

Министерство образования и науки Донецкой Народной Республики
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Горловский институт иностранных языков»
Филологический факультет
Кафедра английской филологии
Кафедра романо-германской филологии

**ЯЗЫК И КОММУНИКАЦИЯ:
ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ,
КОГНИТИВНЫЙ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ
АСПЕКТЫ**

Материалы III Республиканской очно-заочной
научно-практической конференции
с международным участием, приуроченной к 70-летию
Горловского института иностранных языков

25 октября 2019 г.

Горловка
2019

УДК 80
ББК Ш81.001.1
Я41

*Рекомендовано к изданию на заседании Учёного совета
ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»
(протокол № 4 от 27.11.2019)*

Рецензенты:

д-р филол. наук, проф. Поленова Г. Т.,
д-р филол. наук, проф. Червоный А. М.

Главный редактор – канд. филос. наук, доц. Рочняк Е. В.

Редакционная коллегия:

д-р филол. наук, проф. Кочетова С. А.,
канд. филол. наук, проф. Штакина Л. А.,
канд. филол. наук, доц. Жихарева Н. А.,
канд. филол. наук, доц. Волосевич С. П.,
канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В.

Язык и коммуникация: функционально-семантический, когнитивный и лингводидактический аспекты : материалы III Респ. очно-заочной науч.-практ. конф. с междунар. участием (Горловка, 25 окт. 2019 г.). – Горловка : Изд-во ГОУ ВПО «ГИИЯ», 2019. – 152 с.

В сборнике представлены материалы III Республиканской очно-заочной научно-практической конференции «Язык и коммуникация: функционально-семантический, когнитивный и лингводидактический аспекты», посвящённые актуальным проблемам фундаментальных и прикладных аспектов изучения иностранных языков.

Для широкого круга учёных-лингвистов, преподавателей, аспирантов, студентов.

**УДК 80
ББК Ш81.001.1**

СРЕДСТВА ОБЪЕКТИВАЦИИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО КОДА В ТЕКСТАХ СМИ Г. ГОРЛОВКИ

СМИ играют важную роль в повседневной жизни социума. Они являются средством информирования о важнейших событиях как в республике, так и в мире в целом: о состоянии экономики, культуры, общественной и политической жизни. СМИ выполняют информационную, познавательную, просветительную функции и функцию воздействия на аудиторию.

Однако в рассматриваемых текстах, содержащих факты, значимые для жизни социума, эксплицированы также коды культуры. В языковом опыте этноса за словоформой *код* закреплено значение «система условных обозначений или сигналов, предназначенных для передачи информации» [1]. Понятие «культурного кода» рассматривала в своей работе В. В. Красных: «Код культуры есть «сетка», которую культура «набрасывает» на окружающий мир, членит, категоризирует, структурирует и оценивает его» [3, с. 297]. Также исследователь отмечает, что «коды культуры «образуют» систему координат, которая содержит и задает эталоны культуры» [3, с. 298]. Следовательно, код культуры – это система условных обозначений, служащих для передачи представлений о картине мира этноса. Он вырабатывается в пределах определенной эпохи и может изменяться.

В исследовательских целях В. В. Красных предлагает следующую типологию кодов культуры: соматический, временной, предметный, биоморфный, пространственный и духовный. Целью данного исследования является рассмотрение и описание средств объективации пространственного кода культуры.

Его роль заключается не только в физической идентификации субъекта в пространственной сфере, но и в культурных представлениях этноса о её членении. Согласно современным исследованиям, пространственный код связан с оппозицией «свой – чужой». «Пространственный код, – указывает В. В. Красных, – кодирующий в том числе и представления о родной земле и о чужой стороне (стране), о мире живых и о мире мертвых, о границах между мирами, непосредственно связан с оппозицией «свой – чужой», соотносимый с архетипами сознания» [3, с. 301].

Н. И. Толстой в словаре «Славянские древности» рассматривает данную оппозицию как одну из базовых в культуре этноса. Ср.: «Свой – чужой» – одна из основных оппозиций семантических в народной культуре; соотносимая с такими оппозициями, как хороший – плохой, <...> внутренний – внешний. С последним признаком связаны представления о «своем» и «чужом» пространстве, которое мыслится как совокупность

концентрических кругов, при этом в самом центре находится человек и его ближайшее окружение. <...> Оппозиция «свой – чужой» в приложении к социуму осмысливается через разноуровневые связи человека...» [4, с. 581]. Рассматриваемая оппозиция имеет социальную принадлежность и проявляет себя в самых разных сферах жизнедеятельности общества. Она находит вербальное выражение и в текстах средств массовой информации. Во время написания статьи журналист сознательно или неосознанно дифференцирует людей, события или места в зависимости от принадлежности к «своему» или «чужому».

В Толковом словаре Т. Ф. Ефремовой лексема, эксплицирующая зону «своего», определяется как «тот, кто находится в родственных, дружественных отношениях с кем-либо, связан местом жительства, совместной работой, общими убеждениями и т. п.» [1]. В текстах СМИ зона «своего» может объективироваться с помощью различных языковых единиц. Например, через прямое использование личных и притяжательных местоимений. Так, в самом названии статьи «*Ярмарка нас в гости позвала*» [Кочегарка, от 01.08.2019] автор использует личное местоимение *нас*, указывающее на группу индивидов, которых относят к зоне «своего». Аналогично рассматриваемая зона объективирована и в предложении *Это предприниматели, администраторы и сотрудники знакомых нам заведений общественного питания* [Кочегарка, от 01.08.2019]. Но обозначение чего-то как «своего» может быть выражено не прямо, а лишь подразумеваться. Ср.: *На ярмарке в широком ассортименте была представлена продукция республиканских производителей, так что все желающие могли поддержать местные торговые марки* [Кочегарка, от 01.08.2019]. В приведённом примере лексемы *республиканский* и *местный* объективируют представление об отношении к зоне «своего», т. к. расположены в границах государства и хорошо знакомы жителям определённой территории. Данный признак позволяет классифицировать как «свои» и народные коллективы: *Прекрасную праздничную атмосферу для участников и гостей праздника обеспечили вокалисты и народные коллективы города* [Кочегарка, от 01.08.2019].

В русской лингвокультуре территориальный признак являлся одним из критериев деления на «своих» и «чужих» индивидов. Это характерно и для текстов СМИ. Так, автор статьи противопоставляет присутствующих на ярмарке на жителей и гостей города: *Мероприятие посетили сотни жителей и гостей города* [Кочегарка, от 01.08.2019]; *Прекрасную праздничную атмосферу для участников и гостей праздника...* [Кочегарка, от 01.08.2019]. Отметим, что в языковом опыте этноса слово *чужой* выражает представление о «принадлежащем другому или другим; не собственном, не своём» [1]. Например, в текст *В этом году особенно отличились производители Горловки, Донецка, Шахтерска, Харцызска и пгт Седово* [Кочегарка, от 01.08.2019] включено перечисление городов, которые представили на ярмарке свою продукцию. Для жителей

определённого города все остальные производители являются «чужими».

Итак, зоны «своего» и «чужого» тесно связаны между собой. Это обусловлено как необходимостью определять свою принадлежность к социуму, так и противопоставлять себя другим. Средства объективации оппозиции «свой – чужой» пространственного кода культуры в текстах СМИ разнообразны: это и использование местоимений, и лексические средства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – Режим доступа: <https://www.efremova.info> – 27.09.2019.
2. Кочегарка ДНР. – Режим доступа: <http://gazeta-dnr.ru/uploader/kochegarka/> – 27.09.2019.
3. Красных, В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2003. – 375 с.
4. Славянские древности: Этнолингвистический словарь в 5-ти томах / Под общей ред. Н. И. Толстого. – Т. 4: П (Переправа через воду) – С (Сито). – М. : Международные отношения, 2009. – 656 с.

Баранова О. И.

(ГБОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

ТЕСТ КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ

Эффективным средством организации контроля в обучении иностранному языку является тестирование. Проблема оценивания учебных достижений в иностранном языке с помощью тестов нашла свое отражение в исследованиях многих зарубежных и отечественных ученых. Так, были предложены принципы организации тестирования, определены объекты тестового контроля, разработана классификация тестовых задач, создана шкала оценивания.

В настоящее время, в связи с растущей популярностью теста как формы контроля, существует много значений этого понятия.

«Тестовый контроль» или «тестирование» как термин означает в узком смысле использование и проведение теста, и в широком – как совокупность состояний планирования, составления тестов, обработки и интеграции результатов проведения теста.

Мы предлагаем осуществлять тестирование с использованием следующих подходов: системного, деятельностного, коммуникативного, компетентностного, аспектного, что позволяет учесть специфику направления подготовки на I и II годах обучения будущих учителей английского языка.

При составлении тестовых заданий по практике устной и письменной речи для студентов I курса нами выбран системный подход как ведущий. Реализация оценивания направлена на достижение основной конечной цели обучения английскому языку.

К тестам наука предъявляет высокие требования. Необходимо, чтобы тест отвечал следующим требованиям: надежность, валидность и объективность.

Надежность теста означает, что он показывает те же результаты неоднократно, в одинаковых условиях. Валидность означает, что тест выявляет и оценивает уровень усвоения именно тех знаний, которые мы хотим оценить. Объективность теста означает независимость проверки и оценки знаний от преподавателя.

С точки зрения современной методики преподавания иностранных языков основной целью процесса обучения является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая обеспечивает способность субъектов к иноязычному общению. В пользу применения компетентностного подхода для разработки комплекса тестовых заданий свидетельствует тот факт, что этот подход предполагает существование различных уровней владения иностранным языком.

В процессе создания комплексных тестовых заданий мы исходили из определенных методических принципов, сформулированных А.П. Петрашук для системы контроля в пределах преподавания иностранных языков.

Принцип преемственности (модульности) означает, что в процессе обучения иностранным языкам тестирование может осуществляться во время проведения модульного контроля, поскольку в высшем учебном заведении предусмотрена кредитно-модульная организация обучения. В пределах каждого модуля на последнем занятии можно проводить модульное тестирование. Основной целью этого вида тестирования выступает оценивание уровня учебных достижений студентов в овладении английским языком. Учет этих принципов отразился на подборе типа тестовых заданий. Таким образом, в комплекс тестовых заданий вошли такие типы тестовых заданий:

1. Тестовые задания с выборочным ответом:
 - а) задачи альтернативного выбора;
 - б) задачи перекрестного выбора;
 - в) задачи множественного выбора.
2. Тестовые задания с конструируемым ответом.
3. Тестовые задания с развернутым ответом.
4. Задание на заполнение пропусков.
5. Задания на установление соответствия.
6. Задание на определение правильности / неправильности утверждения.

На основе вышесказанного, можно сделать вывод, что применение комплексных тестов обеспечит качественное, точное и объективное

оценивание уровня сформированности владения английским языком.

Популярность тестового контроля в настоящее время растет в связи с тем, что тест является формой контроля, не тратит массу времени, экономит время при проверке, а также абсолютно прост в проверке. Из этого следует, что тест можно назвать универсальной формой контроля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Методика преподавания иностранных языков в средних учебных заведениях: Учебник. – Изд. 2-е, испр. и перераб. / Кол. авторов под руководством. С. Ю. Николаевой. – М. : Ленвиг, 2002. – 238 с.
3. Петрашук, А. П. Тестовый контроль в обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе: Монография / А. П. Петрашук. – М. : Издательский центр КДЛ, 1999. – 261 с.

Белая О. П., Палига О. Б.
(МОУ г. Горловки «Школа № 52»)

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ И ДИДАКТИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

«Практически владеть иностранным языком – это значит пользоваться в процессе речевого общения с другими людьми иноязычными средствами, в результате чего и получается речь на иностранном языке» [1, с. 86].

Говорение – один из видов речевой деятельности, имеющий такие специфические признаки, как мотивированность, активность, целенаправленность, связь с деятельностью, связь с коммуникативной функцией мышления, связь с личностью, ситуативность, эвристичность, самостоятельность и темп [2, с. 223].

Монологическая речь – «достаточно развернутое высказывание одного лица, состоящее из ряда фраз, между которыми имеется логическая и лингвистическая связь» [4, с. 239]. Основной функцией монологического высказывания является связное непрерывное изложение мыслей говорящего, обращенное к одному лицу или к группе лиц. Для монологической речи характерны такие коммуникативные функции, как: информативная, воздейственная, экспрессивная, развлекательная и ритуально-культовая [4, с. 240]. Поскольку монологическая речь представляет собой, прежде всего, нагрузку на память, мышление и речепроизводительную функцию человека, ее необходимо тренировать. Примерами упражнений, направленных на формирование навыка монологической речи, могут служить высказывания по предложенному плану:

Give a talk on hobbies. Remember to discuss:

- why people have hobbies;
- what kinds of hobbies exist in the world;
- what hobbies are popular with teens, why;
- whether you've got any hobby, why / why not;
- how leisure activities have changed over the last years;
- what teenagers like doing in their free time, why;
- whether teenagers have enough leisure time, why;
- what you prefer doing when you're alone, why.

Диалогическая речь представляет собой объединенное ситуативно-тематическую общностью последовательное сочетание устных высказываний в непосредственном акте общения. К основным характеристикам диалога относятся реактивность и ситуативность [5, с. 11]. Поскольку в диалоге, в отличие от монолога, мы всегда зависим от партнера, необходимо быстро реагировать на реплики в условиях заданной ситуации. Обучение диалогам можно начинать с простого, усложняя задачи по мере формирования соответствующих навыков. Так, можно начинать с диалога по заданной ситуации. Например:

You and your close friend are discussing what both of you could do on weekend. There are some options but you may choose only one of them. Discuss every point:

- go to the theatre
- go to the Art Museum
- go to the cinema
- go to a local rock festival
- go for a walk with classmates

Еще более сложным этапом при формировании навыков монологической и диалогической речи выступают ролевые игры и проблемные ситуации. Сложность заключается в том, что ученику предлагается только ситуация. Ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей в условиях реального общения. Эффективность обучения обусловлена повышением мотивации и интереса к предмету. Вот пример из возможных ролевых игр:

Make up a role play "Planning a holiday"

Setting: Your house.

Situation: You meet with your friends in order to discuss coming summer holidays. Decide where to go, what to take, how to organize your rest in order to remember it.

Таким образом, обучение монологической и диалогической речи является неотъемлемой частью урока английского языка. Успешность такого обучения обеспечивается при выделении определенной поэтапности и выделении наиболее успешных путей ее организации. А для того, чтобы заинтересовать учащихся, необходимо пробудить их мотивацию к монологическому и диалогическому высказыванию, упражнения по

формированию данных высказываний должны быть разнообразными, интересными и увлекательными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам./ Б. В. Беляев – М. : Просвещение, 1965. – С. 86.
2. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. / Е. И. Пассов – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
3. Скалкин, В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке: пособие для учителя./ В. Л. Скалкин – М. : Просвещение, 1983. – С. 6.
4. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студ. педвузов и учителей./ Е. Н. Соловова – 4-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 239 с.
5. Трусова, Т. С. Факультативный курс по английскому языку для учащихся старших классов «Разговорный английский» / Т. С. Трусова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № S3. – С. 11–15.

Бойчук С. С.

*(ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»)*

ОБРАЗЫ ЭЛЛАДЫ И ПАРАДОКСЫ КОСМОЛОГИИ В «КЛАССИЧЕСКОЙ ВАЛЬПУРГИЕВОЙ НОЧИ» И.-В. ГЕТЕ

Рецепциям и деконструкциям образов античности принадлежит особое место в топографии мировой литературы. Так, согласно различным легендарным свидетельствам о жизни мага, хироманта и философа Иоганна Фауста, последний был глубоким знатоком и ценителем античной мудрости. В частности, подтверждается его обещанием восстановить утерянные места из произведений Теренции и Плавта, а также в случае гибели всех книг Платона и Аристотеля, готовностью воссоздать их собственным умом с «еще большим изяществом». Такое трепетное и внимательное отношение к античному наследию персонажа, ставшего благодаря усилиям немецкого романтизма, символом культуры Закатных земель, созвучно общему умонастроению европейского мира, начиная со времен падения Рима и его символического воссоздания готами. Однако это обаяние античной пайдеи оказываются совершенно чуждым для парадигмального черта всей новоевропейской традиции, Мефистофеля Гете. Со страниц «Фауста», ехидно улыбаясь, на читателя смотрит неортодоксальный представитель нечистой силы. Он, к всеобщему удивлению, не обладает многими способностями имманентными для его образа, в частности поражает его принципиальная неготовность и неспособность вступать в контакт с миром Древней Эллады.

Действия Мефистофеля во время классической Вальпургиевой ночи напоминает поведение ребенка из глухой провинции, впервые попавшего на многолюдное гуляние в шумном городе и в этом вихре потерявшего родных. Он чувствует себя брошенным: вокруг – одни незнакомые, чужие лица, чтоб хоть как-то освоиться, он вынужден донимать расспросами на половину очаровательных дам-сфинксов о появляющихся существах (сиренах, стимфалийских птицах, лирнейской гидры и ламиях). Веселые развлечения ему не в радость, тоска по родному дому овладевает всеми чувствами, к тому же местные не жалуют чужака, а стараются над ним подшутить. Так ламии (женщины-вампиры) заигрывают с Мефистофелем, кокетничают, увлекают за собой, и как только он следует за ними и пытается обнять, они исчезают, превращаются в вещи, а в завершении взмывают вверх стаей фурий. Комичность всего происходящего усиливается тем, что, в конце концов, враг рода человеческого сбивается с пути и, забившись среди камней, восклицает: «Где же я, наконец? Как отсюда выбраться? Вместо прежней дороги какой-то хаос. Шел отсюда ровной тропинкой, а теперь теряюсь в обломках, напрасно карабкаюсь то вверх, то вниз» [1, с. 215].

Парадоксальность и одновременно абсурдность злострадания Мефистофеля заключается в том, что, согласно средневековой христианской традиции, его собратья, бесы, чувствовали себя гораздо увереннее и свободнее внутри церковных стен во время службы: весело прыгая, забавляясь, щекоча монахов, издавая непристойные звуки. Причины, заставившие Гете столь серьезно обессилить Мефистофеля, лишив его даже возможности разглядеть сон Фауста, в котором тот после сеанса прикладной магии с вызыванием теней Елены и Париса созерцал Леду и Зевса, принявшего вид лебедя, не представляют особой загадки. Веймарский «олимпиец» приложил максимальные усилия, чтобы вырвать столь дорогую для него античность из-под власти сатаны, получившей в христианской картине мира в полное распоряжение практически все наследие Эллады (за исключением диалогов Платона и Сократа с даймоном) вместе с богами в качестве бесов.

На первый взгляд, Гете осуществляет поставленную задачу, заставляя Мефистофеля запутаться в хитроумных переплетениях коридоров классического лабиринта. В то же время после того, как Мефистофель на Фарсальских полях почувствовал себя не в «своей тарелке» и показал абсолютную неосведомленность в вопросах античной мифологии, легко верится в действительность существования запрета на язычество для чертей. И тогда любопытство Мефистофеля об особенностях греческого ада и характеристиках античного топлива для котлов, в которых томятся грешники [1, с. 217] выходит за рамки иронического замечания, приобретая статус вопроса о космологии мировой истории. Под столь странно звучащим словосочетанием условимся понимать совокупность представлений об историческом бытии, осознаваемом в двух разномасштабных планах: во-первых, в плане непосредственно историческом, наполненном суетой фактов,

преходящими и профанными явлениями и, во-вторых, в плане сакрального мироустройства, возвышающего событиями трансцендентными, вневременными, играющими решающую роль в судьбах не человека, но мироздания. Данные оба плана оказываются тесно переплетёнными вследствие включенности первого во всей быстротечности в глобальную драму, проходящую в рамках второго, что придает новые высшие смыслы всей структуре.

Космология, созданная пером Гете, не только противоречит традиционным христианским небесам, но и является уникальным прецедентом в сотворении символики культур. Придавая онтологический статус экзистенциальному обещанию о воздаянии каждому по его вере, великий немец погружается в хаос, где сосуществуют все возможные миры: бунтующий Эхнатон встретится с Атоном, Вивекананду ждет восхождение во владения Ямы, Эрик Рыжебородый отправится в Вальхаллу, Берлиоз уйдет в небытие, а Ахилл с Еленой проведут вечность на Елисейских полях.... Таким образом, автор «Фауста», иногда посмеивающийся над односторонностью и безжизненностью схоластических построений, забывает совет Оккама и совершает ошибку «умножения сущностей», удваивая место пребывания душ посредством признания, по крайней мере, в мире трагедии, наличия наряду с христианским Раем и Адом царства теней, где правит брат Зевса Аид.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гете, И.-В. Фауст / И. -В. Гете. – СПб., 1902. – 362 с.

Болотова О. В.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

LANGUE FRANÇAISE ET LANGUES DE FRANCE

Aujourd'hui, avec le renouveau du terroir en France, c'est toute une culture régionale qui refait surface, drainant avec elle ses langues d'autrefois. Il y a un peu plus d'un siècle, l'unification linguistique de la France n'était pas effective. L'Hexagone était parsemé de «parlers locaux», qui disparurent peu à peu avec l'arrivée de l'école «tout en français».

Un «pays», un terroir, c'est aussi une langue. Autrefois, chacun de ces petits «pays» qui composaient la France avait son parler, qui était le plus souvent une des nombreuses variantes de langue pratiquées à l'échelle de la région, comme le breton, l'alsacien, l'occitan. C'étaient des langues de communication du quotidien, des échanges de la vie familiale, des activités villageoises, la langue de la famille, la langue du travail, la langue qui transmettait les contes à la veillée, et ce jusqu'à ce que l'Assemblée constituante pendant la révolution de 1789 décrète l'unité de langue dans le pays). Malgré cette décision le français était le plus souvent inconnu des paysans. L'école, l'exode rural, l'apparition des

nouveaux médias, le développement des réseaux de communication ont mis à mal la plupart d'entre elles et, en quelques générations, la pratique en a presque totalement disparu dans de nombreuses régions.

Elles ont été également victimes d'une stigmatisation systématique: les gens de la ville, comme les autorités administratives ne parlaient du reste pas des langues régionales, mais de patois. C'est l'école de la République qui sera l'instrument de l'imposition généralisé du français et donc, de l'éradication progressive des langues régionales, les lois Jules Ferry de 1882 obligeant l'ensemble de la population à apprendre à lire et à écrire le français. On se souvient des pancartes affichées dans les salles de classe proclamant l'interdiction «de cracher par terre et de parler breton» et de la punition du «symbole», variante du bonnet d'âne, qui consistait à faire porter autour du cou de l'enfant pris en flagrant délit linguistique une pièce de bois. L'école, puis le service militaire, instruments de l'intégration de tous à la nation, contribuèrent à reléguer les langues régionales au rang de survivance d'un passé révolu.

Certaines de ces langues d'ailleurs étaient bien loin de l'image dévalorisante dont on les qualifiait: à titre d'exemple, l'occitan donna naissance, au Moyen Âge, à une poésie délicate en vogue dans toute l'Europe, et qui célébrait le *fin amor*, l'amour courtois, et dans un autre ordre d'idée, des langues comme le basque, l'alsacien ou le catalan avaient une dimension transfrontalière et constituaient des vecteurs d'échanges au-delà des limites de l'Hexagone.

Au ^{xx} siècle, le français s'imposa. Les adultes d'aujourd'hui se souviennent encore d'avoir eu des grands-parents qui parlaient entre eux breton, picard ou savoyard, et si certains en comprennent quelques mots, la plupart sont bien incapables de la parler. Avant 1930, une personne sur quatre parlait une langue régionale avec ses parents, il n'y en a plus qu'une sur dix en 1950 et qu'une sur vingt en 1970. Si la pratique diminue chez les enfants d'aujourd'hui, et parfois disparaît, elle se maintient encore en Corse et en Alsace, dans les Pyrénées et en Bretagne.

Mais c'était compter sans la dynamique interne de certaines de ces langues et la résistance de quelques irréductibles Gaulois, décidés à ne pas laisser périr leur patrimoine culturel. Dès le ^{xix} siècle, des intellectuels et des artistes enracinés dans leur terroir se portent au secours de la langue et réussissent à leur donner un nouveau souffle: c'est ce qui donnera naissance au mouvement des félibriges dans le sud de la France, en Provence, avec à sa tête l'écrivain Frédéric Mistral qui s'attachera à doter sa langue de dictionnaires, de grammaire et en fixera l'orthographe.

Depuis les années 1970, la donne a changé. Les autorités scolaires et administratives ne parlent plus de «patois». Le statut de langue régionale est unanimement reconnu. Les langues régionales sont enseignées à l'école, figurent dans les épreuves du baccalauréat et il existe même des diplômes universitaires et un CAPES préparant à leur enseignement. Par ailleurs des écoles privées ont fleuri sur tout le territoire qui proposent un enseignement bilingue, comme les écoles associatives bretonnes qui pratiquent l'enseignement de la langue par immersion.

Un des effets de ces dispositions sur l'enseignement des langues régionales dans le système public fut leur extension aux territoires d'Outre-mer, où les langues locales continuent d'être parlées par l'ensemble de la population.

Une polémique est née du fait que la France n'est pas signataire de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires qui propose une série de dispositifs pour assurer la défense de toutes les langues parlées dans l'espace européen, qu'elles soient régionales, historiquement ancrées dans une région donnée ou qu'il s'agisse de langues parlées par les communautés émigrées implantées dans les pays membres. La raison en est que cette disposition contredisait l'Article 1 de la Constitution ou nécessitait une nouvelle rédaction de cette dernière.

Cependant, la politique linguistique de la France s'inscrit dans le cadre européen et établit ses critères de définitions des langues régionales en l'adaptant de la Charte. Il ne faut pas oublier non plus l'important corpus juridique réglementant les langues de France, tant pour leur enseignement que pour leur présence dans les médias, et ce à échelle nationale et internationale.

ЛИТЕРАТУРА

1. Charte européenne des langues régionales ou minoritaires Strasbourg, 29 juin 1992. – изд.: Книга по требованию, 2011.
2. https://fr.wikipedia.org/wiki/Langues_r%C3%A9gionales_ou_minoritaires_de_France
3. <https://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/les-langues-regionales-en-france.html>

Вдовенко В. С.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Решетарова И. В.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Современное общество невозможно представить себе без существования в нём рекламы. Каждый день мы подвергаемся её влиянию. Реклама информирует нас о новинках в самых разных сферах нашей жизни, включая медицину, технику, продукты питания и многое другое.

Рекламный слоган – один из основных структурных элементов, который широко используется в рекламном тексте.

Сегодня слоган – это спрессованная суть рекламной концепции, запоминающаяся и доведённая до лингвистического совершенства. Главная цель слоганов – выделить бренд, фирму или продукцию среди конкурентов, воздействуя на человеческое сознание, а чаще – на подсознание [2, с. 194].

Переводчик обязан досконально изучить предмет, о котором идёт речь, точно уяснить для себя, что хотел сказать автор текста, какой посыл заложен в текст и как он, по замыслу автора, должен воздействовать на аудиторию.

Большую роль при создании слоганов играют тропы и фигуры речи.

Тропы – это обороты речи, в которых слова или выражения употребляются в переносном значении. Использование тропов делает язык рекламы более оригинальным и за счёт этого более действенным. Тропы – это метафора, метонимия, синекдоха, персонификация, антономасия, ирония, энантиосемия, эвфемизм, гипербола, эпитеты, литота, сравнение, аллегория и некоторые другие [1, с. 93-101]. Наиболее частотными для рекламных слоганов являются эпитет и гипербола. Например:

Delighting you always. Advanced simplicity. (Canon) – Для невероятных, смелых идей.

Чернее черного (тушь blackest black от Great Lash).

Жевательная резинка «Стиморол». Вкус на грани возможного.

Кроссовки Adidas. Контроль над стихией.

Кроме того, довольно часто в рекламном слогане встречается олицетворение – перенесение свойств человека на неодушевленные предметы и понятия. Объект рекламы получает предметность и становится частью нашей жизни. Например:

Nissan Micra. Ты и Micra. Идеальная пара.

Батончик Milky Way. В нем так много молока, он того и гляди замычит.

Фигуры речи – это отступление от нейтрального способа изложения с целью эмоционального и эстетического воздействия. К ним относятся: аллитерация, ассонанс, анафора, оксюморон, синтаксический параллелизм, парафраза, игра слов, риторический вопрос [1, с. 101-104]. Рассмотрим некоторые из них на примерах.

Риторический вопрос – экспрессивное утверждение или отрицание, когда вопрос ставится не для получения ответа, а чтобы привлечь внимание читателя.

BMW Mini. Is it love? – BMW Mini. Может, это любовь?

Повтор слова (части слова) или выражения (лексические повторы) придаёт речи эмоциональность, динамичность, образность.

Health Is Vital. Start With Your Skin. (Vichy) – Здоровье для кожи. Здоровье для жизни.

Духи Hugo. Твой аромат – твои правила.

Синтаксический параллелизм – это одинаковое синтаксическое построение фразы.

Subaru. Think. Feel. Drive. – Subaru. Мыслить. Чувствовать. Управлять.

Батончик Twix. Сделай паузу – съешь Twix.

Аппликация – использование известных выражений (фразеологизмов, пословиц, поговорок, речевых штампов, крылатых выражений).

Dodge. Grab life by the horns. – Dodge. Возьми быка за рога.

В заключение отметим, что к переводу рекламных слоганов следует относиться серьёзно. Чтобы рекламный текст выполнял свою коммуникативную функцию, его недостаточно перевести, он должен быть включен в культурную среду языка перевода. Иными словами, можно сказать, что слоган создаётся практически заново, так как текст слогана нацелен на то, чтобы расширить круг потребителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карпова, С. В. Международное рекламное дело / С. В. Карпова. – М. : КНОРУС, 2011. – 288 с.
2. Коршунова, А. В. К вопросу о языковых особенностях слогана / А. В. Коршунова // Язык и культура в Евразийском пространстве. – Томск, 2003. – Разд. 1. – С. 188-194.

Волосевич С. П.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

АНГЛИЙСКИЕ ТРАНСФОРМИРОВАННЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ЕДИНИЦЫ НОМИНАЦИИ

Процессы номинации неразрывно связаны с познавательной деятельностью человека. Природа номинации смыкается с гносеологическим характером отражательной деятельности человеческого мышления. Как отмечает Г. В. Колшанский, акт номинации – это, прежде всего, гносеологический акт, поскольку он обусловлен общим принципом познавательной деятельности человека – принципом избирательности. Принцип избирательности заключается в том, что любой объект внеязыковой действительности не может быть отражен во всей совокупности его свойств [1, с.135].

В акте номинации фразеологизм обычно выделяет несколько признаков объектов именованного и семантизируется развернутой характеристикой. Значительно реже ФЕ выделяет один признак объекта и идентифицируется в словаре одним словом.

Номинативная ценность единицы наименования может быть самостоятельной и несамостоятельной. Единицы, имеющие самостоятельную номинативную ценность, содержат в сигнификатах все сведения, позволяющие правильно соотнести имена и обозначаемые фрагменты действительности. Наименования, имеющие несамостоятельную номинативную ценность, характеризуются направленностью их сигнификатов на объекты именованного совместно с другими, строго определенными номинативными единицами. Фразеологические единицы, являясь единицами вторичной косвенной номинации, следовательно, рассматриваются как не имеющие

самостоятельной номинативной ценности. Тем более таковыми не являются трансформированные фразеологизмы, которые, характеризуясь совестной с исходной ФЕ направленностью на объект именования и, по определению, не обладают самостоятельной номинативной ценностью. При трансформации фразеологизма той строго определенной единицей, через сигнификат которой он направлен на объект, является исходная ФЕ.

Несамостоятельность номинативной ценности, преобразованной ФЕ проявляется двояко. Универсальное явление – это опосредованность направленности, преобразованной ФЕ на объект сигнификатом исходной ФЕ. Зачастую сигнификат трансформированной ФЕ направлен на объект именования не только через сигнификат исходной ФЕ, но и через совместную реализацию с другими номинативными единицами контекста. Таким образом, новое фразеологическое значение, которое можно условно определить, как окказиональный смысл трансформированной ФЕ, уточняется путем его соотнесения с сигнификатами единиц контекста.

Представляется возможным определить номинативную ценность трансформированных фразеологизмов, исходя из характера их опосредованности значениями исходных ФЕ и значениями других номинативных единиц контекста, и наметить градацию трансформированных ФЕ по их номинативной ценности в порядке ее убывания.

I. Наибольшей номинативной ценностью обладают трансформированные ФЕ, относящиеся к неосложненным номинациям, представляющие, по сути, отношения между узуальными вариантами, поскольку в номинативном аспекте они идентичны исходным ФЕ.

II. Меньшей номинативной ценностью обладают трансформированные фразеологизмы, относящиеся к осложненным номинациям, для правильного соотнесения, которых с обозначаемыми ими фрагментами действительности требуется опора только на сигнификаты исходных ФЕ.

III. Наименьшей номинативной ценностью обладают преобразованные фразеологизмы, для правильного соотнесения, которых с обозначаемыми фрагментами действительности требуется не только опора на сигнификаты исходных ФЕ, но и на сигнификаты единиц контекста.

Итак, чем менее трансформированный фразеологизм отличается от исходной ФЕ, тем выше его номинативная ценность как единицы самостоятельной номинации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колшанский, Г. В. Лингво-гносеологические основы языковой номинации / Г. В. Колшанский // Языковая номинация: (Общие вопросы) / отв. ред. Б. А. Серебренников и А. А. Уфимцева. - М.: Наука, 1977. – С. 99–146.

ТИПЫ МИФОЛОГЕМ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА (НА ПРИМЕРЕ СЕРИАЛА «СВЕРХЪЕСТЕСТВЕННОЕ»)

Мифология разных народов имеет множество сходств и различий. Под влиянием религии и культуры большинство мифологем являются общеизвестными, в той или иной степени. Цель данной статьи: распределить мифологемы по группам, которые будут отображать уровень понимания мифологем русскоязычным зрителем. Основой для анализа послужил сериал «Сверхъестественное» (“Supernatural”). Сама концепция сериала построена таким образом, что он имеет большое разнообразие мифологем, собранных из фольклора по всему миру. Стоит упомянуть, что для анализа используется перевод компании «LostFilm», который затем сравнивается с оригинальным фольклором.

Отобранные нами мифологемы мы разобьем условно на три группы.

Первая группа – интернациональные мифологемы. Они имеют широко распространенный аналог в славянской культуре, который используется в качестве перевода – *hell* (*ад*), *witch* (*ведьма*), *ghost* (*призрак*). Либо это интернациональные мифологемы, которые были популяризированы культурой (фильмы, книги, игры) и религией. Такие мифологемы чаще всего переводятся при помощи транскрибирования – *Thor* (*Тор*) или транслитерации – *vampire* (*вампир*). Также возможно использование калькирования – *spear of destiny* (*копье судьбы*).

Вторая группа относится к терминам, абсолютно неизвестным русскоязычному зрителю (определим их, как локальные). Такие мифологемы не представляют проблемы для перевода, если присутствует описательный контекст. Например, *kitsune* (*кицунэ*). В японской мифологии это лисы с семью хвостами, живущие тысячи лет и способные принимать облик красивой женщины. Сериальное описание полностью разнится с фольклором, однако оно присутствует. Таким образом, переводчик имеет право сохранить название при помощи (транскрибирования), не вводя зрителя в заблуждение.

Однако, идеальные условия для переводчика присутствуют не всегда. Рассмотрим мифологему *Reaper* (*жнец*). В мифологии сериала – это слуги всадника смерти. Описание к этому термину в сериале появляется не сразу. Как результат, в первых сезонах встречается перевод *вестник смерти* (описательный перевод) в пользу смыслового перевода. Однако затем в сериале действительно появляется «смерть». По этой причине перевод изменился на буквальный, эквивалентный слову *reaper* – *жнец*.

Третья группа – (схожие) частично знакомые русскоговорящему человеку мифологемы. Для примера проанализируем три фольклорных

персонажа из рассматриваемого сериала: *Shapeshifter* (оборотень), *werwolf* (вервурльф) и *turnskin* (перевертыш).

И в славянском, и в западном фольклоре присутствуют подобные персонажи, однако фольклор и современная интерпретация не всегда сходятся в трактовке. Рассмотрим таблицу:

	Shapeshifter (оборотень)	Werwolf, вервурльф (волколак)	Turnskin (перевертыш)
Оригинальный фольклор	Существо, принимающее любой облик	Оборотень, принимающий вид только волка	Существо, принимающее любой облик
Современная популяризация	Оборотень, обращающийся только в волка	Оборотень, обращающийся только в волка	—
Сериальный фольклор	Существо, копирующее облик других людей	Оборотень, обращающийся в полу-человека (полуволка)	Существо, способное принимать образ животных

При таком разнообразии значений переводчики нашли выход из ситуации, не прибегая к сложным методам, например, описательному переводу. *Shapeshifter* сохранил эквивалентный перевод, однако было опущено несколько деталей, не навредивших сюжетному повествованию. В русском варианте перевода не говорится, что оборотень принимает только человеческий облик, в оригинале эта деталь не опускается.

Werwolf был переведен при помощи транслитерации, а не заменен на альтернативный термин (волколак). Скорее всего, такое решение было принято в связи с тем, что славянская мифология и ее терминология не так популярны, как западный эквивалент.

Термин *turnskin* (перевертыш) приобрел новое значение, поскольку на сегодняшний день не используется в речевом обиходе.

В результате проведенного анализа мы выделили три группы мифологем: интернациональные, локальные и схожие. Для перевода сериала «Сверхъестественное» основной целью был краткий и адекватный перевод. Мы выявили преобладание следующих способов перевода — транслитерация, транскрибирование, калькирование, эквивалентный перевод, реже используется краткий описательный перевод.

ОСОБЕННОСТИ СУПЕРСИНТАКСИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА

Композиция литературно - художественного произведения играет большую роль в выражении идейного смысла. Композиция – это внутренняя организация художественного дискурса. Элементы текста отражают разные стадии развития сюжета. Композиция зависит от содержания произведения и целей автора [1, с. 303]. Фундаментом композиции является организованность (упорядоченность) вымышленной и изображенной писателем реальности, т.е. структурные аспекты самого мира произведения. К основным элементам композиции литературного произведения относятся повествование, описание, ремарки, внутренние монологи, диалоги, экспозиция; все художественные описания – портреты, пейзажи, интерьеры – также являются композиционными элементами.

Анализ литературных произведений показывает, что в рассказах У. С. Моэма заметны особенности синтаксического ритма фактуальных (нарративных, дескриптивных) и фактуально-модальных кумулятивных блоков вербального контекста. В нашем понимании, кумулятивный блок имеет свою семантическую специфику и представляет собой топикальный цикл с соответствующей семантико-синтаксической связностью. Наши наблюдения показывают, что фактуальные, модальные и фактуально-модальные актуализаторы кумулемы отражают локальную связность, предопределяющую целостность художественного дискурса, который представляет собой интеграцию, в частности, кумулятивных моделей в аспекте глобальной связности. Например:

I have always hesitated to give advice, for how can one advise another how to act unless one knows that other as well as he knows himself. ... I know little enough of myself: I know nothing of others ... and who am I that I should tell this one and that how he should act? ... Once I know that I advised well [2, с. 88].

He died last year. He had endured that life for six years. He was found one morning on the mountainside lying quite peacefully as though he had died in his sleep. From where he lay he had been able to see those two great rocks called the Faraglioni which stand out of the sea. It was full moon and he must have gone to see them by moonlight. Perhaps he died of the beauty of that sight [2, с. 89].

В приведённых отрывках актуальный смысл передают повествовательные блоки, для которых характерна форма размышлений, суждений автора или сомнений. Эти суперсинтаксические модели являются фактуальными образцами, благодаря которым создаётся впечатление доверительной беседы с читателем, но объективной, как бы отстранённой от главного персонажа, и вместе с тем они отражают структурную целостность художественного произведения.

Дескриптивные модели также частотны в произведениях У. С. Моэма. Иногда рассказ начинается описанием среды, погоды, т.е. фона событий, как, например, в «The Force of Circumstance». Это литературное произведение открывается описанием малазийского утра, создающего восточный фон повествования с приглушенным колоритом, минорным, неясным характером погоды наступающего дня: «*She was sitting on the veranda waiting for her husband to come in for luncheon. The Malay boy had partly drawn the blinds when the morning lost its freshness but she had partly raised one of them so that she could look at the river. Under the dark breathless sun of midday it had the white pallor of death ... The colors of the day were ashy and wan. They were but the various tones of the heat. (It was like an Eastern melody, in the minor key, which exacerbates the nerves by its ambiguous monotony; and the ear awaits impatiently a resolution but waits in vain)*» [2, с. 136]. Использование описательных выражений своим специфическим тоном подготавливают к драматической развязке событий.

Ранее уже отмечалось, что описательные и повествовательные модели являются одними из ключевых элементов композиции. Организация особым образом топикальных блоков маркирует авторскую креативную интенцию и, следовательно, выступает в роли одной из форм проявления авторского начала.

Проанализировав художественные произведения малой и большой формы У. С. Моэма, мы приходим к выводу о том, что ключевыми элементами композиции, частотными являются нарративные и дескриптивные блоки.

Таким образом, в рассказах У. С. Моэма заметны особенности суперсинтаксических фактуальных (нарративных, дескриптивных) и фактуально-модальных кумулятивных блоков как составляющих ритма вербализации авторского замысла. Фактуальные, модальные и фактуально-модальные актуализаторы кумулемы отражают локальную связность, предопределяющую целостность художественного дискурса, который представляет собой интеграцию, в частности, кумулятивных моделей в аспекте глобальной связности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Никонова Е. Э. Ритмическая организация текста как средство разграничения регистров (на материале научной и художественной прозы). Дис. ... канд. филол. наук / Е. Э. Никонова. – М., 1990. – 331 с.
2. Maugham, W. S. Classic English Short Stories of the 20's / W. S. Maugham. – М., 1997. – 384 p.

Демьянюк В. А.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель; канд. филол. наук Рочняк Е.В.

ВЕРБАЛЬНАЯ ФОРМА КОНСТРУИРОВАНИЯ САМОИДЕНТИЧНОСТИ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

Социальные медиа в научном обсуждении все чаще определяются в качестве триггера нового «культурного самовыражения». В современном обществе у человека возникает не только желание, но и необходимость представлять себя через Facebook, Twitter и т.д. Технически это началось задолго до получения популярности сетевых платформ (например, Facebook) или микроблогинг-сервисов (например, Twitter) и можно было наблюдать уже в рамках чат-коммуникации.

Самовыражение в социальных сетях обычно не заканчивается при заполнении профиля или создании веб-блога, что И. Сайлс [5] называет «technologies of the self». Именно с первых попыток использования соответствующей платформы начинает расти осознание того, что в этих приложениях имеется множество словесных, визуальных и аудиальных возможностей, с помощью которых собственное «я» может быть представлено по-разному и достаточно подробно в более или менее ограниченном круге людей [9, с. 1824].

Б. Кнайлигер-Мюллер [4] выделяет три основных формы конструирования собственной идентичности в пространстве социальных платформ (Formen der Identitätskonstruktion in sozialen Medien): вербальная, аудиовизуальная и форма конструирования «через третьего» («Identitätskonstruktion durch Dritte»). Остановимся на первой из них подробнее.

Первый шаг к тому, чтобы обозначить свое присутствие в социальных сетях, почти всегда происходит на вербальном уровне. Это связано с тем, что большинство социальных сетей требуют регистрации и, следовательно, заполнения (по крайней мере, частичного) профиля личности перед использованием. В зависимости от приложения и от интенсивности пользователя профили могут нести как очень мало информации, так и быть довольно информативными. Однако в качестве основной формы регистрации практически во всех приложениях требуется имя (англ. «никнейм» или коротко «ник»), а также адрес электронной почты. В то время как последняя остается в основном скрытой для других пользователей, имя (ник) обычно становится первым вербальным представлением человека [2; 7; 8].

В профилях, которые содержат больше, чем просто имя (ник), каждое дополнительное указание о своем лице представляет собой еще одну вербальную часть онлайн-идентичности. Помимо случаев, когда в интернете сознательно создается идентичность, отличающаяся от реальности, эти данные личности в основном соответствуют характеристикам, интересам и проявлениям человека из «реальной жизни» [1; 3]. Дополнительная

информация о пользователе на вербальном уровне проявляется через собственные публикации, твиты, комментарии или другие сообщения. Даже стиль письма или скорость появления записи-комментария позволяют делать определенные выводы о человеке [6, с. 67].

ЛИТЕРАТУРА

1. Back, Mitja B., Juliane M. Stopfer, Simine Vazire, Sam Gaddis, Stefan C. Schmukle, Boris Egloff, und Samuel D. Gosling. 2010. Facebook profiles reflect actual personality, Not selfidealization. *Psychological Science* 21(3): 372–374.
2. Buchanan, Tom, und John L. Smith. 1999. Research on the internet: Validation of a world-wide web mediated personality scale. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers* 31: 565–571.
3. Gosling, Samuel D., Sam Gaddis, und Simine Vazire. 2007. Personality impressions based on facebook profiles. In *Proceedings of the ICWSM'2007*, March 26–28, Boulder, Colorado, USA.
4. Kneidinger, Bernadette. 2012. Sociability in social network sites. Facebook as trial platform for social behavioral patterns. In *Networked sociability and individualism. Technology for personal and professional relationships*, Hrsg. Francesca Comunello, 126–146. Hershey: IGI Global.
5. Siles, Ignacio. 2012. Web-technologies of the self: The arising of the „Blogger“ identity. *Journal of Computer-Mediated Communication* 17:408–421.
6. Walther, Joseph B., und Judee K. Burgoon. 1992. Relational communication in computermediated interaction. *Human Communication Research* 19:50–89.
7. Whitty, Monica T. 2008. Revealing the „real“ me, searching for the „actual“ you: Presentations of self on an internet dating site. *Computers in Human Behavior* 24(4): 1707–1723.
8. Whitty, Monica T., und Tom Buchannan. 2010. What's in a screen name? Attractiveness of different types of screen names used by online daters. *International Journal of Internet Science* 5:5–19.
9. Zhao, Shanyang, Sherri Grasmack, und Jason Martin. 2008. Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships. *Computers in Human Behavior* 24:1816–1836.

МЕТАФОРИЧЕСКИЙ ОБРАЗ СОСНЫ В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С. ЕСЕНИНА И Н. КЛЮЕВА)

При рассмотрении семантики языковых единиц актуальным продолжает оставаться проблема языкового воплощения метафорического образа как продукта восприятия и понимания мира, включённого в речемыслительную деятельность и соотносящего абстрактный концепт с конкретным феноменом материального мира. В основе метафоры лежат процессы аналогии. Отметим, что Х. Ортега-и-Гассет подчёркивал различия между научной и поэтической метафорами. Последняя позволяет на основе частичного сходства предметов (как правило, это существенный признак) утверждать их полное тождество [2, с. 73 – 74]. Например, в поэтических текстах Н. Клюева образ сосны входит в состав метафорического образа ткацкого станка благодаря лексемам *кросна* и *веретено*. Ср.: *Нет моченьки на кроснах / Ткать белое рядно. / Расплакался в соснах пурги веретено* (Н. Клюев); *Всё выплакано кроснам – / Лощёному рядну. / Не век плясать по соснам / Пурги веретену* (Н. Клюев). Образы веретена и ткацкого станка, в свою очередь, являются метафорическим осмыслением мифа о богинях судьбы, которые предстают то в облике прекрасных девушек, то в образе безобразных старух. Таковы богини греческой мифологии – мойры. Это три сестры, за каждой из которых закреплена определённая функция: Клото неустанно прядёт жизненные нити, Лахесис определяет по ним судьбы людей, Атропос же перерезает выпряденное, обрывая жизнь человека. Греческим мойрам тождественны римские парки, скандинавские норны, восточно-романские урситоары. У славян веретеном судьбы заведовала богиня Мокошь [1, с. 481].

Отметим, что рассмотрение метафоры неоднозначно в современной лингвистике. С одной стороны, её относят к образному компоненту концепта, а с другой – определяют как механизм и результат мышления индивидуума. Кроме того, с понятием «метафора» связывают процессы вторичной номинации, поскольку она является «уникальным средством пополнения языкового инвентаря» [3, с. 181]. В процессе вторичной номинации (которую В. Н. Телия называет косвенной) один языковой знак переосмысливается при опоре на смысловое содержание другого. Однако М. Блэк, А. Вежбицкая, М. Джонсон, Э. Кассирер, Дж. Лакофф, Х. Ортега-и-Гассет, Ф. Уилрайт и др. указывают на необходимость выявления основания отождествления объектов. Это свойственный им признак или иное материальное основание, регулируемое культурными фактами и эмпирическим опытом человека.

Как отмечает В. Н. Телия, «сам термин «метафора» используется в двух значениях – как результат и – реже – как процесс» [3, с. 173]. Ф. Уилрайт

такой процесс называют перемещением, или семантическим движением, представление о котором заложено в словоформу *метафора* [4, с. 83]. Семантическое движение в метафоре строится по нескольким моделям от области источника к области цели. Это модели «конкретный предмет – конкретный предмет» и «конкретный предмет – явление абстрактной сферы». В поэтических текстах С. Есенина и Н. Клюева реализованы обе модели.

Модель семантического движения «конкретный предмет (помело / звонница) → конкретный предмет (сосна)» представлена в текстах посредством словоформ *сосна, помялище, звонница*. Ср.: *Помялища сосен / В небеса стучат* (Н. Клюев); *Глянь-ка, заря бахрому / Весит на звонницы сосен* (Н. Клюев). Основанием для отождествления объектов в первом примере является функция ветвей сосны, а во втором – форма кроны дерева и строения.

Описание явлений абстрактной сферы через сопоставление их с конкретным предметом (вторая метафорическая модель) реализована лексическими единицами *заплакать, дремотно, мечтая, подвязаться косынкой, опереться на клюку, сосна* в примерах: *И заплачут шишками сосны / Над моей пропадающей могилой* (Н. Клюев); *Словно белую косынкой / Подвязалась сосна. / Понагнулась, как старушка, / Оперлась на клюку* (С. Есенин). В основе модели «сосна → способность быть похожей на человека, переживать чувства и состояния, свойственные ему» лежат представления о дереве, зафиксированные в культуре этноса.

Итак, метафорический образ формируется посредством метафоры как механизма познания и осмысления реалий окружающей действительности. Человек соизмеряет все познаваемые объекты с самим собой, своими возможностями, культурными установками. В поэтических текстах С. Есенина и Н. Клюева репрезентированы две метафорические модели «помело / звонница → сосна» и «сосна → способность быть похожей на человека, переживать чувства и состояния, свойственные ему». Средством объективации данных моделей являются лексемы *сосна, помялище, звонница, заплакать, дремотно, мечтая* и др., а также словосочетания *подвязаться косынкой, опереться на клюку* и т.д. Однако для создания метафоры недостаточно семантического движения от одного слова к другому. Необходимо основание отождествления, аналогия, которая опирается на эмпирический опыт индивидуума и культурные смыслы, коннотации, установки, ценности, стереотипы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вовк, О. В. Энциклопедия знаков и символов / О. В. Вовк. – М. : Вече, 2006. – 528 с.
2. Ортега-и-Гассет, Х. Две великие метафоры / Х. Ортега-и-Гассет // Теория метафоры : Сб. : пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой ; Общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. – М. : Прогресс, 1990. – С. 68–81.

3. Телия, В. Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира / В. Н. Телия // Роль человеческого фактора в языке : Язык и картина мира / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Постовалова и др. – М. : Наука, 1988. – С. 173–204.
4. Уилпрайт, Ф. Метафора и реальность / Ф. Уилпрайт // Теория метафоры : Сб. : пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой ; Общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журинской. – М. : Прогресс, 1990. – С. 82–109.

Довженко С. В.

(ГОО ВПО «Донецкий институт железнодорожного транспорта»)

COMPORTEMENT DES PEDAGOGUES DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE

Enseigner une langue peut être défini comme «rendre l'élève capable de communiquer dans cette langue», oralement et par écrit, c'est-à-dire de maîtriser les savoir-faire nécessaires: exprimer et comprendre des notions, satisfaire un certain nombre des fonctions de communication, utiliser et comprendre des actes de langage.

L'enseignement du vocabulaire a été longtemps considéré comme le parent pauvre de la didactique des langues. Ce phénomène est dû à des problèmes épistémologiques et méthodologiques: le lexique, domaine illimité du langage, lié aux rapports de signification et à l'histoire de la langue, se laisse difficilement analyser et structurer de manière logique. Les études linguistiques, qui ont commencé par négliger la sémantique, ont d'abord vu l'apprentissage du vocabulaire sous l'aspect d'un simple problème de contenu. Les analyses psycholinguistiques ont confirmé la nécessité d'enseigner le vocabulaire sous une forme ordonnée, en mettant tant l'accent sur l'importance des schémas structurateurs pour la mémorisation.

En attendant que l'on mesure de proposer aux enseignants un système cohérent, chacun se débrouille généralement «avec les moyens du bord», c-à-d. procède à l'inventaire lexical du texte que le manuel lui impose, ou du document authentique sur lequel il a plus librement choisi de faire travailler ses élèves. Quitte à donner rapidement la traduction des quelques mots rares qui pour raient gêner la compréhension du texte, tout bon pédagogue s'attache à introduire une cohérence dans son inventaire. Il est bien rare que les mots d'un texte ne puissent être regroupés, associés, à partir des quatre critères: morphologique, syntaxique, sémantique ou thématique, ce dernier ayant la priorité si l'on ne veut pas faire du texte un simple prétexte à un travail «décousu» sur le vocabulaire. Il y a peut-être une autre possibilité de présentation, plus directe, plus systématique aussi, qui consisterait à aller parfois non pas du texte aux mots mais des mots au texte. C'est aussi dans cette perspective de présentation directe que s'inscrivent les

dictionnaires d'apprentissage dont on parle de plus en plus. «Présentateur» traditionnel et privilégié des mots, le dictionnaire figure en bonne place sur les rayons des bibliothèques publiques et privées, mais il est rarement utilisé en classe en dépit de tout le parti pédagogique qu'on en pourrait tirer. On comprend que, par son volume et son coût, le dictionnaire classique, c'est-à-dire celui où l'on cherche les sens des mots qu'on ignore, trouve difficilement sa place sur le bureau de chaque élève, voire sur celui du professeur, où il pour rait être mis à la disposition de l'ensemble de la classe. Mais il n'est pas interdit de penser qu'un autre type de dictionnaire, plus systématique, plus sélectif, plus léger, et donc plus maniable et moins coûteux, pour rait prochainement figurer au nombre des manuels imposés soudainement fortement recommandés. Il y a désormais des logiciels dictionnaires sophistiqués qui permettent à l'utilisateur de naviguer de mot en mot et à songer sur l'océan lexical, et d'explorer çà et là des territoires inconnus à partir de bases solidement installées. Il ne s'agit pas de laisser croire que de tels dictionnaires sont à même de remplacer le professeur et le manuel, mais ils peuvent constituer des outils complémentaires savantageux, au même titre que les grammaires et autres livres d'exercices aux quels beaucoup d'enseignants ont recours pour combler les lacunes des manuels, ou tout simplement pour revenir sur des difficultés particulières que les élèves ont du mal à surmonter.

Le vocabulaire est depuis long temps considéré comme la «chair de la langue». En effet, il est indispensable d'enseigner le fonctionnement d'une langue qui serait vide de sens, vide de mot. Le mot est le pivot autour duquel s'organisent les syntaxes grammaticales. C'est aussi sur l'unité lexicale que se fonde la cohérence sémantique du discours. Par ailleurs, le mot en co-occurrence avec d'autres mots du discours apporte une information culturelle caractéristique d'une communauté donnée. On voit alors qu'une bonne acquisition du vocabulaire permet d'explorer la langue dans toute sa profondeur, dans ses aspects pragmatiques aussi bien que linguistiques.

Apprendre une langue, c'est essentiellement apprendre le vocabulaire de cette langue.

ЛИТЕРАТУРА

1. Boucher, A.M. – Méthodologie de l'enseignement de l'apprentissage des langues secondes. – Université de Montréal. – 1992.
2. Girard, D. – Enseigner les langues: méthodes et pratiques. – Bordas. – Paris, 1995.
3. Mimran, R. – Vocabulaire expliqué du français. – CLE International. – Paris, 2004.
4. Yaguello, M. – Le grand livre de la langue française. – Editions du Seuil. – Paris, 2003.

РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ В СОВРЕМЕННОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Речевая агрессия становится все более широко представлена в контексте современного дискурса. Эта тенденция проявляется как в межличностной устной коммуникации, так и в публичных дискурсах, а также на страницах печатных изданий, в том числе и художественной литературы.

Понятие речевой агрессии долго рассматривали только сквозь призму психологии и лишь относительно недавно данное понятие заинтересовало лингвистов. С точки зрения лингвистики речевая агрессия будет рассматриваться не только как способ выражения адресантом речи своего психо-эмоционального состояния, но и как достаточно сильный способ манипуляции адресатом.

На сегодняшний день разделяют два основных вида речевой агрессии: неумышленную (подсознательную) и умышленную (сознательную). Что касается первой, то здесь мы говорим о том, что агрессия становится средством передачи психо-эмоционального состояния адресанта речи, либо его реакцией на коммуникативную неудачу. Что касается второго вида речевой агрессии, то здесь к агрессии говорящий прибегает сознательно и делает ее достаточно сильным инструментом в попытке заполучить речевое преимущество. В данном случае мы говорим о том, что с помощью агрессии адресант речи пытается дестабилизировать коммуникативную ситуацию и получить коммуникативное превосходство над адресатом речи и, как следствие, перейти от диалогического общения к монологическому.

Различают также и разные виды речевой агрессии на основании объекта агрессии:

1. Речевая агрессия, представленная в межличностном диалогическом общении. В данном случае, мы говорим о том, что агрессия адресанта направлена на адресата речи.

2. Речевая агрессии направлена не на личность адресата, а на какой-либо предмет, представленный в речи. Данный вид выражения агрессии может быть представлен как в диалоге, так и в полилоге.

3. Речевая агрессия, в которой адресант ставит перед собой цель изменить картину мира адресата, путем навязывание ему негативного отношения к определенному концепту.

Так как речевая агрессия используется с целью переубедить адресата, изменить его представления о мире, его систему ценностных ориентиров, то мы можем говорить о том, что агрессия является одним из способов манипуляции, при чем одним из наиболее эффективных.

Т.А.Воронцова указывает на то, что «речевая агрессия – коммуникативно-прагматическое явление, которое не может рассматриваться вне дискурсивного контекста» [1, с. 18]. Из этого следует, что наличие так называемых маркеров, определенных лексических, грамматических, стилистических единиц, указывающих на наличие того или иного явления в составе речевого акта, не гарантирует наличие в нем речевой агрессии, но лишь указывает на возможность ее присутствия.

К маркерам, указывающим на речевую агрессию, относятся:

- указание на некомпетентность адресата;
- указание должности, статуса, профессии оппонента, с целью указать на его ущербность перед говорящим;
- наличие риторических вопросов;
- использование специфической лексики с расчетом на неосведомленность в данной сфере адресата;
- использование выдержек из авторитетных текстов, цитат, данных и т.д.;
- намеренное занижение своего статуса с целью поставить оппонента в неловкое положение, указав ему на попытку с его стороны оскорбить или унижить, усомниться в собеседнике как в специалисте в той или иной области;
- наличие оценки речи или суждений оппонента, преимущественно негативной;
- обезличивание второго коммуниканта, путем использования вместо имени указаний гендерной, профессиональной принадлежности и т.п.;
- использование нецензурной лексики, в том числе и в номинации оппонента;
- перехват речевого хода (перебивание);
- отсылки к стереотипам;
- использование косвенных речевых актов (например, угроз в виде обещаний);
- косвенные или прямые оскорбления и насмешки;
- подчеркнутая фамильярность в речи агрессора;
- использование просодической интонации;
- использование таких художественных средств, как метафора, ирония, метонимия, сравнения, сарказм;
- в тексте большую роль будут иметь комментарии, в устной речи экстралингвистические факторы, такие как мимика, жестикуляция и т.д.;
- использование неопределенных местоимений;
- указание на желательность действий;
- умышленное использование пропусков информации в тексте;
- инвертированный порядок слов.

Таким образом, арсенал средств агрессивного воздействия на собеседника довольно разнообразен, а их детальный анализ, на наш взгляд, в перспективе позволит выработать систему правил построения бесконфликтного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронцова, Т. А. Речевая агрессия: коммуникативно-дискурсивный подход : автореф. дис. ... доктора филол. наук : спец. 10.02.19 – Теория языка / Т. А. Воронцова. – Челябинск, 2006. – 43 с.

Емельянова Е. В.

*(Казахско-Русский Международный университет,
г. Актобе, Казахстан)*

ЕСТЕСТВЕННЫЙ ЯЗЫК И КОММУНИКАЦИОННЫЕ БАРЬЕРЫ

При безусловной привлекательности внеязыковых форм общения, подкрепляемых современными техническими достижениями, основным средством общения остается естественный язык (в научной литературе часто используется аббревиатура ЕЯ). Причем во всех случаях при создании искусственных знаковых систем, которые, по мнению авторов, превосходят естественный язык, мы имеем дело с вторичными системами знаков, созданных на основе первичной системы – естественного человеческого языка. Изменения в обществе, его развитие изменяют условия коммуникации. При этом изменяется сам язык, меняются условия его использования, в процессы общения все чаще включаются технические устройства, параллельно, а иногда и совместно с естественным, начинается использование искусственных языков, разнообразных кодов. Количество таких искусственных языков и кодов множится из года в год, однако повторим – все они суть производное от естественного языка. Бурный научно-технический прогресс XX века в некоторой степени породил романтически-дилетантский подход к естественному языку. Это хорошо проявилось в споре между «физиками» и «лириками». В особенности в 50 – 60-е годы представителями «физиков» высказывалось соображение о том, что естественный язык – несовершенное, неточное образование, не соответствующее времени космических исследований и быстро прогрессирующих ЭВМ. Но, как оказалось, совершенствование коммуникации путем замены естественного языка «более совершенными»: языками программирования, информационно-поисковыми (ИПЯ), искусственными и прочими – невозможно не только из-за недостаточной их поддержки общественными потребностями. Они оказались «слабее» естественного языка. Единое коммуникативное пространство требует единого коммуникативного средства. Это справедливо даже в тех случаях, когда в процессе коммуникации проявляются некоторые естественные недостатки естественного языка.

Таким образом, основная масса документов различных типов представляет собой совокупность текстов на естественном языке, варианты которого видоизменяются в зависимости от условий коммуникации. Видоизменения связаны и с поисками эффективных форм и средств

коммуникации, что, в свою очередь, обусловило поиск путей оптимизации выбора средств языка для различных типизированных условий коммуникации.

Какие свойства естественного языка определяют степень надежности коммуникативных процессов? Что хотят изменить в языке, чтобы исключить коммуникативные «аварии»?

Сложно однозначно выделить те стороны естественного языка, с которым связаны основные проблемы в коммуникации. Рассмотрение этого вопроса особенно важно в контексте принятия важных управленческих решений, при передаче нового знания или параметрически несвободных данных, то есть тех данных, которые включают параметры, сохранение или воспроизведение которых в материальных объектах принципиально, например, в практической медицине, технической документации. Попробуем произвести выделение возможных трудностей с учетом языковых уровней.

Фонетический уровень. Вариантность фонем, обуславливающая сложности при распознавании речи. При этом вариантность может иметь как индивидуальный характер, так и коллективный – обусловленный диалектом, социальным жаргоном.

Морфологический уровень. В ряде естественных языков, в том числе в русском – отмечаются неопределенность или полисемичность морфологических компонентов (например, суффикс -ник соотносится как со значением лица, называемого по объекту деятельности, так и с устройством, выполняющим определенные функции: медвежатник, колбасник – подойник, коровник: при этом не забываем о других возможностях суффикса: муравейник, гнойник, хищник и другие варианты); вариантность флексий, характерная для просторечных и диалектных форм речи (в донских говорах: «поехала до матери» вместо «поехала (к) матери»).

Лексико-фразеологический уровень. Уровень, обеспечивающий наибольшее количество проблем в коммуникативных процессах. Лексические полисемия, омонимия, вариативность составляющих лексического значения, развивающаяся под влиянием внешних факторов, особый характер значений фразеологических единиц образуют для каждого естественного языка комплекс коммуникативных проблем, борьба с которыми не увенчалась успехом. Классический пример, связанный с реализацией первых опытов по машинному переводу с языка на язык, как нельзя лучше демонстрирует мощь факторов этого уровня. При попытке перевода с помощью компьютера (этого слова, кстати, в русском языке тогда еще не было, устройство называлось ЭВМ, электронно-вычислительная или счетно-вычислительная машина) устойчивого выражения английского языка «The spirit is willing but the flesh is weak» был получен вариант «водка держится хорошо, а мясо пропало». Эквивалентной фразой русского языка будет выражение: «Хотя дух силен, но плоть слаба». Полисемичность

подавляющего количества компонентов, составляющих английское выражение, не могла не породить ошибок в переводе, умноженных языковой комбинаторикой: The spirit – дух, душа, алкоголь, смысл, мнение, настроение, спиртной напиток; the flesh – мясо, тело, плоть, мякоть. Для обеих единиц нами указаны еще все значения. С учетом того, что в современных развитых языках полисемия, омонимия, паронимия распространены и тенденции их развития не сдерживаются какими-либо эффективными барьерами, можно предположить, что на лексико-фразеологическом уровне, и, в особенности, в сочетании с факторами иных уровней, создаются благоприятные условия для снижения коммуникативной надежности.

Синтаксический уровень. Степень синтаксической сложности и осложнённое конструкций на естественном языке значимы как при восприятии, так и при порождении в условиях коммуникации. Многие чувствуют на себе, что значит понять смысл сложного, «длинного» предложения, равно как и правильно построить такое предложение. В этих случаях проблема определяется не только структурными особенностями конструкции, но и неминуемой многоаспектностью высказывания. В сложном или осложненном предложении хотели сказать о многом. Возникает задача иерархизации аспектов в высказывании и постановка в соответствие определенной иерархии конкретной конструкции, отвечающей правилам языка. Не меньше проблем несут с собой короткие, часто неполные предложения, для них характерны имплицитность, недосказанность, потеря коммуникативной определенности. Примерами к высказанным соображениям могут быть следующие микротексты.

«В железнодорожной накладной и ее дубликате, подготовка которых является задачей продавца, указываются: номер железнодорожного вагона (номер судна, его приписка и название), номер контракта, полное наименование товара, количество, номера и габаритные особенности отгруженных мест, масса груза – нетто и брутто, полное наименование грузополучателя, его адрес, станция и дорога назначения, наименование отправителя и станция отправления».

«Пятая, двадцать седьмой на загрузку. – Принял». «Насосную починили? - Кроме клапанов».

Формальная модель коммуникации на естественном языке, предполагающая беспроблемный двусторонний обмен информацией, безусловно, идеализирует ситуацию. Обращение к вышеприведенным соображениям и примерам свидетельствует о том, что преграды в коммуникации вызревают в пределах самого основного компонента коммуникации – естественного языка. К ним добавятся преграды иного порядка: технические, пространственно-временные и др. При этом языковые осложняющие факторы имеют многоуровневый, многоаспектный характер. В современную терминологию коммуникации уже довольно прочно вошел термин «коммуникативный барьер». Под этим явлением мы

будем понимать обстоятельства, факторы, исключаяющие информационный обмен или заметно снижающий его эффективность.

Прежде чем рассмотреть наиболее значимые коммуникативные барьеры, отметим, что структурно-уровневые внутриязыковые особенности, упомянутые выше, не исчерпывают всего того, что может называться собственно языковым барьером в коммуникации. Одновременно со сложностями, обусловленными свойствами единиц различных уровней естественного языка, в формировании языкового барьера участвует довольно большое количество дополнительных составляющих.

Интерпретация послания. Одни и те же слова создают несовпадающие картины, формируемые в сознании различных людей. Так, слово «недорогой» даже при одинаковом, терминологическом понимании («имеющий невысокую цену при сопоставлении этого показателя для объектов одного класса») будет по-разному пониматься преуспевающим бизнесменом и человеком, получающим минимальную заработную плату.

Различия в восприятии. Обуславливаются внешними причинами. Часто связаны с ролевыми различиями коммуникантов, разницей в их социально-функциональном положении (начальник – подчиненный, родитель – ребенок), с устойчивыми представлениями об этно-культурных ценностях (представители различных рас, житель крайнего севера – южанин, прибалт – кавказец), с оценкой, пониманием пространственно-временных параметров (понятие «близко – далеко» для живущего в Якутии и Калининградской области: в Якутии «близко» – это когда лететь «всего» час – полтора).

Слушать и слышать. Значимой составляющей в формировании языкового барьера может быть неумение слышать собеседника. Подготовленный слушатель слышит не только представленные отправителем факты, но и стоящие за фактами состояние, ощущения, оценки. Последние могут быть важнее фактического материала. Наши собственные проблемы, цели, установки мешают нам воспринимать информацию, в которой значимыми компонентами оказываются не только фактические компоненты, но и чрезвычайно информативный «заречевой» фон. Особенно важен учет этой составляющей барьера в ситуациях, связанных с деловыми переговорами, для которых характерна многоуровневость, сложность посланий субъектов друг другу; порой *как* сказано важнее того, *что* сказано.

Иногда под языковым понимается барьер, связанный с невозможностью воспринимать сообщение из-за того, что неизвестен язык, которым пользуется одна из сторон коммуникации [3, с. 19]. Если количество языков, используемых человечеством, по очень примерным оценкам составляет более трех тысяч, то значимость барьера в этом понимании становится понятной. Ситуацию разряжает диспропорция, сложившаяся в использовании языков. В официально-деловой и научно-технической сферах удельный вес использования английского языка составляет до 50 процентов, английский язык стал языком-посредником, снимающим в какой-то степени

трудности коммуникации. К сожалению, снижается роль русского языка как посредника. Причины этого очень мало связаны с лингвистическими особенностями русского языка. Статус языка, к сожалению, часто формируется косвенными факторами, относимыми, например, к областям политики, экономики, системным мировым отношениям. Множественный характер составляющих языкового барьера дает основание рассматривать его как макрообразование, включающее систему барьеров, которые имеют свои особенности. В более широком смысле – языковой барьер есть конфликтность или неадекватность семантических систем, используемых коммуникантами. Имеется ряд коммуникативных барьеров, которые близки языковому, однако имеют особую природу.

Селективный барьер. Он создается в связи с информационной перегрузкой общества. В любой сфере количество информации и число типов ее представления стремительно растет. Каково, например, количество жанров в официально-деловом стиле, каково разнообразие типов документов из подтипов в рамках одного вида? Значительным является количество носителей информации и информационных каналов. Все это разнообразие заметно усложняет коммуникативную систему общества. Для того, чтобы предохранить себя от информационной перегрузки, мы часто слушаем и не слышим, смотрим и не видим. Правда подобные ситуации возможны и в связи с действием другого барьера, о котором речь пойдет ниже – барьера недостатка знаний. В любом случае необходимо находить какой-то вариант взаимодействия с «информационным монстром». Оптимальный путь преодоления сложностей – улучшение всех параметров нашего послания: внешних, лингвистических, иллюстративных, перцептивных и др. Безусловно, это потребует дополнительных и довольно значительных усилий, но в реальной (тем более – в грядущей) информационной среде эти усилия оправдываются.

Эмоциональный барьер. Создается эмоциями, предубеждениями, пристрастиями, личностными отношениями. Неуправляемость этими проявлениями может формировать барьер внезапно, без каких-то видимых причин, как реакцию на второстепенный, незначительный предмет, слово, интонацию, цвет, запах, условия коммуникации. Здесь очень значимым становится принцип «Знать коммуниканта!». Это в высокой мере желательное, но не всегда реальное условие. Есть мнение, что чаще всего с подобными барьерами сталкиваются женщины, которым провести удачные переговоры может помешать неудачный, с их точки зрения, крой воротничка блузки у присутствовавшей на переговорах переводчицы.

Барьер недостатка знаний. В условиях коммуникации этот барьер может формироваться как со стороны получателя информации, так и со стороны ее отправителя. Он может быть назван барьером компетенции. Часто на вопрос: «Вы понимаете, как это работает?» – получатель информации отвечает положительно, хотя на самом деле у него нет полного понимания предмета коммуникации. Положительный ответ обусловлен эмоциями,

вежливостью, желанием сохранить лицо и десятком других причин. В дальнейшем все более специфическая информация со стороны отправителя будет все более и более невоспринимаемым потоком данных. Возможно, в преодолении барьера может помочь тактично организованная обратная связь, выявляющая, на каком этапе взаимодействия возникает барьер и помогающая отправителю повторить или видоизменить сообщение, убедиться в понимании и двигаться далее.

Барьеры, связанные с внешними помехами. Отвлекающие факторы всегда присутствуют в той или иной степени. Они лишь меняются в зависимости от конкретных условий коммуникации. Работающий компьютер или шум транспорта, разговоры в соседнем помещении, только лишь присутствие кого-либо в вашей комнате могут создать трудности, в особенности – в ответственные моменты коммуникации. Решение проблемы внешне выглядит просто – избавиться от внешней помехи. Однако на практике это сделать непросто. Рассматриваемый барьер характерен как для устной, так и для письменной коммуникации. Плохо пропечатанная страница с ошибками, отсутствие полей или разбивки текста на абзацы, безусловно, вызовут негативную реакцию у получателя, он будет отвлечен от текста указанными его «особенностями». Количество и разнообразие внешних помех при устной коммуникации не поддается учету. Более того, очень часто они выступают не поодиночке, а создают комбинационный внешний барьер, преодоление которого еще более сложная задача.

В теории и практике коммуникации выделяются довольно большие группы барьеров, которые оказывают влияние на эффективность общения при различных его формах. Эти барьеры имеют экстралингвистический характер, их проявление различно, оно может меняться под влиянием времени, места, иных обстоятельств. Кратко рассмотрим их.

Географический барьер. Параметры этого барьера определяются тремя показателями: расстоянием между коммуникантами, географическими условиями и условиями канала передачи информации. Для разных типов информации этот барьер имеет различную значимость. В области деловой коммуникации барьер имеет специфику, так как связан с понятием оперативности. Именно в деловой коммуникации уделяется большое внимание третьему показателю – географическим особенностям канала передачи информации. Передовые технологии во все большей степени устраняют воздействие этой составляющей, «приближая» коммуникантов друг к другу заменой заочных контактов аудиовизуальной коммуникацией, работающей в режиме реального времени.

Ведомственный барьер. Часто этот барьер называют фирменным. Его исследования в наибольшей мере относятся к правовой области. Барьер особенно значим в условиях острой конкуренции, когда новая информация может быть получена лишь путем противозаконного преодоления ведомственного барьера в результате взлома информационных защит. Бурное развитие специальностей, связанных с информационной безопасностью,

свидетельствует о возрастающей значимости ведомственных барьеров, указывает на необходимость изучения всего комплекса факторов, формирующих барьеры этого типа, о разработке правовой защиты информации. В нашей стране эти особенности коммуникации нуждаются в системных, серьезных исследованиях.

Режимный барьер. В отличие от ведомственного барьера, возводимого предприятиями чаще всего в сфере экономической информации, режимный барьер связан с понятием государственного секрета, с установлением иерархии секретности для различных видов информации. Высота режимного барьера может быть различной. Недопустимо неоправданное завышение этого барьера приводит в итоге к подобным ответным мерам. Да и собственные специалисты при перестраховках, неразумных завышениях режимных барьеров страдают от информационных ограничений. Вместе с тем занижение режимных барьеров под влиянием различных (часто – политических) факторов неразумно с точки зрения безопасности государства, поскольку режимные ограничения относятся, как правило, не к отдельным сведениям, а к системам знаний, к сложным комплексам данных. В этой связи неоднозначные оценки специалистов получило решение В. Бакатина в определенный период развития отношений между США и нашей страной открыть американцам систему получения информации в строящемся здании посольства США.

Государственные барьеры. Барьер характеризуется наличием двух составляющих: государственной границей и особенностями государственной структуры. Если межгосударственные границы формируют определенные барьеры в информационном обмене вследствие формальных требований пограничного режима, устанавливаемого на юридической основе, то влияние государственной структуры на барьер зависит от степени автономности государственных органов в составе одного государства. Федеральное устройство страны, осложненное к тому же формальным и фактическим неравенством субъектов РФ, может довольно определенно удерживать заметный уровень государственных барьеров в пределах одной страны.

Экономические барьеры. Обусловлены недостаточными экономическими возможностями в приобретении такого специфического товара, каким является информация. Барьер, как правило, бывает односторонним, определяется финансовым состоянием получателя информации. Анализ различных типов документов и коммуникативных ситуаций дает основание продолжить перечень типов информационных барьеров, но, думается, в этой области необходимо провести глубокие и целенаправленные исследования.

Рассматривая язык как основное средство общения, нельзя не вернуться к проблеме разграничения базисных понятий лингвистики: *язык, речь, текст*. Начальный уровень освоения этих понятий [4, с. 26 – 29] дает возможность почувствовать сложность отношений между ними. Классика лингвистики – труды П.С. Кузнецова, Т.П. Ломтева, Ф. де Соссюра [5, с. 42] –

пытается установить характер взаимосвязей между этими важнейшими понятиями как с позиций содержательных, так и чисто функциональных, с их взаимовлиянием, диалектической неразрывностью. Речь как реализация языка в частных, конкретных условиях приобретает индивидуальную форму, во многом зависящую от обстоятельств, в которых реализуется язык. Язык создает мощную знаковую базу для дальнейшего его применения в различных формах, соответствующих обстоятельствам; индивидуальные пристрастия, целевая установка коммуникации, физические условия, этические и иные факторы воздействуют на выбор средств для *данной* коммуникативной ситуации. Проявление индивидуальных и воздействующих обстоятельств не может влиять на формирование речи таким образом, что речь, меняясь в широких диапазонах, остается в рамках возможностей языка. Изменение основы – языка – влечет за собой изменение характера речи. Индивидуальное в речи главным образом связано с комбинаторикой тех средств, которые предлагает язык. Таким образом, коммуникативное разнообразие обеспечивается возможностями языка, его способностью различным образом индивидуализироваться в речи. Индивидуализация речи, связанная с персональными возможностями коммуниканта, – явление довольно изменчивое. Изучение языка и привитие языкового вкуса (Костомаров) способны воздействовать на динамику индивидуального владения языком, что проявляется в речевой практике.

Особняком стоит освоение таких форм речи, которые соответствуют выполнению тех или иных функций личности. Здесь проявляется не только степень владения языком вообще, но и знание определенных формальных условий речевой коммуникации. Когда мы ставим грамотного человека, то есть личность, владеющую языком в морфологическом, орфоэпическом, синтаксическом и стилистическом отношениях, в условиях коммуникации он успешно решает вопросы: *как писать?*; *где писать?*; *как документ должен выглядеть вообще?* Это ситуация, которую надо решать в связи с различными формами официально-делового общения.

Понятие релевантности, широко используемое в информационном поиске, вполне подходит, чтобы описать модель коммуникативного процесса с участием естественного языка. В описательной форме эта модель будет выглядеть следующим образом: от идеи сообщения к выбору языковых средств, происходящему под воздействием внешних формальных условий коммуникации, далее к порождению совокупности речевых вариантов, в которых комбинаторно средствами языка отражена мысль, далее выбор оптимального речевого варианта, соответствующего формальным и содержательным требованиям, далее текстовая реализация избранного текстового варианта, являющегося релевантным.

Поскольку исходная идея формируется с использованием средств языка, испытывая воздействие условий коммуникации, решающим становится критерий выбора языковых средств. Очевидно, в результате могут появиться речевые варианты, которые в разной степени соответствуют

всем требованиям данного коммуникативного процесса. Определение наиболее соответствующего ситуации и коммуникативной задаче (то есть релевантного процесса) – дело опыта и знаний. Разная степень произвольности в выборе языковых единиц связана как с формальными требованиями, так и с языковыми ресурсами, которые могут быть использованы для коммуникативных целей, а также с речевой традицией общества. Довольно показательны в этом отношении документы официально-делового стиля, для которых влияние дополнительных факторов становится столь значимым, что они не произвольно сочиняются, а составляются, то есть используют некоторые заготовки, относящиеся к различным языковым уровням.

Иногда формальные составляющие коммуникативных процессов начинают приобретать доминирующие положения, становясь даже преградой для эффективной коммуникации. Внешние многочисленные атрибуты текста создают дополнительное чувство напряжения у коммуниканта, формируя нежелательные барьеры. Жесткие требования к языковым формам, символике, атрибутике коммуникативного акта пытаются сгладить путем создания менее официальной обстановки делового взаимодействия. Это относится и к языковой составляющей. Известны многочисленные случаи проведения ответственных переговоров в обстановке сниженной официальности. Принятие ответственных решений в результате переговоров, проведенных в гостиницах, домах отдыха, на дачах, на природе, в саунах и прочих малоподходящих на первый взгляд местах не снижает деловой результативности подобных переговоров. Хорошо известны подобные типы коммуникативных ситуаций на самом высоком уровне – признанные эффективными «встречи без галстуков», кроме прочего, очевидно, снижали требования к строгости отбора коммуникативных средств переговоров.

Таким образом, можно констатировать, что реализация языка в определенных коммуникативных условиях способствует формированию текста(текстов), в определенной степени отражающего условия коммуникации. Потенциальная изменчивость, вариантность зафиксированной речи, соответствующей ситуации, отражает как возможности языка, так и влияние экстралингвистических факторов – условий, в которых язык функционирует.

ЛИТЕРАТУРА

1. Англо-русский словарь: 50 000 слов. Специальная лексика и фразеология. Пословицы и поговорки / авт.-сост. Н.В. Адамчик. – Мн. : Харвест, 2003 – 560 с.
2. Верещагин, Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русск. язык, 1990. – 269 с.
3. Воробьев, В. В. О статусе лингвокультурологии / В. В. Воробьев // Русский язык, литература и культура на рубеже веков. Т. 2. – Братислава, 1999. – С. 125.

4. Головин, Б. Н. Основы культуры речи / Б. Н. Головин. – 3-е изд. – М., 2008.
5. Соссюр, Ф. Курс общей лингвистики / Ф. Соссюр // Труды по языкознанию. – М. : Прогресс, 1977. – 272 с.

Жихарева Н. А.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КОСВЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ

Для полноценного общения крайне важна корректировка речевого поведения говорящего с учетом фактора адресата. В соответствии с принципами и постулатами речевого общения выделяются два основных типа речевого взаимодействия: сотрудничество (кооперация) и конфронтация (конфликт), которые являются показателями совпадения или несовпадения интересов и целей коммуникантов. Первый – **кооперация** – состоит в подтверждении взаимных ролевых ожиданий партнеров и быстром формировании у них общей картины коммуникативных ситуаций. Второй – **конфликт** – заключается в одностороннем или обоюдном срыве ролевых ожиданий, расхождении партнеров в понимании или оценке ситуации и, как следствие, в возникновении антипатии друг к другу. К такой негативной коммуникации относится **речевая агрессия**, которая может проявляться как «целенаправленное коммуникативное действие, ориентированное на то, чтобы вызвать негативное эмоционально-психологическое состояние (страх, фрустрацию и т.п.) у объекта речевого воздействия» [3, с. 254] в рамках любого типа общения (межличностного, группового, массового) и любого дискурса, независимо от его временных и национальных факторов.

С точки зрения коммуникативного взаимодействия, речевая агрессия – это установка адресанта на антидиалог в широком смысле слова. Данный тип речевого поведения характеризуется двойной позицией. С одной стороны, это сознательная ориентация адресанта на субъектно-объектный тип отношений (прагматический вектор), который может быть выражен как через содержание высказывания, так и через деструктивные формы речевого поведения. С другой стороны, в агрессивном общении, независимо от типа коммуникации, обязательно присутствует выражение негативного отношения либо к адресату, либо к предмету речи (аффективный вектор).

В межличностной коммуникации «право на речь» каждого из коммуникантов определяется характером дискурса и конкретной речевой ситуацией. Если приоритетное «право на речь» одного из коммуникантов не предусмотрено условиями речевой ситуации и не признается другими участниками коммуникации, то в этом случае речь идет о вторжении в речевое пространство адресата, т.е. о речевой агрессии. Нарушение

речевого паритета может проявляться, во-первых, как намеренный захват вербальной инициативы, во-вторых, как пренебрежительное отношение к содержательной стороне высказываний речевого партнера [1].

Одной из форм выражения речевой агрессии является стратегия доминирования. Мы полагаем, что в этой стратегии не последнее место занимают косвенные агрессивные речевые акты. Принимая определение В. В. Дементьева, под косвенной коммуникацией мы понимаем «содержательно осложненную коммуникацию, в которой понимание высказывания включает смыслы, не содержащиеся собственно в высказывании, и требует дополнительных интерпретативных усилий со стороны адресата» [2, с. 5]. На наш взгляд, к основным показателям косвенной коммуникации следует отнести косвенный способ передаваемой информации (косвенный речевой акт); наличие смысловых лакун (имплицитных смыслов, которые необходимо декодировать и перевести в эксплицитное состояние); непредсказуемость реакций (в контексте косвенного агрессивного речевого акта – как правило, либо противостояние, либо доминирование); интенциональность слов говорящего (в структуре косвенного агрессивного речевого акта мы выделяем следующие намерения: повлиять на поведение; повлиять на эмоции; повлиять на информационное «поле» собеседника). Говорящий, умышленно или интуитивно, ставит перед собой цель вывести собеседника из эмоционального равновесия, заставить последнего выполнить нежелательные действия, изменить представления об обсуждаемых делах, событиях, людях.

Косвенная речевая агрессия «содержится в речевом акте, негативная иллокуция которого не вытекает из суммарного значения входящих в высказывание компонентов» [3, с. 255]. Исходя из иллокутивной составляющей косвенной речевой агрессии, особый интерес для анализа могут представлять такие типы косвенных актов речи, как скрытая насмешка (колкость), умолчание, ирония, метафора, намек, нарочитое непонимание, пародия, иносказание, имплицитный прессинг, упрек, менасивные высказывания с первичной иллокутивной силой опасения, обещания, предсказания, косвенное оскорбление, демонстрация обиды. На наш взгляд, детальное изучение генерирования и функционирования подобных высказываний в современных условиях глобализации, когда межкультурная коммуникация становится стилем жизни, наряду с изучением проблем языковой толерантности, может иметь теоретическую и практическую значимость, поскольку такие исследования помогают усовершенствовать методики преодоления вербальной агрессии и технологии эффективного ведения любого типа общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронцова, Т. А. Речевая агрессия: вторжение в коммуникативное пространство / Т. А. Воронцова. – Ижевск : Издательский дом «Удмуртский университет», 2006. – 252 с.

2. Дементьев, В. В. Непрямая коммуникация / В. В. Дементьев. – М. : Гнозис, 2006. – 376 с.
3. Седов, К. Ф. Речевая агрессия и агрессивность как черта речевого портрета / К. Ф. Седов // Социальная психолингвистика : Хрестоматия / Составление К. Ф. Седова. – М. : Лабиринт, 2007. – С. 250-277.

Жуков Ю. Ю.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

ПРИРОДА ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ В ГАЗЕТНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ИЗДАНИЙ)

Интертекстуальность как явление межтекстового взаимодействия находится в центре внимания отечественных и зарубежных лингвистов, начиная с конца 60-х годов XX века, и интерес к этому явлению не ослабевает и в настоящее время [1, 3]. До сих пор интертекстуальность изучалась преимущественно на материале художественных текстов [2]. В последнее время появились также работы, в которых межтекстовое взаимодействие рассматривается в текстах научной коммуникации [4]. На материале прессы существует лишь два специальных исследования, в которых анализируется интертекстуальность в российском газетном фельетоне и рассматривается рецептивный аспект интертекстуальности в немецкой прессе. Есть также немногочисленные статьи, освещающие отдельные аспекты проявления межтекстового взаимодействия в текстах прессы. Однако системные исследования особенностей межтекстового взаимодействия в прессе до сих пор не проводились как в немецкой, так и в отечественной лингвистике.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена, с одной стороны, активным изучением интертекстуальности в современной лингвистике и, с другой, необходимостью всестороннего и комплексного исследования межтекстового взаимодействия в прессе как особой коммуникативной среде.

Эта работа представляет собой часть исследования, цель которого заключается в установлении особенностей проявления интертекстуальности в политическом газетном тексте. При этом в основе анализа лежит узкая концепция интертекстуальности, согласно которой межтекстовое взаимодействие рассматривается как присутствие в одном тексте фрагментов другого текста в форме цитат, аллюзий, косвенной или переведенной речи.

В ходе исследования было установлено, что пресса представляет собой сферу бытия «чужого слова», которое восходит к различным текстам и коммуникативным сферам (официально-деловой, художественной, разговорной, массовой коммуникации) и реализуется в данной коммуникативной среде в

различных формах и наделена различными функциями. Проблема выделения газетного текста в силу различных его устремлений, и, как следствие использования стилистических средств, свойственных разным функциональным стилям, остро стоит в настоящее время. Мы же в своем исследовании будем склоняться к мысли, что газетный текст представляет собой совокупность различных функциональных стилей и стилистических фигур.

Интертекстуальность в прессе участвует в реализации ее двух главных функций – информационной и функции влияния на читателя. Также важным моментом является то, что интертекстуальность по-разному проявляется в различных жанрах прессы и детерминирована их экстралингвистическими особенностями. Что касается политического текста, то интертекстуальность участвует также в становлении политического выражения как крылатого выражения, например, «Wir sind ein Volk».

Проанализировав несколько немецкоязычных изданий политической направленности, удалось сделать вывод, что явление интертекста чаще всего можно наблюдать в интервью с политическими деятелями и заголовках статей.

Так, в журнале «Deutschland» в политических репортажах можно встретить много примеров цитат и аллюзий, которые используются с целью придания высказыванию большей выразительности, эмоциональной окрашенности. Благодаря этому послы можно понять направление идеи политика, его собственное отношение к высказыванию. Это могут быть термины и понятия, которые присущи другим сферам науки и жизни:

«Damit die Globalisierung eine solche Entwicklung nehmen kann, brauchen wir die «Kritische Masse» Europas, wie sie nur Europäische Union liefern kann». [6, S. 24] – используется понятие из физики.

Цитирование может сводиться к одному - двум словам: «das grüne Gold», «Zeit von «großer Wachsamkeit», а может представлять собой целое выражение: «EU trotz der strukturellen Ergebnisse als «Weltakteur mit einer Stimme» sprechen kann» [6, S. 48].

Большую долю интертекстуальных заимствований на сегодняшний день составляют англицизмы, чему способствует глобализация коммуникативной сферы, активное сотрудничество между политическими деятелями различных стран, прежде всего, англоязычных и немецкоязычных. Англоязычные высказывания активно применяют в языке как политические, так и экономические государственные деятели: «der Clean Coal» [6, S. 45], «The world is flat» [8, S. 34].

Так, проанализировав несколько примеров, можно сделать вывод, что явление интертекстуализации широко применяется в публицистическом тексте политической направленности для подчеркивания эмоциональной окрашенности, передачи дополнительной закодированной информации. Все большее распространение получают англоязычные выражения в текстах, что свидетельствует о глобализации общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд, И. В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: Сб. ст. / науч. ред. Бухаркин П. Е., С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1999. – 443 с.
2. Арнольд, И. В. Интертекстуальность – поэтика чужого слова // Семантика. Стилистика. Интертекстуальность.: Сб. ст. / науч. ред. Бухаркин П. Е., С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1999 – С. 350-362.
3. Арнольд, И. В. Поэтика интертекстуальности // Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: Сб. ст. / науч. ред. Бухаркин П. Е., С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1999. – С. 363-371.

Загорюлькина В. А.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

РОЛЬ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

Чтение художественной литературы на иностранном (французском) языке в оригинале способствует развитию навыков и умений устной речи студентов, обогащает их словарный запас, знакомит с литературой и культурой страны изучаемого языка, развивает аналитическое мышление. Поэтому уроки домашнего чтения необходимы в учебном процессе и играют важную роль при изучении французского языка. На этих уроках студенты сталкиваются с современным живым языком, а не условно-учебным. У них появляется возможность следить за способами изложения мысли на иностранном языке и непосредственно воспринимать смысл читаемого, а также высказывать свое мнение, давать оценку произведениям и героям.

Но чтобы чтение было увлекательным и в то же время развивающим речевые навыки, необходимо проводить работу над текстом, как перед его чтением, так и после, чтобы помочь студентам понять текст и активизировать новые языковые единицы.

В традиционной методике выделяют 3 этапа работы над текстом: дотекстовый этап, текстовый этап и послетекстовый этап. Следует отметить, что послетекстовый этап присутствует только тогда, когда текст рассматривается не столько как средство формирования умений читать, сколько для развития умений говорить и писать на французском языке [3, с.160].

Таким образом, какого бы подхода ни придерживался преподаватель на уроках по домашнему чтению, последовательность работы над текстом будет примерно следующая: предречевые упражнения, контроль понятия содержания (текстовый этап), контроль понятия важных деталей текста (анализ и оценка, послетекстовый этап), анализ литературно-стилевых особенностей текста.

Как видно из вышесказанного, существует множество видов заданий для работы над текстами. Но все эти виды работ находятся в прямой зависимости от того, какую цель ставят перед домашним чтением. Если это чтение ради чтения, то задания будут ориентированы только на контроль содержания. Если же есть необходимость побеседовать по прочитанному или по проблеме текста, то добавляют еще другие задания, направленные на то, чтобы студенты могли высказать свое мнение, переходя постепенно от подготовленной к неподготовленной речи. Кроме того, предтекстовые упражнения применяют для отработки лексических и грамматических структур, использованных в тексте.

Не стоит забывать о классификации видов чтения. Различают: просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое чтение. Именно домашнее чтение сочетает в себе все эти четыре вида чтения.

Итак, исходя из цели обучения французскому языку, в организации домашнего чтения необходимо различать два этапа. Первый этап (обязателен в работе над любым текстом) – это чтение как процесс получения информации из текста. Второй этап – беседа на материале домашнего чтения. Этот этап работы должен быть выборочным и распространяться только на часть наиболее подходящих для речевой практики текстов или их фрагментов. На уроках домашнего чтения всегда следует стремиться использовать все виды речевой деятельности: говорение, аудирование, письмо и перевод.

ЛИТЕРАТУРА

1. Береговская, Э. М. Чтение – как средство, цель, удовольствие / Э. М. Береговская // Иностр. языки в школе. – 1998. – № 3. – С. 43-46.
2. Селиванова, Н. А. Литературно-страноведческий подход к отбору текстов для домашнего чтения [Текст] / Н. А. Селиванова // Иностр. языки в школе. – 2005. – № 1. – С. 60-64.
3. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. [Текст] / Е. Н. Соловова: базовый курс лекций для студентов педвузов. – М. : Изд-во МГУ, 2006. – 319 с.
4. Чернявская, Л. А. Роль коммуникативных задач и учёт ситуаций общения при обучении чтению [Текст] / Л. А. Чернявская // Иностр. языки в школе. – 1986. – № 1. – С. 55-58.

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

В XXI веке наблюдается все возрастающий интерес к проблемам языка и эмоций. Эмоции играют важную роль в жизни людей и являются одной из форм отражения действительности. Если взять самые обобщенные критерии, то само понятие «эмоции» можно сформулировать следующим образом: «особый вид психических процессов или состояний человека, которые проявляются в переживании каких-либо значимых ситуаций (радость, страх, удовольствие), явлений и событий в течение жизни. Эмоции выступают в качестве главных регуляторов психической жизни и возникают в процессе практически любой активности человека» [1]. Они могут быть положительными и отрицательными. На практике видно, что человек часто использует разные языковые и речевые средства для выражения одной и той же эмоции, или, наоборот, одни и те же средства для выражения разных эмоций.

В любом языке вербализация эмоций представляет определенные трудности. Мы очень часто не можем подобрать нужные слова или словосочетания, чтобы в полной мере передать интенсивность того чувства, которое мы испытываем. «Изучение способов адекватной передачи эмоциональной составляющей языковых единиц, формирующих пространство инокультурного текста, является значимой для оптимизации межкультурного общения в его широком понимании» [2, с. 148].

Далее назовем некоторые возможные способы передачи эмоций в испанском языке:

1. Прежде всего, важно знать, что слова, используемые для описания физических характеристик или настроения, являются прилагательными на испанском языке. Для того чтобы составить предложения о чувствах и эмоциях на испанском языке, необходимо понимать, что эти прилагательные подвержены некоторым вариациям в зависимости от темы предложения, например, “enojado”, “enojada”, “enojados” и “enojadas”. Форма прилагательного должна совпадать с существительным, которое оно описывает. Поскольку настроения являются временными состояниями, мы обычно используем глагол ESTAR вместе с прилагательными для описания чувств и эмоций в любой момент времени. Глагол ESTAR будет использоваться таким образом:

Предмет (необязательно) + ESTAR (конъюгированный) + ощущения на испанском языке, например, *estoy feliz*.

2. При помощи устойчивой метаморфизации, которая входит в состав лексических средств выражения эмоций: *ser una mosquita muerta*.

3. Также для выражения эмоций в испанском языке существуют морфологические средства, такие как:

– аффиксальные морфемы, например, -ito/a, -illo/a, которые придают деривату уменьшительно-ласкательное значение: chico – chiquito, chiquillo; – междометия: ¡ojala!: ¡Ojala lloviera!

4. Эмоции, будь они позитивные или негативные, можно выразить и синтаксическими средствами. Следует отметить, что в основном для выражения этих эмоций используются восклицательные предложения, которые отличаются эмоциональной окрашенностью и высокой степенью экспрессивности. В качестве восклицательных в этом случае могут употребляться предложения всех коммуникативных типов, т.е. повествовательные, вопросительные и побудительные. Например, ¡Qué felicidad es salir a la playa!, ¿Cómo te has atrevido?, Que entren esas canallas.

Таким образом, рассмотрев различные способы выражения эмоций на морфолого-синтаксическом уровне, можно сделать вывод, что самыми характерными средствами все же являются восклицательные предложения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глоссарий. Психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.psychologies.ru/glossary/27/emotsii/>. Дата обращения : 12.09.2019 г.
2. Романова, И. В. Языковые способы выражения эмоций во французском художественном И. В. Романова тексте (на материале романа Амели Натомб «Катилинарии») // Вестник КемГУ. – Кемерово, 2013.– № 2. – С. 148-151.

Корень М. В.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: преподаватель Жуков Ю. Ю.

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА СЛОВА КАК ФОРМЫ: ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ ИМЕН И ИХ СОКРАЩЕНИЙ

Слово как форма прослеживается в каждой названии: собственном или нарицательном, которые, соответственно, выполняют чисто номинативную или обозначающую функции. Мы остановимся подробнее на проблемах имен (которые используют, чтобы различить однотипные объекты), на особенностях их воспроизводства.

Имена принадлежат к реалиям определенной языковой культуры, отличая ее от других. Они называют объект мысли, лицо или место, единственное и неповторимое в своем роде. Поэтому при воспроизведении или переводе таких названий появляется необходимость подчеркнуть особый национальный колорит или уникальность этих названий, а иногда

кратко передать ассоциации, характерные для носителей этой речевой культуры. Так на географической карте в разных странах появились многочисленные города Орел, Лев, Мир и др. Поэтому воспроизведения имен основывается на правиле: для языков с одинаковой графикой название переносится из оригинала в перевод (русский и болгарский языки), а с различными алфавитами – транскрибируется. Однако наблюдаются различные отклонения, которые мы и рассмотрим.

Сначала остановимся на географических названиях. Подавляющее большинство географических названий (обозначение гор, рек, городов и местностей) передается с помощью транслитерации: Mont-Blanc – Монблан; Jungfrau – Юнгфрау, Harz – Гарц и т.д., хотя известны и переводы: Erzgebirge – Рудные горы.

Названия городов преимущественно транслитерируются (Berlin – Берлин), хотя при этом может нарушиться оригинальное произношение (Habana – Гавана, Mailand – Милан; Leipzig – Лейпциг, а не Ляйпцих; Paris – Париж, а не Пари). Названия Москва, Киев, Черновцы имеют, например, несколько вариантов, обусловленных историческими обстоятельствами: Moskau/Moskwa, Kiev/Kyjiv, Lwiw/Lviv/Lemberg; Czernowitz / Tscherniwzi.

Названия стран или имеют свои нормы перевода (Russland – Россия; Frankreich - Франция; USA – США), или транскрибируются (Iran – Иран). Известны и супплетивные соответствия, которые существенно различаются как своей внешней, так и внутренней формами: рус. Германия, нем. Deutschland, англ. Germany, фр. Allemagne, исп. Alemania, фин. Saksa.

Обозначение местности (улиц, зданий), как правило, либо переводят (Champs Elysees: Елисейские поля), или транслитерируют (Unter den Linden: улица Унтер ден Линден), или допускают оба варианта (Pont-Neuf: Пон-Неф = Новый Мост) для передачи социокультурных оттенков, свойственных определенным местностям, попутно используют комментарий: Erfuhr nach Schönbrunn – Он поехал в императорский дворец Шенбрунн.

Имена и фамилии, как правило, транскрибируют, приспосабливая к фонетическим нормам языка перевода: Johannes – Иоганн; Sigismund – Сигизмунд, Christopher – Кристофер. Транскрибированные имена наряду с другими реалиями сохраняют определенный национальный колорит. Если имена простых людей транскрибируют (George – Джордж), то имена королей транслитерируют по латинской традиции, если это имена королей (Georg(us) – Георг; Ludovicus, Ludwig – Людовик).

Названия изданий и информационных агентств транслитерируют и берут в кавычки, несмотря на четкую семантику: Frankfurter Allgemeine – газета «Франкфуртер Алгемайне», Digest – газета «Дайджест». Однако здесь существует традиционная передача относительно известных исторических изданий, передаваемых калькированием

«Rheinischezeitung» «Рейнская газета». При передаче названий научных журналов, как правило, применяют транскодирование (транскрипцию или транслитерацию). Однако, довольно часто наряду с транскодированием применяют и калькирование «Solid State Physics» – «Солид стейт физикс» («Физика твердого тела»).

Сокращение слов и выражений активно используется в некоторых текстах. При переводе сокращений оригинала для сохранения функционально-стилистической адекватности переводимого текста применяют соответствующие русские сокращения: UNO – ООН; AIDS – СПИД; FIDE – ФИДЕ и тому подобное. Если же сокращение не известно читателю, то целесообразно привести их полную форму: in BZ – в газете „Берлинер Цайтунг». Также переводчик должен учитывать то, что некоторые сокращения имеют разное значение PM – Prime Minister / Police Magistrate.

Перевод любого текста требует от переводчика не только знания языка оригинала и языке перевода, но и культуры народов, которые являются носителями этих языков. При переводе всегда нужно помнить, как важно донести образ оригинала к читателям, и что слово является важнейшим инструментом в построении текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – Москва : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
2. Кияк, Т. Р. Теорія і практика перекладу (німецька мова) / Т. Р. Кияк, А. М. Науменко, О. Д. Огуй: Підручник для студентів вищих навчальних закладів – Вінниця : Нова книга, 2006. – 592 с.

Крылова К. Ю.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: старший преподаватель Болотова О. В.

COMPRENDRE L'ORAL

Comment développer la compétence de compréhension orale dans l'enseignement précoce d'une langue vivante au niveau débutant, avec des enfants de cinq à sept ans.

L'enseignement précoce repose sur l'hypothèse psycholinguistique de la parenté entre les apprentissages naturel et scolaire d'une langue étrangère. Sans négliger la différence entre apprentissage scolaire et apprentissage naturel d'une langue vivante, on fait usage de deux principes de ce dernier à l'école élémentaire: d'une part une approche empirique, imitative, sans prise de conscience des lois sociolinguistiques qui régissent la langue, ce qui suppose une organisation

intuitive et sans conceptualisation du matériel linguistique de la part de l'enfant; d'autre part, la primauté de l'oral.

Il en résulte que l'enseignement précoce à l'école doit être dispensé d'une manière semi-intensive, à raison d'au moins 3 ou 4 périodes de 30 minutes par semaine.

Pour ne pas lasser et ennuyer l'enfant, pour ne pas lui faire perdre sa curiosité naturelle, l'apprentissage conscient doit être précédé d'une sensibilisation à la langue vivante qui repose sur le développement des compétences fondamentales globales de l'enfant: socialisation de l'enfant; confiance en soi; goût du risque; découverte de plusieurs mondes (celui de l'enfant et de l'adulte); ouverture à l'autre, à l'étranger s'exprimant dans une langue inconnue; prise de conscience de la cohérence d'un autre système linguistique et donc, de la relativité et de la cohérence de tout système linguistique.

Commencer par une pareille sensibilisation est d'autant plus nécessaire que la langue-cible est difficile et inconnue.

Ce développement commence par un entraînement à l'écoute, à la sensibilisation à la mélodie, au rythme de la langue. Les élèves doivent être immergés dans la langue vivante et habitués à l'écouter avant même de commencer à la comprendre petit à petit.

Selon des psycholinguistes russes, les facteurs dont dépend le développement de cette compétence se rapportent d'une part à la personne apprenante, et d'autre part au message sonore, émis en différé (enregistrements sonores, vidéo, téléphoniques) ou face à face (la voix de l'institutrice, des camarades). La compréhension orale est perçue comme une interaction entre les sujets parlant et écoutant.

Parmi les facteurs liés à la personne de l'apprenant, nous pourrions citer: ses capacités intellectuelles, de mémorisation et de concentration; l'intérêt qu'il porte au message sonore, sans négliger tout ce qui se rapporte au domaine de l'affectif. Ces facteurs sont sujets à entraînement et perfectionnement.

Le deuxième groupe de facteurs retient les paramètres liés au message sonore: rythme, intonation, durée, degré de difficulté impliquant des approches et des démarches spécifiques.

Le rythme du discours oral doit être adéquat au niveau de développement de la compréhension orale chez les jeunes apprenants, s'accéléralant avec le perfectionnement de leur compétence.

L'intonation (liée à la mimique, à la gestuelle en face à face, ainsi qu'à la prononciation) facilite la compréhension du sens global.

Notons au passage que les documents sonores ne doivent pas dépasser quatre à cinq phrases.

La démarche pédagogique privilégiera l'entraînement, le développement plutôt que le contrôle de cette compréhension. L'enseignant accordera la possibilité aux apprenants d'écouter plusieurs fois le texte. On n'hésitera pas, ici, à recourir à toutes sortes d'illustrations visuelles: figurines, images, dessins, marionnettes...

Les psycholinguistes russes nous apprennent que le développement de la compétence de compréhension orale passe par trois niveaux différents: développement de l'ouïe discriminative/phonématique et intonatoire; développement de la mémoire à court/à long terme et de la capacité d'inférence; développement de la compétence de paraphrase, de synthèse et d'interprétation.

En fonction de la difficulté des textes à écouter, l'enseignant peut proposer aux enfants certaines activités de préécoute. Celles-ci préparent les jeunes enfants à aborder le message sonore. Au niveau débutant, ce type d'activité est indispensable, les enfants ne disposant pas encore de stratégies d'écoute, ni de connaissance de vie suffisantes.

Ainsi, l'enseignant pourrait faire un bref résumé du conte/récit; essayer d'«aiguiser» la curiosité des apprenants et les mobiliser; leur donner les mots-clés nouveaux au préalable; engager une petite discussion sur le thème.

Assez souvent, les textes de compréhension orale (si ce n'est en face à face) sont des enregistrements de comptines, chansons et contes. Il est nécessaire aussi de disposer de textes de vie quotidienne du type appel d'aéroport ou de grand magasin.

Les élèves peuvent aussi travailler par paires. Lors des exercices de préécoute, l'enseignant leur distribue une série d'images de filles/garçons et leur dit de les examiner. Une à deux minutes plus tard, l'un des deux apprenants faisant partie du tandem choisit une image d'enfant et, tout en la cachant à son camarade, essaie de le lui décrire. L'autre élève, écoutant attentivement la description, essaie de deviner de qui il s'agit.

On peut aussi partir d'un enregistrement audio/vidéo de l'interview d'un (e) jeune musicien (ne) ou d'un (e) jeune sportif (ive). La démarche pourrait être la même.

L'évaluation de cette compétence pendant la période de sensibilisation et d'enseignement précoce d'une langue vivante ne devrait être que formative; elle doit aider les élèves à aboutir à un meilleur entraînement à cette compétence. Elle doit être positive et renforcer la motivation des enfants à poursuivre leur apprentissage d'une langue vivante.

ЛИТЕРАТУРА

1. Gaussel Marie Lire pour apprendre, lire pour comprendre / M. Gaussel. Dossier de veille de l'IFÉ, n°101. – Lyon : ENS de Lyon, 2015.
2. Cornaire Claudette La compréhension orale / C. Cornaire – CLE international/ Paris, 1998. – 221 p. bibliogr.

Крылова К. Ю.

*(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В.*

ОСНОВНЫЕ ТЕКСТОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕКЛАМЫ ФРАНЦУЗСКИХ КНИЖНЫХ ИЗДАТЕЛЬСТВ

В современном обществе реклама – это одна из важнейших областей человеческой деятельности. Продукт рекламы направлен на обеспечение потенциального адресата информацией о товарах или услугах в целях их популяризации. Технически рекламный текст должен, во-первых, привлекать внимание незаинтересованного читателя, а во-вторых, вызывать у этого читателя желание начать читать текст (этому служат подзаголовок, промежуточные заголовки, различного рода выделения). Очень важно, чтобы читатель мог оценить композиционную легкость текста, который должен быть настолько интересным, чтобы читатель дочитал его до конца и захотел купить продукт.

Современное определение рекламного текста выглядит следующим образом: реклама – это оплаченная неличная коммуникация, осуществляемая каким-либо спонсором и использующая средства массовой информации, в том числе и интерактивные, для того чтобы убедить целевую аудиторию в чем-либо или повлиять на неё определенным образом [1, с. 37].

В современной лингвистике существуют три основных типа вербальных текстов. Речь идёт об устном, письменном и электронном тексте. Значительное количество дефиниций понятия «текст» обусловлено различными точками зрения современных исследователей, которые предлагают свои определения понятиям текст и интернет-текст. Например: «Текст – средний элемент схемы коммуникации, которую можно представить в виде такой структуры: автор → текст → читатель (адресат)» [2, с. 49].

Определяющими текстовыми признаками являются: целостность; связность; структурная организованность; смысловая завершенность. Текст, который порождается и воспринимается в пределах компьютерного дискурса, предлагается называть электронным [там же]. Электронным считается текст, который создается с учётом того, что он не только сохранится, но и будет тиражироваться в электронном виде. Важным признаком электронных текстов является возможность сочетания алфавитной графики с мультимедийными средствами, способными предоставлять аудио- и видеoinформацию. Такие исследователи, как Ю. Хартунг и Е. Брейдо, высказывают мнение о том, что электронный текст является лишь средством нелинейного представления информации. Под электронным текстом понимают «текст, фрагменты которого имеют определенную систему выявленных связей с другими текстами, и предлагают адресату различные пути их прочтения» [3, с. 64].

Когда текст появляется на экране монитора, он подлежит соответствующей структуризации и обладает специфическими средствами информационного поиска, реализующего доступ к его элементам. Одной из возможных стратегий построения электронного текста является модель, получившая название «гипертекст». Под гипертекстуальностью понимается «совокупность специфических особенностей электронного текста в его изложении, структурировании и организации доступа к информации» [4, с. 297]. Структурно гипертекст может быть представлен как граф, в узлах которого находятся традиционные тексты или их фрагменты, изображения, таблицы, видеосюжеты. Узлы связаны различными отношениями, виды которых задаются разработчиками программного обеспечения гипертекста или самим адресантом.

Проанализировав сто франкоязычных текстов, рекламирующих новинки книгоиздательств, мы можем сделать вывод, что рекламный текст французских книжных издательств, в большей степени, является вербальным текстом, структура которого складывается из вербальных и невербальных компонентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев, Г. А. Основы рекламы : Учебное пособие / Г. А. Васильев, В. А. Поляков. – М. : Вузовский учебник, ИНФРА-М, 2016. – 407 с.
2. Егорова, И. Ю. Акцентирование в текстах интернет-рекламы / И. Ю. Егорова // Известия Волгоградского госпед ун-та. – Серия : Филологические науки. – 2008. – № 5(29). – С 49–52.
3. Хартунг, Ю. Гипертекст как объект лингвистического анализа / Ю. Хартунг, Е. Брейдо // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. – 1996. – № 3. – С. 61–77.
4. Потапенко, С. І. Гіпертекстовий аспект композиційної організації англomовних друкованих засобів масової інформації / С. І. Потапенко // Проблеми семантики слова, речення та тексту. – Видавничий центр КНЛУ, 2003. – Вип. 9. – С. 296–303.

Кузбаева Айгерим

(Казахско-Русский Международный университет, г. Актобе)

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Емельянова Е. В.

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВ В КАЗАХСТАНЕ

«Объединяющие этнос ценности – это язык, религия, традиции, менталитет, культура, история. Любой язык – это культурный код, который формирует философию жизни человека, его систему ценностей, стиль

поведения, образ мышления. Главной политической ценностью является государство, а главной культурной – язык. Язык – необходимое условие существования нации, об этом говорил ещё в XVIII веке немецкий философ Готфрид Гердер» [3].

Прежде чем говорить о влиянии языковой политики на процессы, происходящие в обществе в целом, и, на языковые процессы, в частности, необходимо дефинировать само понятие и конкретизировать его направления. Понятие «языковая политика» само по себе является весьма многогранным. На сегодняшний день существует множество определений данного феномена. Так, например, В. И. Беликов и Л. Н. Крысин ставят знак равенства между языковой политикой и «практическими мерами государства, касающимися статуса государственного языка, его функций, защиты монопольного использования государственного языка в наиболее важных социальных сферах, регламентации применения «местных» языков» [1, с. 263]. Л. Ж. Руссо, французский лингвист, понимает под языковой политикой «любые решения», принимаемые государством или любым другим имеющим на это право социальным органом, направленные на использование одного или нескольких языков на данной территории» [3, с. 97]. «Лингвистический энциклопедический словарь» дает такое определение языковой политики: «Совокупность идеологических принципов и практических мероприятий по решению языковых проблем в социуме, государстве» [2, с. 616]. Языковая политика может быть весьма многообразной. Закон, определяющий, каким языком следует пользоваться в тех или иных официальных ситуациях, – часть языковой политики. Наиболее действенными орудиями языковой политики являются административная сфера, система образования, средства массовой информации. Большинство современных развитых государств построено либо по национальному принципу, либо по принципу «плавильного котла», то есть объединения разных этносов в единое целое. В этом случае основу государственной языковой политики составляет полное языковое единство и всеобщее одноязычие [2, с. 616]. Наряду с одноязычным типом языковой политики существуют и другие типы. Есть государства, где нет единого государственного языка. Отметим, что наличие в стране нескольких официальных языков, особенно – территориально распределенных, часто не способствует государственному единству. Так распались Чехословакия и Югославия, сильны сепаратистские тенденции в Бельгии и французской части Канады, в некоторых штатах Индии.

Новый подход к определению прослеживается у А. Д. Швейцера: «Языковая политика – совокупность мер, принимаемых государством, партией, классом для введения новых или сохранения употребляющихся лингвистических норм» [7, с. 117]. Ключевыми словами в этой дефиниции являются «изменение» и «сохранение». По мнению А. Д. Швейцера, языковая политика направлена не только на сохранение существующего

состояния того или иного языка, но и на его изменение, востребованное временем и обществом: это может быть и возрождение национальных черт, и создание новой лексики в соответствии с поступательным развитием общества.

После 1917 г. в России была предпринята попытка проведения новой языковой политики, не имевшей аналогов в мире. Суть ее в 1918 г. выразил народный комиссар национальностей РСФСР И. В. Сталин: «Никакого обязательного «государственного» языка – ни в судопроизводстве, ни в школе! Каждая область выбирает тот язык или те языки, которые соответствуют национальному составу ее населения, причем соблюдается полное равноправие языков как меньшинств, так и большинств во всех общественных и политических установлениях» [5, с. 70]. Объективно политике равноправия всех языков противостояли два фактора, из которых тогда осознавался лишь один: недостаточное развитие многих языков. Значительное их число не имело стабильной нормы. Одни были бесписьменными, другие пользовались письменностями, которые в те годы оценивались как «несовременные», «тянущие в прошлое» (арабская, старомонгольская). Политика строить государство согласно провозглашенным правам, равенству и суверенности народов привела к кампании по коренизации в 20-е и 30-е годы XX века. Делопроизводство в стране переводилось на казахский язык, наращивалось число представителей казахского народа во власти, был осуществлён перевод на латинскую, а затем и на кириллическую графику, партийные и хозяйственные работники обучались казахскому языку, проводились агитационные и пропагандистские мероприятия [6, с. 117]. Коренизация столкнулась с сильным сопротивлением. Руководители учреждений противились открытию курсов казахского языка для работников-европейцев, а подготовка казахских работников проводилась недостаточно хорошо. Поэтому одной из главных задач политики советского государства в отношении народов Средней Азии и Казахстана стало устройство национальных административных единиц, базирующихся на этнолингвистических признаках. Это было первым шагом в процессе формирования нации. Развитие своих собственных национальных языков, литературы, исторической науки, традиций, ритуалов, символов и жанров искусства сопровождало этот процесс. Об этом свидетельствует предисловие к книге М. Тынышпаева «Материалы к истории киргиз-казакского народа», изданной в 1925 г.: «Сейчас в период создания казакской государственности правильное понимание и освещение прошлого казаков – залог успешного насаждения советской общественности среди последних и приобщения их к социализму» [8, с. 4-5].

В рамках этой политики сразу после образования Казахской АССР были предприняты шаги по обеспечению совместного использования русского и казахского языков в различных сферах общественной жизни. Этому вопросу уделялось существенное внимание, о чем свидетельствуют декрет ЦИК КАССР от 2.02.1921 «О порядке употребления киргизского и русского

языков в государственных учреждениях КАССР» и декрет ЦИК КАССР от 22.11.1923. «О введении делопроизводства на киргизском языке».

В прессе той поры постоянно встречаются публикации, направленные на пропаганду изучения казахского языка «европейскими» служащими: «необходимо будет обязать всех ответственных работников изучить казахский язык, столь необходимый для них в настоящее время» или «казахский язык на общих собраниях должен восприниматься русскими рабочими как естественная форма интернационального общения, как необходимое следствие совместного разрешения общих вопросов» [6, с. 117].

Подобные призывы объяснялись необходимостью привлечения казахов на свою сторону в деле создания национальной, но, все-таки, советской государственности. Так, М. И. Калинин, выступая в декабре 1924 г. на 10 Оренбургской губернской партийной конференции, среди делегатов которой было 83% русских и 3% киргизов, в своем докладе «Задачи партии в Киргизии» говорил: «Вам придется много работать, чтобы загладить старые обиды, чтобы заставить киргиз их забыть, чтобы заставить полюбить их Советскую власть». Примерно в том же духе высказывался Ф. Голощекин, руководитель республиканской партийной организации (к этому времени была создана Казахская Автономная Советская Социалистическая Республика со столицей в г. Ак-Мечеть (ныне Кызыл - Орда), говоря, что «в центре внимания должна стоять наибольшая польза казахского населения». Именно поэтому в то время на местах составлялись списки сотрудников с указанием степени владения казахским языком для русских служащих и русским для казахов. Устанавливался график постепенного повышения языковой квалификации с указанием размера надбавки к должностному окладу за успехи в овладении языком другой национальности.

Выполняя упомянутые постановления, Ф. Голощекин, руководитель республиканской партийной организации в своей речи на III пленуме Казкрайкома ВКП(б) обрушивался на головы «русскоязычных» бюрократов: «в таком архинациональном городе как Чимкент около 200 хорошо грамотных националов сидят на бирже труда (доклад инструкторов тт. Ружейникова и Галли, март 1927 г.), а аппарат преспокойно продолжает работать на инонациональном языке!». Эти высказывания и действия еще раз подтверждают истинность курса языковой политики Советского государства, направленного, в первую очередь, на сохранение и развитие национальных языков окраин России.

Развивалась система образования на двух языках. В 1923 году в республике школ первой ступени было 1762 русских (имеется в виду язык обучения), 120 киргизских (казахских), 59 других, второй ступени: 26 русских, казахских не было вовсе, 3 других. Учащихся в школах первой ступени 65 694 русских, 24 000 киргизов, 257 других. Газет в этом же году выходило 17 русских (тираж – 21 170), 5 казахских (тираж – 7 550), журналов 6 русских и 1 казахский. Однако в эти же годы были репрессированы

талантливые казахские лингвисты-теоретики и методисты (А. Байтурсынов, К. Жубанов, Н. Турекулов, Т. Шонанов, Е. Омаров, Х. Досмухамедов, К. Кеменгеров), писатели и составители букварей и пособий по казахскому языку (С. Сейфуллин, Б. Майлин, М. Дулатов, М. Жумабаев, Ж. Аймаутов, Т. Жургенов). К 1937 году не осталось ни одного профессионального лингвиста и казахское языкознание пришлось создавать заново. Политические репрессии сократили численность казахской интеллигенции, а новая двуязычная прослойка образованных казахов применяла родной язык только в быту. Всё это сделало русификацию следующего поколения этого слоя населения неизбежной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беликов, В.И., Крысин Л.Н. Социоллингвистика // РГУ. – М., 2001.
2. Дешериев, Ю. Д. Языковая политика. // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – Режим доступа: <http://e-history.kz/ru/contents/view/1267>
3. Выступление Президента РК – Лидера Нации Н. А. Назарбаева на XX сессии Ассамблеи народа Казахстана // Казахстанская правда. – 2013. – 25 апреля.
4. Руссо, Л. Ж. Разработка и проведение в жизнь языковой политики // Языковая политика в современном мире. – СПб. : Златоуст, 2007.
5. Сталин, И. В. Собрание сочинений. – М., 1970. – Т. 4.
6. Сулейменова, Э. Д. Языковые процессы и политика. – Алматы: Казак университети, 2011.
7. Швейцер, А.Д., Никольский, Л. Б. Введение в социоллингвистику. – М. : Высшая школа, 1978.
8. Тынышпаев, М. Материалы к истории киргиз-казакского народа. – М. : 1990 (переизд).

Лежнев С. Н.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

ОНИМЫ КАК КОМПОНЕНТЫ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИННОВАЦИЙ

Процесс создания новой лексики в английском языке носит динамичный и интенсивный характер. Важное значение приобретают исследования способов образования неологизмов. Наша цель заключается в проведении структурно-семантического анализа английских неологизмов, компонентами которых являются онимы. Предметом изучения являются словообразовательные процессы в лексической подсистеме английского языка начала XXI века. Материалом данного исследования служат лексические инновации, зафиксированные современными словарями неологизмов, периодическими изданиями и интернет-сайтами [5; 6; 7].

Компонентами многих неологизмов являются онимы. Они употребляются в особой функции. Онимы связываются не с классами предметов, а с индивидуальными объектами. Понятийное начало в них представлено опосредованно. Конкретность именуемого нивелируется, осуществляется переход имени собственного в нарицательное, происходит процесс вторичной номинации [1; 2; 3; 4].

Онимы принимают активное участие в процессе образования неологизмов. Они могут быть представлены компонентами сложных лексем или отдельными лексемами. Среди подобных инноваций наиболее часто встречаются:

1. Географические названия, топонимы.
2. Имена выдуманных персонажей, мифонимы.
3. Фамилии или имена известных личностей, антропонимы.

Следует отметить, что точное понимание таких инноваций зависит от общих, фоновых лингвокультурных знаний коммуникантов.

Инновации, в состав которых входят онимы, могут относиться к различным сферам лексики: общеупотребительной, терминологической, но чаще всего они встречаются в субстандартной лексике, т.к. так как они обладают большей степенью экспрессивности, увеличивают выразительность мысли.

Среди новой лексики, образованной с помощью онимов, можно выделить:

1. Неологизмы, имеющие новую форму и передающие новое значение.
2. Неологизмы, которые сочетают имеющуюся в языке форму с новым значением.
3. Неологизмы, передающие известное понятие с помощью новой формы.

Новые лексические единицы образуются как морфологическими способами: аффиксации, словосложения, телескопии, так и семантическими способами: метафора, метонимия.

Лингвистические средства, которые участвуют в образовании лексических инноваций на основе онимов, повышают степень образности, мотивированности и ассоциативности их значений.

Дальнейшее изучение онимов на уровне дискурса будет способствовать расширению представления о языковой картине мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анонова, М. Б. Лексическая номинация на базе малых словообразовательных моделей в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / М.Б. Антонова; Моск. гос. лингв. ун-т. – М., 2006. – 25 с.
2. Заботкина, В. И. Новая лексика современного английского языка / В.И. Заботкина. – М.: Высш. шк., 1989. – 125 с.
3. Шкуратова, С. Д. Неологизм, как объект лексикографического исследования / С. Д. Шкуратова // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2004. – № 2. – С. 115-125.

4. Шокина, И. М. Словообразовательная номинация на базе антропонимов в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. / Моск. гос. ун-т. – М., 2006. – 25 с.
5. Hargves, O. New words / O. Hargaves. – Oxford University Press, 2004. – 320 p.
6. Knowles, E., Elliott, J. The Oxford Dictionary of New Words. – Oxford, New York, Oxford University Press, 1997. – 357 p.
7. Mort, S. Original Selection of New Words. – Longman, Longman Guardian 1986. – 215 p.

Леонова А. В.

(МОУ «Лицей № 1 «Лидер» города Макеевки)»

ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ КУЛЬТУРНО-СТРАНОВЕДЧЕСКИХ ТЕКСТОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В изучении иностранных языков на старшем этапе большое значение уделяется чтению, так как оно является основным источником интеллектуальной и эстетической информации, эффективным способом дополнения и расширения лексико-грамматического материала, способом формирования коммуникативной компетенции и самое главное – импульсом, который способствует творческой активности и критическому мышлению учеников старшей школы. Анализ психолого-педагогической и методической литературы показывает, что значительное место в чтении отводится коммуникативной направленности и межкультурному взаимопониманию. Язык начинает оцениваться как феномен национальной культуры и усиливается значение лингвострановедческого и страноведческого компонентов в содержании иностранных языков. Актуальным есть объединение овладения иностранным языком с изучением культур народов мира, поскольку это способствует социальному обогащению мировоззрения учеников, развитию умений находить то общее, что лежит в основе всех культур, подготовке к выполнению поликультурной коммуникации, развитию у учеников чувства уважения к «чужой» культуре.

Под частью культуры страны изучаемого языка, которую способно дать социокультурное обучение иностранным языкам (т.е. комплекс знаний о ценностях, верованиях, поведенческих образцах, обычаях, традициях, языке, достижениях культуры, свойственных определенному обществу и характеризующих его, формирующих у школьников уважение к другим культурам и народам в условиях межкультурной коммуникации), понимается свод знаний и опыта, позволяющий учащимся быть адекватными участниками межкультурной коммуникации. Это включает понимание подстрочного смысла и различной окраски высказывания, правильную

интерпретацию культурных, исторических эпизодов и реалий при чтении газет и журналов, при просмотре фильмов и телевизионных программ, при общении с носителями языка и культуры, понимание поведения и повышенную толерантность.

Центральное место в педагогическом процессе должно занять формирование способности к участию в межкультурной коммуникации, что особенно важно сейчас, «когда смещение народов, языков, культур достигло невиданного размаха и остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждение интереса и уважения к ним, преодоление в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур. Именно этим вызвано всеобщее внимание к вопросам межкультурной коммуникации» [4, с. 16-22].

Кроме того, предмет «иностранный язык» не только знакомит с культурой стран изучаемого языка, но путем сравнения оттеняет особенности своей национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями. Иными словами, содействует воспитанию школьников в контексте «диалога культур».

Так как тексты способствуют индивидуальному саморазвитию, самореализации личности, основные задачи учителя на уроках состоят в том, чтобы заинтересовать старшеклассников содержанием культурно-страноведческих текстов, стимулировать развитие критического мышления, формировать и воспитывать вдумчивых учеников. С целью реализации этих задач учитель должен организовать учебный процесс так, чтобы развивать у учеников такие умения:

- читать текст с выделением основной информации, что означает обозначить проблему, найти в тексте важные факты, критически анализировать, сравнивать, делать выводы;

- использовать хоть и небогатый, но собственный опыт в ходе развязывания проблем, которые возникают в связи с содержанием текста;

- понимать, где могут быть использованы полученные знания [1, с. 16-22].

В результате, можно сделать вывод, что работа с культурно-страноведческими текстами способствует успешной реализации учебных, воспитательных, развивающих и практических целей, которые предусматривают: расширение филологического и культурологического кругозора, формирование художественного вкуса, развитие логического и критического мышления, формирование языковой и речевой компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Витлин, Ж. Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения языкам / Ж. Л. Витлин // Иностранные языки в школе. —, 1999. — № 1. — С. 21-26.
2. Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — М. : Академия, 2004.

3. Денисенко, М. В. Формирование у учеников старшей школы поликультурной коммуникативной компетенции в чтении на материале англоязычных культурно-страноведческих текстов/ М. В. Денисенко // Иностранные языки. – 2007. – № 2. – С. 16-22.
4. Захарова, И. Г. Конструирование содержания образования как фактор формирования социокультурной компетенции учащихся младших классов (На материале лингвистических дисциплин): Дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2005. – 222 с.
5. Цильке, Е. А. Роль аутентичных текстовых материалов (прессы) в повышении качества обучения старшеклассников англ. языку./ Е. А. Цильке // Гуманитарное образование в школе: теория и практика. – 2004. – № 5. – С. 16-22.

Махова А. А.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: преподаватель. Жуков Ю. Ю.

КАЛЬКИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ МЕДИЙНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Стремительные темпы научно-технического прогресса и глобализированных превращений вызвали перестраивание мировосприятия человека и привели к глобальным изменениям во всех отраслях человеческой деятельности. Среди функционально-социологических проблем, которые имеют прямое отношение к переводу, в первую очередь выделяются такие, как «язык и социальная структура», «язык и культура», «язык и социология личности» (то есть, перевод исследуется как отображение социального мира или социально детерминизированный коммуникативный процесс), а также социальную норму перевода. Именно публицистический стиль является одним из активных средств актуализации и распространения информации, поскольку в нем интенсивнее всего происходит творческий процесс проверки, отбора и закрепления в общелитературном употреблении лексических единиц, употребление которых обусловлено общественной потребностью. Соответственно, объектом нашего исследования является медийная терминосистема, ведь она предоставляет возможность эффективного изучения межязыковой адаптации терминов.

Относительно определения термина (и соответственно требований к нему) в лингвистической литературе существуют спорные точки зрения, заметно противоположной среди которых является структурно-субстанционный и функциональный подходы. Сторонники структурно-субстанционального подхода рассматривают термин как особенное слово, которое противопоставляется по своей семантической и грамматической

структуре общеупотребительному слову (Д. С. Лотте, Т. Л. Канделаки). Поклонники функционального подхода считают, что термин – это функция, способ употребления лексической единицы, а не особенный тип лексики (Б. М. Головин, В. М. Лейчик).

В нашем исследовании мы используем структурно-субстанциональным подходом к пониманию сущности как термина, как и терминосистемы.

Научно-технический прогресс и международная интеграция стран вызвала сложное взаимодействие разных языков. Особенно ярко это обнаруживается в языке журналистики, где интернациональное органично функционирует в национальных языках. Поэтому одним из самых важных заданий становится максимальное сохранение и отображение мотивированности иноязычных терминов. Эта проблема успешно решается с помощью калькирования как варианта создания новых терминов для иноязычных прототипов.

Техника калькирования многими лингвистами представлена как перевод по частям иноязычного слова или оборота языка с последующим складыванием переведенного в одно целое, как особенный вид взаимодействия иноязычных слов или словосочетаний, связанных с переводом их лексическими единицами языка-рецептора, то есть воспроизведение иноязычных конструкций средствами родного языка. Акцентирование механического воспроизведения калек путем буквального перевода по образцу выражений, взятых с иностранного языка, отмечено у многих авторов. Однако, все чаще калькирование не идентифицируется по буквальному переводу, а рассматривается как творческий процесс, в котором отображаются характерные особенности двух языков.

Среди медийной терминологии можно распознать полные и полукальки. Полные кальки абсолютно передают понятийное содержание исходного термина и сохраняют при этом морфологическую и/или синтаксическую структуру: например, *superpower* – сверхгосударство, *mass culture* – массовая культура, *first reading* – первое чтение, *progressive forces* – прогрессивные силы, *psychological warfare* – психологическая война, *freedom fighter* – борец за свободу, *brain washing* – промывание мозгов. В полукальках, или неполных кальках, отмечается только частичное совпадение материальной формы в связи с сохранением в их структуре в качестве одного их терминологических элементов заимствования чаще всего интернационального слова: например, *dollar gap* – долларовый дефицит, *proclamation of martial law* – прокламация военного права, *global security* – глобальная безопасность.

Среди терминов-калек можно отметить семантические, морфологические и фразеологические. Семантические кальки могут дублировать форму иноязычного термина и, в целом, передают значение прототипа, что очень важно для перенятия терминологических единиц, созданных на основе метафорического перенесения: например, *skyscraper* – небоскреб, *face-lift* – косметический ремонт, *coloration* – политическая окраска. В морфологических кальках

одалживается структура иноязычного термина, терминоединица: *informal visit* – неофициальный визит, *preliminary agreement* – предыдущее соглашение, *far-sighed policy* – дальновидная политика. Фразеологические кальки требуют передачи прототипов терминов-словосочетаний или терминов-сложенных слов: например, *matter of life and death* – вопрос жизни и смерти, *naked fact* – голый факт, *peanut politics* – мелкое политиканство. По своей функциональной специфике калькирование интегрирует национальную культуру и мировосприятие с мировым. Калькирование делает термины и терминосочетания мотивированными, активизирует использования средств языка, который (сразу или потенциально) одалживает некоторые иноязычно выраженные понятия. Совокупность медийных терминов отображает повседневное оперирование языком работников средств массовой информации. Внимание к речи журналистов и репортеров дает возможность, в перспективе, исследовать характерные способы и трансформацию перевода медийной терминологии на русский язык, определить структурные разновидности и стилистические приемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов, В. С. «Введение в переводоведение»(общие лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – Москва: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
2. Лобач, Е. А. Свобода в термінотворчості і мета її допустимості./ Е. А. Лобач – Київ, 1991. – С.100-102.

Махова А. А.

*(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Рочняк Е. В.*

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ НАЗВАНИЯХ ГУБНЫХ ПОМАД КОМПАНИИ L'OREAL PARIS

Общеизвестно, что восприятие цвета и его оттенков является немаловажным фактом человеческой жизнедеятельности. Исследования вопросов и проблем, касающихся понимания и оценки окрасок, отделились в особый раздел науки о языке – лингвистику цвета (В. П. Василевич [3], В. Г. Кульпина [2], З. И. Комарова [1] и другие учёные).

Особенно важное значение имеет выбор колоратива для цветового наименования косметической продукции, так как его основная функция состоит в воздействии на эмоции потребителя. Преобладание эмотивной функции цветоименований косметических товаров над информативной обуславливает специфику их семантической структуры.

В рамках данной работы представлены результаты семантического анализа цветообозначений, используемых в немецкоязычных названиях губных помад компании L'Oreal Paris, которые извлечены из каталогов, размещённых на официальном сайте вышеуказанной фирмы в сети Интернет.

Проведенный анализ позволяет нам выделить следующие лексико-семантические группы:

1) названия лиц по полу, занятию, статусу: *Echte Dame* (Настоящая леди), *Frau in rot* (Женщина в красном), *Mädchen in rosa* (Девушка в розовом);

2) названия птиц: *Rosa Flamingo* (Розовый фламинго);

3) названия растений: *Arktische Rose* (Арктическая роза), *Metall Rose* (Металлическая роза), *Verwelkte Rose* (Увядающая роза), *Schöne Rose* (Прекрасная роза), *Faszinierende Fuchsia* (Завораживающая фуксия), *Wunderbare Pfingstrose* (Дивный пион), *Wüstenblume* (Цветок пустыни), *Orchidee* (Орхидея), *Zartes Veilchen* (Нежная фиалка);

4) названия фруктов и ягод: *Rote Pflaume* (Красная слива), *Orange* (Апельсин), *wilde Cranberries* (Дикая клюква), *Erdbeeren mit Sahne* (Клубника со сливками), *Weinbeere* (Винная ягода), *Reife Himbeeren* (Спелая малина);

5) названия драгоценных камней, минералов: *Nacht Saphir* (Ночной сапфир), *Kostbarer Rubin* (Драгоценный рубин), *Rosa Koralle* (Розовый коралл), *Feuer Achat* (Огненный агат);

6) названия различных качеств, признаков, свойств: *Elegantes Kupfer* (Элегантный медный), *Sorgloses Rosa* (Беспечный розовый), *Makellostes Rot* (Безупречный красный), *Schüchternes Rosa* (Застенчивый розовый), *Fesselndes Rot* (Пленительный красный);

7) побуждения к действию: *Kämpfe für ihn* (Борись за него), *Fang den Moment* (Лови момент), *Vergib meine Sünde* (Прости мой грех), *Beeile dich zu genießen* (Спешి насладиться);

8) временные отрезки: *Schlaflose Nacht* (Бессонная ночь), *Party in Pink* (Вечеринка в розовом);

9) материалы, вещества, металлы: *Zarte Kaschmir* (Нежный кашемир), *Beige Samt* (Бежевый бархат), *Lila Seide* (Лиловый шёлк), *Beige Gold* (Бежевое золото), *Roter Kupfer* (Красная медь);

10) кондитерские изделия: *Bitterschokolade* (Горький шоколад), *Pfirsichmousse* (Персиковый мусс), *Nusspudding* (Ореховый пудинг), *Würziges Karamell* (Пряная карамель), *Himbeer-Sorbet* (Малиновый шербет), *Kirschsorbet* (Вишнёвый сорбет), *Honig-Nougat* (Медовая нуга), *Zartes Tiramisu* (Нежное тирамису), *Rosa Marshmallow* (Розовый зефир), *Rosa Lutscher* (Розовый леденец);

11) напитки: *Mandarinensaft* (Мандариновый сок), *Eisiger Frappuccino* (Ледяной фраппучино), *Cremiger Mokka* (Кремовый мокко), *Rotwein* (Красное вино), *Kakao mit Eis* (Какао со льдом), *Spritzer Champagner* (Брызги шампанского), *Beige Sirup* (Бежевый сироп), *Herber Glühwein*

(Терпкий глинтвейн), *Karamell Latte* (Карамельный латте), *Würziger Espresso* (Пряный эспрессо);

12) абстрактные существительные: *Sanfter Charme* (Нежное очарование), *Leichte Naivität* (Легкая наивность), *Spitze der Perfektion* (Верх совершенства), *glamouröse Revolution* (Гламурная революция), *Cherry Chic* (Вишнёвый шик), *Vampir Kuss* (Поцелуй вампира).

Таким образом, мы видим, что чаще всего производители косметической продукции выбирают такую апеллятивную лексику, которая заставляет обратить на себя внимание покупателей. Очевидным является факт, что основными клиентами косметических магазинов являются женщины. Именно поэтому немаловажно разделять их представления о жизни, их потребности, а также те факты и реалии окружающей среды, которые привлекут их внимание. Так, отмечаем, что колоративы для обозначения губных помад создаются на базе апеллятивной лексики, которая чаще всего входит в такие лексико-семантические группы как названия растений (чаще цветов), фруктов, кондитерских изделий и напитков, а также названия различных качеств и абстрактные существительные.

ЛИТЕРАТУРА

1. Комарова, З. И. Лингвоцветовая картина мира: ахроматический аспект: монография / З. И. Комарова – Екатеринбург : Изд-во Уральского федерального университета, 2011. – 220 с.
2. Кульпина, В. Г. Теоретические аспекты лингвистики цвета как научного направления сопоставительного языкознания / В. Г. Кульпина. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.disscat.com/content/teoreticheskie-aspekty-lingvistikitsveta-kak-nauchnogo-nappravleniya-sopostavitelnogoyazykov>
3. Цвет и названия цвета в русском языке / под общ. ред. А. П. Василевича. – М. : КомКнига, 2005. – 216 с.

Мигаль О. И., Щербак И. И.
(МОУ г. Горловки «Школа № 52»)

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РАМКАХ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Каждый человек принадлежит к определённой национальной культуре, включающей национальные традиции, язык, историю, литературу. Экономические, культурные и научные контакты стран и их народов делают актуальными темы, связанные с исследованием межкультурных коммуникаций, с изучением соотношения языков и культуры.

Лингвокультурология является «гуманитарной дисциплиной, изучающей воплощенные в живой национальный язык и проявляющиеся в языковых процессах материальную и духовную культуру» [3, с. 46]. Она позволяет установить и объяснить каким образом осуществляется одна из базовых функций языка – быть орудием создания, развития, хранения и трансляции культуры. Ее цель – изучение способов, которыми язык воплощает в своих единицах, хранит и транслирует культуру.

Лингвокультурологическая компетенция занимает особое место в системе обучения ИЯ. Лингвокультурологическая компетенция – это система знаний о культуре, личностные качества, приобретаемые в процессе освоения системы культурных ценностей, выраженных в языке и регулирующих коммуникативное поведение этого языка (В. В. Воробьев [1, с. 137], С. А. Кошарная [2, с. 22], В. А. Маслова [3, с. 63]). Суть данной компетенции заключается в осознании «другого взгляда» с целью радикального изменения соотношения в школьном изучении содержательной и формальной сторон языка, в умении воспринимать язык не как чистую грамматическую схему, а как феноменальные стороны философии, истории, духовной культуры народа в целом.

Язык играет важнейшую роль не только в формировании сознания растущего человека, но, что самое главное, в его вживании в культуру. Следовательно, лингвокультурологическая компетенция предполагает не только практическое овладение языком и основами лингвистики, но и осознание языка как феномена культуры, культурно-исторической среды, национальной специфики языковой картины мира, национально - культурного компонента значения языковых единиц.

Для освоения лингвокультурологической компетенции у учащихся следует формировать: лингвокультурологические знания как обобщенный опыт, отраженный в сознании в языковой форме (в форме отдельных слов, словосочетаний, фразеологизмов, пословиц, поговорок, художественных и краеведческих текстов). К лингвокультурологическим знаниям относятся: знания истории страны, знание традиций, обычаев народа, знание особенностей разговорной речи жителей, бытовой жизни людей;

Лингвокультурологические умения как способность обучающегося использовать полученные им теоретические знания и соответствующие навыки, например: умение анализировать лингвокультурологическую информацию, заключенную в языковых знаках; умение творчески использовать лингвокультурологические знания; личностные качества учащихся: умение воспринимать факты и явления культуры.

В последние годы появились исследования в области коммуникативного поведения (Прохоров Ю. Е., Стернин И. Я. [5, с. 58]). Авторы рассматривают коммуникативное поведение как совокупность норм и традиций общества определенной группы людей и считают, что обучение коммуникативному поведению должно осуществляться наряду с обучением собственно

языковым навыкам владения иностранным языком, причем в рецептивном и продуктивном аспектах.

Особая область исследования – лингвокультурологический анализ текстов, которые являются подлинными хранителями культуры. Здесь применяются различные методы и приемы исследования – от интерпретационных до психолингвистических.

Сравнительные описания русского и других типов национального коммуникативного поведения помогут учителю акцентировать внимание учащихся на различиях, проявляющихся в диалоге культур, что способствует успеху коммуникативного акта на иностранном языке. Ю. Е. Прохоров определяет стереотип как «единицу ментально-лингвального комплекса представителя определенного этноса, характеризующуюся реализацией в стандартных ситуациях общения этого этноса» [4, с. 124]. Обучая коммуникации на иностранном языке, мы ставим задачу довести лингвокультурологическую компетенцию субъекта в поле изучаемого языка до уровня, позволяющего ему адекватно (в идеале – свободно) общаться с носителями языка.

Несомненно, урок с использованием обучающих фрагментов языковой среды в ходе подготовки потребует от учителя гораздо больше усилий, чем обычно. Однако, лингвокультурологические категории, как показывает опыт, усвоенные в условиях, приближенных к естественным, с опорой на все виды восприятия и памяти, закрепляются в сознании обучаемого более прочно и долговременно. Верно расставленные акценты при демонстрации практического функционирования лингвокультурных явлений в коммуникативном поле способствуют разностороннему развитию языковой личности учащегося, т.е. формированию его лингвокультурологической компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьев, В. В. Лингвокультурология: Теория и методы / В. В. Воробьев. – М. : УДН, 1997. – 250 с.
2. Кошарная, С. А. Грамматический род как лингвокультурный концепт. II Международный конгресс русистов-исследователей / С. А. Кошарная. – М., 2004. – 53 с.
3. Маслова, В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2007. – 158 с.
4. Прохоров, Ю. Е. В поисках концепта / Ю. Е. Прохоров. – М., 2004. – 180 с.
5. Прохоров, Ю. Е. Русское коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин. – М., 2002. – 150 с.

СОЦИАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СИСТЕМЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОНЕЦКОМ РЕГИОНЕ

Цель настоящей статьи: гуманизация педагогического процесса и переориентация системы образования на новые ценности, раскрыть образовательные возможности применения инновационных технологий в обучении иностранному языку.

Результат исследования: анализ деятельности учёных России, Германии, государства Лихтенштейн, Швейцарии показывает, что в них делается ставка на принцип вариативности, а значит, способствует организации педагогического процесса по любой образовательной модели.

Концепция модернизации регионального образования на 2019-2020 год определяет социальные требования к системе современного образования: «Развивающемуся обществу нужны образованные люди, способные самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, готовые к сотрудничеству и с развитым чувством ответственности за судьбу страны. А от решения этой задачи зависит будущее нашего региона и страны в целом».

Учёба в вузе предоставляет студенту базовые ориентиры основных знаний, развивает познавательные интересы, стимулирует ключевые компетенции для успешной самореализации выпускников в будущем.

Модернизация иноязычного образования в регионе на современном этапе связана с инновационными открытиями в иноязычном образовании.

Приоритетным направлением в осуществлении поставленных задач является гуманистический подход, который предполагает дифференцированный подход в обучении иностранному языку, т.е. развитие личностного потенциала обучающего.

В центре внимания преподавателя – личность. Поэтому главная цель преподавателя – выбор организационных форм и методов, оптимально соответствующих поставленным целям развития личности.

Всё чаще справедливо звучит вопрос о применении новых информационных технологий в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Наша задача состоит в том, чтобы создать условия для успешного овладения иностранным языком, которые позволили бы каждому студенту развить своё творчество, познавательную активность, обеспечили достижение поставленных целей подготовку высококвалифицированных кадров для Донбасса. Одну из возможностей успешного овладения иностранным языком предоставляет интернет: «Das Internet ist das weltweitgrößte Datennetz. Angeschlossen sind Millionen von Computern,

die alle über verschiedene Leitungen ... untereinander verbunden sind, so dass zwischen den Computern Daten ausgetauscht werden können». Wenn Sie Zugang zum Internet haben, können Sie per Mausklick auf Computer in jedem Winkel der Welt zugreifen» [4 с.85]. Н. Ф. Бориско подтверждает: «Интернет – это не день моды, а веление времени, так как обучать межкультурному общению за пределами страны – задача глобально сложная. Поэтому не стоит игнорировать такое мощное средство организации этого общения. Кроме того, интернет вошёл в нашу личную и профессиональную жизнь» [1 с. 52-53].

В нашем регионе, в России, как и во многих странах мира, существуют бесплатные курсы по немецкому языку, финансируемые различными сторонами. Такую услугу представляют сайты Германии:

www.deutsch-sperchen.ru

www.de-online.ru

www.goethe.de

www.easyDaf.de

Возможности интернет - ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой студентам и преподавателям информации в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости науки, техники, культуры.

На уроках иностранного языка можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи обучающихся; формировать мотивацию у студентов к изучению иностранного языка. Интернет-технологии способствуют расширению кругозора студентов и развитию международных связей с деловыми партнёрами.

Успешно функционирующий на кафедре иностранных языков «Deutschklub» открывает возможности в проведении международных форумов, олимпиад, семинаров, видеоконференций.

Основная цель изучения иностранного языка в неязыковом вузе – формирование коммуникативной компетенции, а воспитательная, образовательная, развивающая реализуются в процессе осуществления главной цели.

Коммуникативный подход направлен на обучение общению и формированию способности к межкультурному взаимодействию, что является основой функционирования интернета.

Конечной целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе является обретение навыков свободного говорения в иноязычной среде, умение адекватно реагировать в различных ситуациях.

Один из основных факторов, предъявляемых к обучению иностранному языку с использованием интернет-ресурсов, – это создание взаимодействия на уроке, что принято называть интерактивностью, т.е. объединение, координация и взаимодополнение усилий коммуникативной цели и результата речевыми средствами.

Интернет осуществляет помощь в формировании умений и навыков разговорной речи, а также в обучении лексике и грамматике, обеспечивая заинтересованность и эффективность. Интерактивность не просто создаёт реальные ситуации из жизни, но и мотивирует студентов реагировать на них посредством иностранного языка.

Что касается языкового портфеля, то в его основу заложено соотнесение российских требований к уровню овладения иностранным языком с общеевропейскими системами, что в свою очередь является отправной точкой для создания единого образовательного пространства.

Заключение: использование интернет - технологий способствует глобализации системы иноязычного образования. Рассмотренные в статье информационные возможности имеют преимущества перед традиционными методами обучения, поскольку позволяют их сочетать в различных комбинациях. Следует также отметить, что использование компьютерных технологий способствует повышению мотивации в обучении иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бориско, Н. Ф. Сам себе методист. Советы изучающему иностранные языки – / Н. Ф. Бориско. – Киев, 2001.
2. Goethe-Institut: Deutsch mit links. Informationen zu Deutsch als 3. 3. Fremdsprache in Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz-München, 2001.
3. Goethe-Institut: Multimedia-Führerschein D. <http://www.goethe.de/dll/prj/mmf/deindex.htm> (23.11.2004).
4. Grüner, Margit; Timm Hassert: Computer im Deutschunterricht. Berlin, München u.a. 2000.
5. Riechert, Rudiger: Web-Projekte Deutsch als Fremdsprache. <http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/lehren/web-projekte/index.php3> (9.11.2004).

Мухина Д. С.

(МОУ г. Горловки «Гимназия «Интеллект»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жихарева Н. А.

АККУЗАТИВНЫЕ ДИСКУРСИВНЫЕ АКТЫ КАК СРЕДСТВА КАТЕГОРИИ ПЕЙОРАТИВНОСТИ

Аккузативные дискурсивные акты представляют собой речевые конфликтогенные высказывания, речевые блоки, которые направлены на обвинение собеседника в нарушении чего-либо, например, морали, традиций, норм, поведения; приписывание ему какой-либо провинности, осуждение его слов и поступков, оцениваемых как неправомерные.

Аккузативные дискурсивные акты могут быть: прямые и косвенные, эксплицитные и имплицитные, симметрические и асимметрические, контактные и дистантные, моно- и полиадресатные [1, с. 13].

А. Н. Приходько выделяет следующие типы аккузативов [3, с. 112]:

1. обвинение:

ЛИЛИ. *О-ох!.. О-о!..*

<...>

ЛИЛИ. (*приподнимается, видит Дэви*). **Что ты делаешь?**

ДЭВИ. Я? Ничего! Точней, пью чай с морковочкой! (*Откусывает морковь*). ЛИЛИ. **Стыдись!**

ДЭВИ. Чего? Морковочки? В ней ведь целый воз витаминов!

ЛИЛИ. **Я, слабое и нежное создание, упала от страха без чувств, не в силах подняться, валяюсь тут, а ты и думать не думаешь помочь мне и преспокойно ужинаешь! Тоже мне, джентльмен!**

ДЭВИ (*вскакивает и поднимает ее*). Я думал, ты просто прилегла. А вот и твоя кисть!

ЛИЛИ. Посади меня, будь добр, за стол!

ДЭВИ. Как? Поднять на руки?

ЛИЛИ. **Истинный джентльмен никогда бы не задал такого вопроса...** [2];

2. осуждение:

Roger. "So have you got Mark sorted out"?

Anne. (Angrily.) "Sorted out? If you mean have I given my son the support he needs, the answer is "Yes"!!!

Roger. "Sorry, I was only asking how things were going, no need to get so tetchy"! Anne. "Why do people think my son needs "sorting out" as you put it? He just needs the love and attention I am giving him"! (She storms away from Roger and sits down heavily.)

Roger. "Well I never! I only asked a simple question."

Susan. "**Wrong question, wrong time. You should be more careful how you phrase things**" [6, с. 16-17];

3. претензия:

Margret. "Are we all here yet"?

Gladys. (From the kitchen) "Janet's never been all here"! (She laughs, no one else does).

George. "Only a few missing and it's not 7-30 yet."

Margret. "**How many times do I have to say it, we START at 7-30 we don't ARRIVE at 7-30!**" [6, с. 16];

4. возмущение:

SAM Fried Scorpions? Fried Tarantulas? Bullets?

JEN Vegetables mostly.

PHIL Hey, my mother's one of those vegetables!

FOSSIL **Jen, that's inappropriate!** There are plenty of mindful, functioning residents—

JEN No! I'm sorry! I wasn't calling the people there vegetables, I was thinking of something else. Phil, I wasn't calling your mum a vegetable.

PHIL *You're* a vegetable [4, с. 49–50];

5. укор:

TOM KEENAN: You're turning down a place at university to go to some stupid drama school. *You're throwing away your future girl!*

MARY KEENAN: How do you know that I'm not good at it? *Why do you always crush everybody's dream, Dad?* [5, с. 19].

Данные типы аккузативных дискурсивных актов являются средствами категории **пейоративности** (*пейоратив* – слово или словосочетание, выражающее критику, неодобрение, признание, укор, обвинение, отрицательную оценку чего-либо). Выраженные негативные свойства пейоративов носят предписывающий характер – они предполагают определенные отношения и поведение в течение коммуникации.

Используя аккузативы, стоит избегать не только перформативов, но и средств, относящихся к ядерным компонентам соответствующего поля. По большей части они используют арсенал косвенно номинативных единиц с отрицательной аксиологией, а также единиц, негативно коннотируемых в контексте. При этом на выбор пейоративных средств существенное влияние оказывают такие факторы, как статусно-ролевые отношения (симметрические/ асимметрические), ситуация общения (официально-деловая, дружественная, фамиллярная), а также возраст и гендер.

ЛИТЕРАТУРА

1. Король, А. А. Висловлення-звинувачення у сучасному німецькомовному художньому дискурсі : автореф. дис. канд. філол. наук : спец. 10.02.04 “Германські мови” / А. А. Король. – Чернівці, 2007. – 20 с.
2. Мосулишвили, М. А. Танец с мертвецами [Электронный ресурс] / М. А. Мосулишвили. – Режим доступа : http://samlib.ru/m/mosulishwili_m_a/tanecsmertwecamidoc.shtml
3. Приходько, А. Н. Дискурсивные акты: прагмасемантика и прагматипология / А. Н. Приходько // Когниция, коммуникация, дикурс. – 2010. – № 1. – С. 101–122.
4. Johnson, J. Stragglers / J. Johnson. – 109 p.
5. Keiler, P. A pony for Sean / P. Keiler. – 2011. – 41 p.
6. The Rehearsal Room. – 2012. – 65 p.

ЕЩЁ РАЗ О ФРАЗЕОЛОГИЗМЕ «В УС НЕ ДУТЬ»

В языке художественной литературы нередко встречаются выражения типа *дуть себе в усы, принялся за закуски* (И. Бунин, «Ида»). Причастный оборот здесь вызывает ассоциацию с фразеологизмом «в ус не дуть». Однако в тексте отсутствует свойственная фразеологизму отрицательная частица *не*, и, как пишет исследователь Ольга Северская, «если кому-то и захочется в ус подуть, ничего не выйдет – оборот употребляется только в отрицательной форме» [2].

Какое действие обозначает выражение «дуть в ус(ы)»? По мнению Н. А. Луценко, свистеть: «Если говорить пока только о фразеологизме *и в ус не дует*, то <...> в ус возможно понимать как ‘усом’». Тогда каким усом не дует субъект, демонстрирующий свою беспечность? Не кажется невероятным, что ус и усы были названы по ‘губам / рту’ на основе смежности. Стало быть, усом или в ус дуть – это свистеть или посвистывать, пребывая в безделье и выставляя напоказ свою беззаботность» [1, с. 309]. Но со следующим положением трудно согласиться: «Тот, кто в ус себе не дует, настолько беззаботен, что даже и не посвистывает...» [1, с. 310-311]. Наоборот, посвистывают от беззаботности.

Нам представляется, что так называют при выдвинутой вперёд нижней челюсти выдох вверх, под чёлку (у тех, кто не имеет усов), иногда сопровождаемый звуком «пф», – для охлаждения лба (при жаре, эмоциональном напряжении и под.). *Увидев меня, она посмотрела на наручные часы, снова не меня, при этом выпятила немного нижнюю губу и дула вверх на косую чёлку* (И. Артёменко, «Контральто для подполковника»). Поскольку ус бывает не один, существительное употребляется в форме множественного числа: *Каптер Сердюк выдал нам гражданское. Кряхтел, сопел, дул в усы, но в конце концов оторвал от сердца – против замполита выкаблучиваться не стал* (С. Игнатьев, «Рейнджеры Язова»). Соответственно в ситуации психологического комфорта (отсутствие беспокойства по тому или иному поводу, игнорирование раздражителей) дуть в ус(ы) нет необходимости, поэтому «в ус и не дуют». В литературе также употребляется выражение «дуть под усы»: *Старик прихлёбывал не спеша с блюдечка, легонько посапывал, дул под усы, словно обсушивая их* (Л. Кассиль, «Ход белой королевы»).

ЛИТЕРАТУРА

1. Луценко, Н. А. В какой ус не дует, на какой ус мотать? (Об этимологии фразеологизмов со словом «ус») / Н. А. Луценко // Восточноукраинский лингвистический сборник: Выпуск восьмой. Сборник научных трудов / Н. А. Луценко. – Донецк: Донеччина, 2002. – С. 305-318.

- 2 Северская, О. Дуть в ус или не дуть? Вот в чем вопрос! [Электронный ресурс] / О. Северская. – Режим доступа: http://rus.1september.ru/view_article.php?ID=201000612.

Оховенко В. О.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: старший преподаватель Болотова О. В.

LES LIENS FAMILIAUX

Démêlons les liens familiaux qui se nouent et se dénouent perpétuellement.

Recomposée avec les quasi-frères et quasi sœurs, la belle-mère ou le beau-père, *monoparentale* (composée d'un seul parent), *homoparentale* (composée de parents homosexuels), la famille et la cellule familiale européenne ont changé de configuration depuis une cinquantaine d'années. Les causes? Le divorce, la séparation, le PACS, le concubinage. Et à nouvelles réalités, nouveaux mots pour les désigner. Qu'elle soit élargie, étendue, restreinte ou nucléaire, *père, mère, frère, sœur, onde et tante, grand-père et grand-mère* sont autant de mots pérennes pour des réalités toujours actuelles. Nous allons essayer de démêler quelques relations familiales particulières.

Une famille débonnaire

Le mot *famille* vient du latin *familia*, dérivé de *famulus* qui désignait le serviteur, l'esclave rattaché à une maison. La famille latine, c'était donc tous les serviteurs qui vivaient sous le même toit que le père de famille, le *paterfamilias*, en fait plus maître que père. Ce qui rappelle le sens qu'a aujourd'hui le français *familier*: *être un familier de quelqu'un*, c'est le fréquenter assidûment, faire partie de son proche entourage sans être pour autant de sa famille, c'est-à-dire sans être uni par les liens du sang. Pour en revenir au latin, la famille, au sens où nous l'entendons aujourd'hui, c'était la *gens*, le clan familial. Ce mot a donné le français *gent*, employé par La Fontaine chez qui *la gent trotte-menu* signifie *les souris*; aujourd'hui, on l'emploie encore dans l'expression *la gent féminine*, par exemple. L'ancien pluriel de *gent* se retrouve dans les *gens*. À cette notion latine de *familia* correspond plutôt l'ancien français *mesnie*, de même origine que le français *ménage*. Dérivé du latin *mansio* «maison», *mesnie* avait le sens de «maisonnée», compris aussi bien comme «ensemble des gens qui vivent dans la «maison» que «ensemble des biens que possède le maître de maison». C'était le seul mot qui existait dans l'ancienne langue à côté de *parenté*, car le mot *famille* n'apparaît en français qu'au début du XIV^e siècle.

La notion de «liens du sang», comme composants de la famille, était rendue, en ancien français par les mots *lignée*, qui désignait l'ensemble des descendants d'une personne, et *lignage*, ensemble des parents (ascendants et collatéraux) issus d'une souche commune. Cette notion de *lignage* était extrêmement importante au Moyen Âge. *L'auguste lignage* était indispensable lorsque l'on était héros

ou roi. Et les historiographes se permettaient, si nécessaire, quelques privautés pour assurer à un héros un illustre ancêtre. Il fallait qu'il soit de bonne race, au sens où on entendait ce mot à l'époque, c'est-à-dire «de bonne extraction», *de bonne aire*. L'aire, c'est le nid des oiseaux de proie, de l'aigle, l'oiseau-roi... ou empereur. *Être de bonne aire* signifiait que l'on était de noble souche. Le sens du mot *débonnaire* est aujourd'hui bien loin de son origine: il signifie «bonté poussée à l'extrême, un peu faible».

Cousin, cousine et cousinade

Ce mot, *cousin*, avec son féminin, vient du latin *consobrinus* signifiant «cousin germain». Ce germain n'a bien sûr rien à voir avec les Germains, nom de l'ancien peuple habitant la Germanie. Il vient du latin *germanus*, dérivé de *germen* «germe» et «rejeton, progéniture». Il indique donc un lien biologique. Le cousin est l'enfant du frère ou de la sœur de notre père ou de notre mère. Il y a aussi les cousins deux fois germains, si l'on s'en tient à l'étymologie. Ce sont ceux qui ont au moins une grand-mère ou un grand-père commun.

Un rejeton de cette famille morphologique est né dernièrement. C'est le mot *czusinadt* qui désigne depuis 1995 un rassemblement de cousins. Il existait déjà le mot *cousinage* au sens d'«ensemble des parents, des cousins», mais ce dernier indique plutôt un fait alors que *cousinade* évoque une action. Et c'en est une de taille que de décider de réunir tous les descendants d'un couple portant le même patronyme que soi. Ces réunions rassemblent des centaines et des -mines de parents plus l'ancêtre commun est éloigné dans le temps. Pourrait-on voir, dans le fait de se savoir faire partie d'une famille, d'être lié à quelqu'un par les liens du sang et de resserrer les liens tout court, un besoin d'avoir une histoire, de retrouver ses racines dans l'arbre généalogique à une époque où l'individu sent la nécessité d'appartenir à un groupe, perdu dans la mondialisation, la globalisation, la délocalisation?

L'oncle, un petit grand-père?

Cette perception de la famille élargie ne doit pas faire oublier la proche parenté. Nous nous attarderons sur le mot *oncle* dont l'origine, complexe, permet d'expliquer la place de père de ce parent dans les sociétés occidentales.

Oncle vient du latin *avunculus*, diminutif de *avus* «grand-père», et désigne le frère de la mère; l'oncle maternel est donc, au sens étymologique, un «petit grand-père». Si le rôle prépondérant que l'oncle maternel avait dans la société indoeuropéenne a disparu, il en reste quelques traces dans l'histoire et la littérature.

L'oncle, maternel ou paternel, a encore aujourd'hui un rôle prépondérant dans certaines sociétés traditionnelles. Selon le type de filiation, paternelle (*patrilineaire*) ou maternelle (*matrilineaire*), la relation d'oncle à neveu (relation *avunculaire*) s'oppose à celle de père-fils: lorsque la relation avunculaire est affective, la relation père-fils est autoritaire; lorsque la relation avunculaire est autoritaire, la relation père-fils est empreinte d'affection.

L'étude des relations avunculaires a permis à l'ethnologue et sociologue Claude Lévi-Strauss d'élaborer sa théorie de l'alliance en faisant entrer dans la structure familiale élémentaire l'avuncu— lat : c'est l'oncle maternel qui, en

cédant sa sœur, permet la création d'une nouvelle cellule familiale, d'où son rôle prééminent.

Alors les relations familiales sont complexes. Et on comprend pourquoi c'est certainement un des derniers acquis de l'enfant.

ЛИТЕРАТУРА

1. Durand Jennifer Réunion de famille: 15 bonnes idées pour les organiser Linternaute.com Mis à jour le 23/03/16 16:01
2. Rey Alain. le Dictionnaire Culturel en langue française / Rey Alain. – Paris: éd. Le Robert, 2005. – 9648 p.

Оховенко В. О.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В.

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕКЛАМНОГО ИНТЕРНЕТ-ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЫ АВТОМОБИЛЕЙ)

Рекламный текст содержит рекламную информацию о физическом или юридическом лице; товарах; предназначен для широкого круга лиц; призван формировать или поддерживать интерес к рекламируемым товарам, идеям, начинаниям и способствует их реализации.

В рекламе текст не может быть понят как линейная последовательность знаковых, и только вербальных, единиц. Для него существенна не столько категория связности (соединение элементов внутри текста), сколько категория целостности – смысловое и коммуникативное единство.

Достоинством рекламного текста являются не художественно-изобразительные изыски или изящество словесной формы (творческое самовыражение), а точность, яркость и доступность рекламного образа, многообразие и направленность ассоциативных связей, максимально работающая на коммуникацию композиция.

Франкоязычные тексты, рекламирующие автомобили, представляют собой вербально-визуальный тип: семантика, выраженная словом, дополняется визуализированными компонентами. Важно отметить существенную особенность: характер рационального или эмоционального представления вербальной части дополняется визуальными образами. При визуализации смысла образность представления достигается за счет графических и иконических составляющих.

Французские автопроизводители дополняют свою рекламу мультимедийными элементами: к имевшимся ранее резервам добавляется подвижность видеоряда, воздействию подвергаются разные зоны внимания, что позволяет максимально усложнить текстовую структуру.

Интернет-реклама французского автопрома оформлена в виде вербально-визуальных и мультимедийных сообщений. В качестве вербальной информации потребителю предлагаются технические характеристики двигателя и салона автомобиля, цена, адрес дистрибьютера. Обязательным элементом рекламы выступает фотография (либо серия фото) предлагаемого автомобиля. На сайтах производителей и распространителей автомобилей встречаются также видеоролики, рекламирующие комфортабельность и скоростные характеристики модели, в этом и заключается мультимедийность рекламного предложения.

Сообщение, рекламирующее автомобили, характеризуется информативностью, поскольку оно передаёт определённую информацию о предлагаемом товаре. Так как каждый производитель расхваливает свою продукцию, то это сообщение несёт в себе оценочную коннотацию. Аргументированность рекламы заключается в том, что поочерёдно перечисляются все преимущества конкретного автомобиля. Регулятивная функция рекламы автомобиля заключается в том, что на сайте интернет-пользователю предлагается выбор модели авто, его комплектации, дата выпуска, страна-производитель, минимальный/максимальный километраж, мощность двигателя и остальные технические характеристики.

К базовым стратегиям рекламы автомобилей следует отнести:

- описание предлагаемого на продажу автомобиля;
- максимально полная характеристика технических возможностей и отличий от других моделей;
- аргументированное изложение всех возможных преимуществ конкретной модели;
- привлечение внимания потребителя с помощью удачного слогана или логотипа автопроизводителя;
- акцент на интересах, социальном статусе и потребительских возможностях определённого социального слоя интернет-пользователей.

Таким образом, специфические характеристики интернет-рекламы автомобилей определяются основными стратегиями рекламодателя. Автомобилестроительные компании обращают внимание именно на усовершенствованную модель автомобиля, описав все технические новшества предлагаемых моделей, дав полную характеристику, аргументировав все возможные преимущества с учётом интересов потребителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Егорова И. Ю. Акцентирование в текстах интернет-рекламы / И. Ю. Егорова // Известия Волгоградского госпед. ун-та. – Серия : Филологические науки. – 2008. – № 5(29). – С. 49–52.

ЭКЗОТИЗМЫ-АНГЛИЦИЗМЫ В РУССКОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ НАЗВАНИЙ КОСМЕТИЧЕСКОЙ ПРОДУКЦИИ)

Начиная с конца предыдущего века, мы переживаем мощную атаку английского языка на русский язык. Уличная и телевизионная реклама, названия магазинов и продукции забрасывают нас новыми экзотизмами, словами еще не освоенными родным языком [2, с. 35] и, следовательно, не включенными в словари [1]. Рассмотрим на примере косметической продукции, насколько важно и обосновано употребление иноязычного слова вместо слова на русском языке. Материалом исследования послужили английские заимствования из блогов ленты DZEN [3].

Представляется возможным разделить все отобранные экзотизмы на три группы: слова, не имеющие эквивалентов в русском языке; слова, имеющие эквиваленты в языке заимствования; слова, имеющие эквиваленты, но подчеркивающие новые свойства товаров.

К первой группе относится слово *доминатприкс* (англ. dominant – most important or influential + atrix «суффикс со значением деятельности») [4]. Первоначальное значение этого слова в английском языке – «женщина, выполняющая доминирующую роль в садомазохистских практиках» [Ibid.] прирастает новым значением, а именно – косметическое средство, которое используется для придания некоего акцента глазам. В этом значении слово заимствуется в русскоязычный дискурс.

Рассмотрим слова, имеющие эквиваленты в русском языке. Корректировочные карандаши и иные корректоры, видимо из-за малой эффективности, заменены *хайлайтерами* (англ. highlighter – most conspicuous or prominent part [5, с. 103]) – декоративной косметикой для корректировки отдельных участков лица путем их затемнения или осветления. Он может быть сияющим и матовым: «Как подобрать идеальный *хайлайтер*?» Упаковка косметических продуктов также именуется экзотизмами, так как основные потребители этой продукции благоговеют перед иностранными фирмами - производителями. К тому же новые формы и названия продукции – отличный рекламный ход. Эти экстралингвистические факторы сказывается на вхождении новых слов в русскоязычный дискурс, не «тюбик помады», а *стик* (англ. stick – палка), не «мешочек», а *кушон* (англ. cushion – a small bag with feathers to make a seat more comfortable) [5, с. 212]: «Хайлайтеры выпускаются в разных формах: сухие, жидкие и в форме *стиков*»; «Хайлайтеры в *кушоне* покорили сердца любителей косметики, ведь внутри есть и зеркало

и губка». Удивительно, что в последнем примере не используется экзотизм *спондж* (англ. *sponge* – губка).

К третьей группе экзотизмов относятся слова, в номинации которых подчеркиваются новые свойства товаров, и название становится рекламой. *Глиттеры* (англ. *glitter* – sparkling light) и *шимеры* (англ. *shimmer* – shine with a wave ring soft or faint light) [5, с. 284] не имеют ничего общего с банальными блестками. По мнению создателей, это новые косметические продукты: «Smithand Culn Glitter Shotимеет в составе довольно крупный *glitter*, который празднично смотрится и красиво переливается». *Шимеры* содержат светоотражающие частицы, неуловимые для глаза. В вечернем макияже они создают привлекательный эффект. *Шимер* содержится в виде наночастиц в пудре, румянах, тенях, помаде: «Женщинам за пятьдесят рекомендуется розовая помада с легким *шимером*».

Анализируемые англоязычные заимствования в русскоязычном дискурсе характеризуются начальным этапом освоения, так как большинство рядовых носителей русского языка неточно понимают значение иноязычного слова, и все носители языка воспринимают слово как инородный компонент речи. Экзотизмы в области косметической продукции чрезвычайно редко (16,7 %) называют новые понятия, чаще всего в силу различных экстралингвистических причин они заимствуются для названия продукции, имеющей эквиваленты в русском языке (50 %) или подчеркивают новые свойства товара (33,3 %). Маркетологи используют экзотизмы как пиар, рекламный ход для привлечения покупателей и повышения продаж. Экзотизмы – названия косметической продукции находятся в фазе вхождения в язык и активно используются в русскоязычном дискурсе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – Мн.: Харвест, М.: ООО «Издательство АСТ», 2001. – 976 с.
2. Павленко, Г. В. Проблема освоения иноязычных заимствований : языковой и речевой аспекты (на материале англицизмов конца XX в.) / Г. В. Павленко. – Таганрог : Издательство ТИУиЭ, 2002. – 142 с.
3. Яндекс. Дзен [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://zen.yandex.ru> – 31. 08. 2019.
4. Harper, D. English Etymology Dictionary, [Электронный ресурс] / D. Harper// – Режим доступа: <https://www.etymonline.com> – 4. 09. 2019.
5. Hornby, A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English: / A. S. Hornby. – М. : «Русский язык», Oxford : Oxford University Press, in 2. 1982 – V. 1. – 509 p., V. 2. – 527 p.

Папиж М. В.
(ГОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В.

ФУНКЦИИ ФРАНКОЯЗЫЧНОГО ТУРИСТИЧЕСКОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА

Основными функциями туристического франкоязычного дискурса принято считать информативную, регулятивную и аккумулятивную, реализующимися в определенных видах коммуникаций, и это отражается в формах коммуникации [1, с. 134-135]. В контексте рекламы туристических проспектов можно выделить:

– опосредованную (косвенную) – через посредников, по телефону, факсу, e-mail и т.д. Опосредованная форма коммуникации может быть представлена огромным количеством аутентичных текстов-высказываний с множеством особенностей, характеристик и функций;

– непосредственную (контактную) – вступление собеседников в прямой контакт. Данная форма имеет ещё и внутреннее деление на: вербальную и невербальную.

Адресантом туристического дискурсивного пространства могут быть государственные организации по туризму, министерство туризма, туристические агентства и фирмы, туроператоры, гиды, работники отелей, ресторанов, музеев, аниматоры и многие другие.

Главная цель рекламных текстов – заинтересовать потребителя и подтолкнуть его к покупке рекламируемого товара. Но зачастую потенциальный покупатель сопротивляется воздействию и не желает совершать покупку. Основными видами психологического влияния на человека является: информирование, убеждение, внушение, побуждение.

Самый нейтральный метод воздействия – это информирование, оно не имеет эмоциональной окраски, не обращается к личности потребителя и не касается ценностной системы, потребностей и интересов.

Главным методом психологического воздействия рекламных текстов на человека является убеждение. Убедить потенциальных покупателей в преимуществах и уникальности рекламируемого продукта и в необходимости его покупки – вот главная задача рекламы.

Следующей функцией рекламного текста является внушение, как правило, это преднамеренное или непреднамеренное воздействие одного человека на психику другого. Этот метод влияния рекламы оказывает действие не на всех людей. У каждого разная степень внушаемости, восприимчивости и способности подчиниться.

По нашему мнению, не следует сбрасывать со счетов ещё одну функцию рекламного дискурса – привлечение клиентов. Это воздействие на личность с помощью привлекательных картинок, красивого и разноцветного шрифта,

смайликов или же неординарное построение самого рекламного текста. Например:

Japon-Tokyo

Parmi les destinations les plus prisées par les Français, le Japon occupe une place privilégiée. Ce pays est un mélange de modernité et de respect des traditions, elle fait ainsi part des destinations phares de l'Asie.

Votre voyage organisé au Japon passera sûrement par Tokyo : la capitale vous fera perdre la tête avec ses passages piétons en diagonale et ses immenses buildings aux enseignes multicolores.

Par ailleurs, si vous souhaitez découvrir une ville toute aussi intéressante mais plus intimiste, optez pour Osaka, parfaite pour des petites ballades à vélo.

Autre incontournable de nombreux circuits touristiques, le Mont Fuji. Cette montagne sacrée, souvent représentée coiffée de son immaculé manteau de neige, s'impose comme l'un des grands symboles du pays.

De nombreux circuits et voyages organisés peuvent vous mener aux confins de l'archipel, à travers des paysages d'une grande diversité.



Также очень популярная и удачная уловка – это привлечение известных личностей для рекламирования путевок или товаров. Артисты, спортсмены, певцы проецируют успешность на продукт рекламы. Все это направлено на широкую аудиторию поклонников. Они желают подражать кумирам. Выбор популярного человека не может являться ошибочным, поэтому от покупателя не требуется раздумий. Покупая продукт, потребитель будет ощущать себя на одном уровне со звездой.

Любой тип рекламы в СМИ – печатной, телевизионной или радиорекламы – использует разнообразные приёмы, чтобы задеть потребителя за живое. Так или иначе, реклама пытается объединить представления о данном продукте с нашими глубинными чувствами и основными потребностями, используя при этом следующие функции: информационную, эмоциональную, патриотическую, пробуждение страха, иллюзию ощущения достигнутого успеха, юмористическую. Все эти

функции в тексте рекламы на уровне языковых средств оформлены как рекомендации.

Иллюзия ощущения достижений, успеха и силы – это ещё одна популярная в рекламе тема – расчёт на желание получателей сообщения победить, выиграть, это могут быть деньги, статус, сила или просто приобретение нового товара или услуги, того, чего нет у остальных. Реклама путешествий может заявлять: «Победа – это все», а может незаметно намекнуть, что человек, побывавший в той или иной стране, видевший её достопримечательности, «действительно достиг успеха». Главная идея здесь состоит в том, что какой бы приз нам ни обещала жизнь, та или иная вещь может сделать нас «победителем». Мы рассмотрели функции и приёмы воздействия рекламных текстов на человека, способы побуждения, которые используются, чтобы заставить человека приобрести туристический тур или захотеть заказать ту или иную путевку.

Таким образом, франкоязычный туристический интернет-дискурс многофункционален. Он определяется цельностью и связностью, завершённой, цельнооформленностью и информативностью. Все эти функции обеспечивают реализацию главной цели, а именно заинтересовать потребителя и подтолкнуть его к приобретению туристической путевки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Плотникова, С. Н. Языковое, дискурсивное и коммуникативное пространство / С. Н. Плотникова. – Иркутск : Вестник ИГЛУ, 2005. – 198 с.

Погромская А. И.

канд. пед. наук, доц.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Современная система образования активно реагирует на социальные, политические, экономические изменения, происходящие в обществе. Актуальной становится задача, с одной стороны, сохранения лучших традиций отечественного образования, с другой – реализации современных образовательных подходов, позволяющих повысить качество и эффективность обучения, всячески способствовать личностному развитию обучающихся.

Говоря об обучении иностранному языку в школе, следует отметить нацеленность на комплексную реализацию личностно-ориентированного, деятельностного, коммуникативного и социокультурного подходов.

Показательным является повышение роли социокультурного компонента. Так, в **Государственном образовательном стандарте среднего общего образования** предметные результаты освоения учебного предмета «Иностранный язык» на уровне среднего общего образования должны быть ориентированы на сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире. Помимо прочего, отмечено, что предметные результаты должны отражать овладение знаниями о социокультурной специфике страны/стран изучаемого языка и умение строить своё речевое и неречевое поведение согласно этой специфике; умение выделять общее и различное в культуре родной страны и страны / стран изучаемого языка [1].

В целом, социокультурный подход к обучению иностранным языкам предполагает овладение иностранным языком в неразрывной связи с изучением культуры носителей языка. Язык представляет форму существования национальной культуры, и путь его усвоения отражается в формуле «культура через язык и язык через культуру» [3, с. 14].

Такой подход отражает современные требования к языковому образованию, которые определяются понятием «обучение языку и культуре». Реализация данного подхода позволяет рассматривать культуру страны/стран изучаемого языка одним из основных компонентов содержания обучения. Обучение иностранным языкам в контексте социокультурного подхода предполагает:

- развитие мировосприятия обучающихся и их подготовку к восприятию истории человечества, своего народа, к осознанию себя как носителя национальных ценностей, к пониманию взаимозависимости между собой и всеми людьми планеты в поиске решений глобальных проблем;
- развитие общепланетарного образа мышления в отношении гражданских прав человека (включая языковые и культурные права) и политических свобод;
- осознание миротворческих обязанностей и ответственности за свое будущее, будущее своей страны, будущее человечества;
- обучение этике дискуссионного общения и этике взаимодействия с людьми, придерживающимися различных взглядов и принадлежащими к различным вероисповеданиям;
- развитие потребности в самообразовании [3, с. 15].

Интегративная цель обучения иностранному языку в школе предполагает формирование иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности и реальной готовности учащихся осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка, а также развитие и воспитание школьников средствами учебного предмета. В состав коммуникативной компетенции входят речевая, языковая,

социокультурная, компенсаторная, учебно-познавательная компетенции [2, с. 5].

Акцентируя внимание на социокультурной компетенции, следует отметить, что примерные основные образовательные программы по учебному предмету «Английский язык. 5-9 кл.», «Английский язык. 10-11 кл.» также подчеркивают, что, являясь существенным элементом культуры народа – носителя данного языка и средством передачи ее другим, иностранный язык способствует формированию у учащихся целостной картины мира, способствует формированию плюрилингвальной личности и ее социальной адаптации к условиям постоянно меняющегося поликультурного мультлингвального мира [2, с. 5].

Детализируя, отмечаем, что социокультурная компетенция направлена на приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям стран/страны изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся общеобразовательной школы на разных ее этапах, формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения [2, с. 6].

Вышеуказанное позволяет констатировать возросшую роль социокультурной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции, обеспечивающей лингвосоциокультурную направленность обучения, которая реализуется посредством социокультурного подхода и ведет к приобщению учащихся к культуре страны/стран изучаемого языка, лучшему осознанию культуры своей собственной страны, возможности представить ее средствами иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный образовательный стандарт среднего общего образования. – Режим доступа : <http://mondnr.ru/dokumenty/prikazy-mon/send/4-prikazy/3043-gosudarstvennyj>
2. Примерная основная образовательная программа по учебному предмету «Английский язык. 5-9 кл.» / сост. Старшинова Л. В., Слесарева В. Н., Мама Е. Д. – ГОУ ДПО «ДонРИДПО». – Донецк : Истоки, 2019. – 291 с.
3. Щемелева, И. Ю. Применение инновационных методов обучения иностранным языкам в школе: учебно-методическое пособие / И. Ю. Щемелева, Ю. С. Васильева, А. О. Наследова, И. В. Нужа. – Орск : Издательство ОГТИ, 2009. – 118 с.

Позднякова Л. В.
(МОУ г. Горловки «Школа № 40»),
Мышанская Л. Л.
(МОУ г. Горловки «Школа № 16»)

СОЦИАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Формирующийся в настоящее время социальный заказ на человека будущего, конкурентоспособного на рынке труда, ставит перед учителем проблемы, на решение которых и нацелена наша авторская программа «Социализация учащихся с ограниченными возможностями здоровья средствами английского языка». Программа предназначена для учеников, обучающихся по индивидуальному плану, и направлена на подготовку их к жизни, формирование умения видеть и решать возникающие проблемы, то есть на успешную социализацию.

Индивидуальная форма обучения обеспечивает право граждан с ограниченными возможностями здоровья на получение среднего общего образования с учетом индивидуальных способностей, состояния здоровья. Выработка оптимального учебного плана, методического и дидактического сопровождения процесса обучения учащихся с ограниченными возможностями является очень актуальной. Важно не столько дать ребенку как можно больший багаж знаний, сколько обеспечить его общекультурное, личностное и познавательное развитие, вооружить таким важным умением, как умение учиться [3, с. 12]. Подобные задачи могут быть решены и средствами английского языка, так как в процессе обучения языку, усвоения учащимися социально-культурного опыта, знаний, норм, ценностей, традиций происходит включение их в систему общественных отношений и формирование социальных навыков.

Актуальность программы определяется современными требованиями к уровню общего развития учащихся, ориентированному на совершенствование процесса адаптации в социуме. Цель: создать необходимые условия для воспитания социально - компетентной личности, способной к самореализации, с использованием возможностей английского языка как инструмента познания, приобщения и адаптации учащихся с ограниченными возможностями здоровья к новому социальному опыту.

Достижение целей обеспечивается решением следующих основных задач:

- практическая подготовка к самостоятельной жизни и труду;
- формирование знаний и умений, способствующих социальной адаптации;
- повышение уровня общего развития учащихся;
- развитие познавательных процессов, развитие творческого потенциала [2, с. 34].

В основе курса лежат как общедидактические принципы (доступность, наглядность, принцип расположения материала от простого к сложному), так и специфические принципы, используемые в преподавании иностранного языка:

- интеграция основных речевых умений и навыков;
- последовательное развитие основных речевых умений и навыков;
- коммуникативная направленность заданий;
- применение полученных знаний на практике;
- соответствие тем и материалов курса возрасту, интересам и уровню языковой подготовки учащихся.

Предусмотрено развитие ключевых жизненных компетентностей учащихся, коммуникативный подход в овладении всеми аспектами иноязычной культуры: познавательным, учебным, развивающим и воспитательным, а в учебном аспекте – всеми видами речевой деятельности: чтением, говорением, аудированием, письмом.

Технологии и методы работы:

- метод проектов;
- технология обучения в сотрудничестве;
- игровой метод;
- ИКТ;
- технология здоровьесбережения;
- технология дистанционного обучения;
- технология личностно-ориентированного обучения.

Предлагается один из эффективных приемов социализации на уроках английского языка – ролевая игра, поскольку она приближает речевую деятельность к естественным нормам реальной жизни, помогает развивать навык общения [4, с. 72]. Ролевая игра как одна из основных форм организации речевой ситуации является средством интенсификации обучения групповому общению [1. с. 15]. В процессе ролевой игры учащиеся выступают в конкретных социальных ролях, вырабатывают цепочку решений, подходят к результату, целью которого является правильное решение определенного социального вопроса в ситуации, наиболее распространенной в реальной жизни.

Таким образом, ролевая игра – это своеобразный учебный прием, при котором учащийся должен свободно говорить в рамках заданных обстоятельств, выступая в роли одного из участников иноязычного общения. Именно здесь воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, происходит не только интеллектуальное, но и нравственное развитие личности, что помогает учащимся адаптироваться в окружающем социуме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вайсбург, М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. / М. Л. Вайсбург. – Обнинск: Титул, 2001. – 341 с.

2. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей. / В. Н. Дружинин – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.
3. Розум, С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека. / С. И. Розум – СПб.: Речь, 2007. – 365 с.
4. Livingstone, C. Role Play in Language Learning. – Oxford, 1992.
5. Ladousse, J.P. Role Play. – Oxford, 1992.

Поленова Г. Т.

(Таганрогский институт имени А. П. Чехова
(филиал) Ростовского-на-Дону государственного
экономического университета (РИНХ))

ПОНЯТИЕ «СУБЪЕКТ» (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКИХ АВТОРОВ)

О. С. Ахманова в своём Словаре лингвистических терминов определяет субъект как: «1. (действующее лицо). **Тот предмет мысли** (выделено нами – Г. П.), по отношению к которому определяется и выделяется предикат» и «2. То же, что подлежащее» [2, с. 462].

С развитием языкознания менялись подходы к исследованию языка, и каждая новая парадигма рождала своё представление о субъекте. Различают грамматический субъект (русск. *подлежащее* – калька латинского термина); семантический субъект (*агенса* в противопоставлении к *паиенсу*); коммуникативный субъект (*тема, данное, топик*). Валентностный синтаксис Л. Теньера, падежная грамматика Ч. Филмора свели субъект к одному из *аргументов / актантов*, избранного для роли агенса или темы сообщения [см. 1, с. 497-498].

Латинское *subjectus* – ‘лежащий внизу, находящийся в основе’, как представляется, наиболее ёмко выражает все приведённые значения субъекта: предмет мысли, агенса, топик и русское *подлежащее*, но не в грамматическом смысле, а в пропозиционном.

Анализ предложения по выявлению характера субъекта можно, вслед за В.Г. Гаком, проводить по трём уровням: семантическому – выяснение, **о чём** говорится; коммуникативному – тема-рематическому (для **чего** сообщается содержание высказывания) и синтаксическому – **формальное** представление содержания высказывания [ср. 3, с. 72].

На уровне пропозиции мы обращаемся к глубинному значению субъекта в тех случаях, когда он (субъект) не выражен поверхностной структурой предложения, как например: *В комнате душно* – безличное предложение. В нём нет подлежащего-субъекта, но он есть в пропозиции. *Душно* кому-то, кто выражает свои ощущения, т.е. в пропозиции это автор высказывания, следовательно, – лицо.

Читая современные немецкоязычные художественные произведения, убеждаешься, что авторы выражают субъект предложения (возможно, не одного, а двух-трёх предложений) самыми разнообразными средствами: местоимениями (личными, указательными, безличным местоимением *es*; неопределённо-личным *man*, вопросительными, неопределёнными и относительными местоимениями); именами существительными (нарицательными и собственными, субстантивациями); словосочетанием; инфинитивными группами; придаточными субъектными предложениями; сокращениями и др.

Приведём пример из книги Инго Шульце „Handy“ – ‚Мобильный телефон‘.

Sie kamen in der Nacht vom 20. Auf den 21. Juli... Viele werden es nicht gewesen sein... Ich hörte nur die Stimmen und das Krachen. Wahrscheinlich haben die gar nicht gemerkt, dass im Bungalow Licht brannte. Die Schlafkammer geht nach hinten raus, und die Vorhänge waren zugezogen. Die erste schwüle Nacht seit langem und der Beginn unserer letzten Urlaubswoche. ...Constanze war per Telegramm für Dienstag früh um acht nach Berlin in die Zeitung bestellt worden. ... Es war komisch, allein dort zu sein. ... Wie Schüsse knallte es, als sie die Zaunlatten eintraten [4, с. 13]. – Они пришли ночью с 20-го на 21-е июля... Очевидно, их было немного. ...Я слышал только голоса и треск. Вероятно, они даже не заметили, что в дачном домике горел свет. Спальная комнатка выходит окнами на задний план, и занавески были затянуты. Первая душная ночь с давних пор и начало нашей последней отпускной недели. ...Констанцию вызвали телеграммой в газету к восьми утра. ... Было не по себе, находиться там одному. ... Раздался треск, подобный выстрелу, когда они вышибали планки забора’ (перевод наш – Г. П.).

Мы привели ряд предложений с одной страницы, почти не прерывая текст. Уже в этом небольшом отрывке текста представлены многие перечисленные нами выше способы выражения субъекта «семантического», т.е. выражающего агенса, человека, действующее лицо (местоимения: *sie*, *ich* личное; *viele* – неопределённое; *die* – указательное; имя собственное: *Constanze*); «предмет мысли», по О.С. Ахмановой (существительные нарицательные: *Licht*, *die Schlafkammer*, *die Vorhänge*, словосочетания: *die erste schwüle Nacht*, *der Beginn unserer letzten Urlaubswoche*). Они же, эти субъекты, «тема-рематические» и «синтаксические», по В.Г. Гаку.

Отдельно нужно говорить о субъектной функции *es*. В первом приведённом предложении оно является всего лишь коррелятом, указывающим на подлинный субъект, выраженный инфинитивной группой: *allein dort zu sein*. Во втором случае это подлинно безличное подлежащее-субъект с глаголом *knallen* – ‘трещать, щёлкать, хлопать’.

Таким образом, на примере произведений современных, ныне живущих, авторов мы убеждаемся, что понятие «субъект» ещё нуждается в дальнейшем исследовании этого феномена языка на материале, позволяющем выявить возможности выражения духа народного, по В.фон Гумбольдту.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н. Д. Субъект/ Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. Гл. ред. Ярцева В.В. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – С. 497-498.
2. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов. / О. С. Ахманова – М. : КомКнига, 2007. – 576 с.
3. Гак, В. В. Языковые преобразования: Виды языковых преобразований. Факторы и сферы реализации языковых преобразований. / В. В. Гак – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2019. – 408 с.
4. Schulze, Ingo. Handy. Dreizehn Geschichten in alter Manier. – München : Deutscher Taschenbuch Verlag, 2009. – 287 S.

Полонникова О. Л.

(ГОО ВПО «Донецкий институт железнодорожного транспорта»)

PERFORMANCE ASSESSMENT: RUBRICS AND CHECKLISTS

Improved assessment practices at the classroom level can have powerful, beneficial effects on the learning process and measures of achievement. New understandings of the learning process indicate that assessment and learning are intimately linked. These new understandings of learning need to be applied to class-room based assessment practices. Among these practices, performance assessment appears to hold promise for improving the educational attainment of English language learners. English teachers face difficulties concerning assessment. Some of these are determining the sufficient frequency of class-room based assessment within the requirements of communicative approach; establishing criteria for fair assessment of students' communicative skills; making these criteria visible for students.

The purpose of this article is to show that performance assessment can become a good alternative helping to overcome the difficulties mentioned above. The article is also aimed to introduce the main scoring instruments used for this type of assessment.

Classroom-based assessment may be of two broad types: selected-response and constructed-response formats. Selected-response formats provide response items for students to choose from (such as multiple-choice, true-false, and matching items). Constructed-response formats, on the other hand, ask students to develop a response, create a product, or conduct a demonstration [6, p. 2]. These types of assessment allow more than one correct answer to a problem and typically involve higher-order thinking skills. Performance assessment, which uses a constructed-response format, can be viewed as assessment in which students create an answer or a product that demonstrates their acquisition of knowledge or skill [1, p. 124]. Performance assessment involves learners demonstrating their ability to perform a real-life task, for example, calling in

sick to work, reading a bill, or writing a note regarding a student's absence from school.

Teachers using performance assessment in the classroom have three types to choose from: products, performances, or process-oriented assessments. Products are works produced by students that provide concrete examples of their application of knowledge, for example, writing samples, projects, art or photo exhibits, and portfolios. Performances allow students to demonstrate application of their knowledge and skills under the direct observation of the teacher. Students may be engaged in tasks that are useful outside of school, such as asking for directions by telephone, demonstrating a process, or arguing a position. All of these can demand high levels of language skills. Examples of performance tasks include oral reports, skits and role-plays, demonstrations, and debates. Process-oriented assessments provide insight into student thinking, reasoning, and motivation. They can provide diagnostic information on how well students use learning strategies and may lead to independent learning when students are asked to reflect on their learning and improve it. Some examples of process-oriented assessment are think-alouds, self-assessment check-lists or surveys, learning logs.

Although performance assessment has significant advantages in communicative approach, most measurement experts agree that performance tests take a great deal of time to construct and administer. For authentic assessment to be effective the criteria and standards for student work must be clear, known and nonarbitrary. Scoring rubrics is a technique assessment which makes criteria clear and nonarbitrary. Rubrics are scoring guides, consisting of specific pre-established performance criteria, used in evaluating student work on performance assessments. Rubrics are also used to communicate criteria and standards to students before a performance. Students might be supplied with videotapes or other examples showing superior performance.

There are two types of rubrics: holistic and analytic. A holistic rubric requires the teacher to score the overall process or product as a whole, without judging the component parts separately [3, p. 310]. In contrast, with an analytic rubric, the teacher scores separate, individual parts of the product or performance first, and then sums the individual scores to obtain a total score [3, p. 315]. Holistic rubrics are customarily utilized when errors in some part of the process can be tolerated provided the overall quality is high. The use of holistic rubrics is more appropriate when performance tasks require students to create some sort of response and where there's no definite correct answer. Analytic rubrics are usually preferred when there may be one or two acceptable responses and creativity is not an essential feature of the students' responses. Furthermore, analytic rubrics result initially in several scores, followed by a summed total score. Students receive specific feedback on their performance with respect to each of the individual scoring criteria – something that does not happen when using holistic rubrics.

A check list differs from rubrics in that it indicates the presence or absence of specified characteristics. A check list is basically a list of criteria upon which

a student's performance or end product is to be judged [4, p. 43]. You use the check list by simply checking off the criteria items that have been met. The type of response for each entry on a check list can vary. For example, a check list for observing student participation in group work might look like this: 1) starts work promptly; 2) displays interest in work; 3) cooperates with others; 4) makes worthwhile suggestions [4, p. 62]. The rater would simply check the items that occurred during group work.

Another type of check list requires a yes or no response. The yes is checked when the action has been performed in a satisfactory manner; the no is checked when the action has been unsatisfactory. The rater would check the appropriate column on each item to indicate if the performance level has been met.

The development and use of check lists sensitizes the observer to the various parts of desired actions. By getting reliable data on the component parts, the observer is able to evaluate the overall performance. Use of rubrics and checklists in assessing speaking competence of students significantly facilitates and improves the process of the class-room based assessment of students. The criteria are defined in advance and they are presented to the students. Being acquainted with the criteria, the students have a chance for a better preparation, and when speaking they show a better competence, more confidence and poise.

In conclusion, it seems highly desirable for teachers to use performance assessment tests since it gives students the opportunity to show what they know or can do in real situations. To be able to assess their students accurately and fairly, teachers should learn how to develop and use rubrics and check lists – the main scoring instruments of performance assessment. This will help them to design and use assessments that can considerably improve their student's achievement.

ЛИТЕРАТУРА

1. Arends, R. Learning to teach / Richard I. Arends. – 1998. – 588 p.
2. Bowen, T. Inside teaching. Options for English language teachers / Tim Bowen, Johnathan Marks. – 1994. – 58 p.
3. Melter, Craig A. Designing scoring rubrics for your classroom. Practical Assessment, Research and Evaluation. – 2001.
4. Moore, K. D. Classroom teaching skills / Kenneth D. Moore. – 1998. – 371 p.
5. Parrish, B. Teaching adult ESL. A practical introduction / Betsy Parrish. – Hamline University. – 2004. – 336 p.
6. Pierce, Lorraine V. Performance-based assessment: promoting achievement for English language learners / Lorraine Valdez Pierce // News Bulletin. – 2002. – No 1. – Volume 1.

ЗВУКОПОДРАЖАТЕЛЬНЫЕ СЛОВА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ

В повседневной жизни мы зачастую слышим различные звуки, такие как: скрип двери, раскаты грома, лай собаки, щебет птиц и т.д. Многие из нас иногда прибегают к воспроизведению этих звуков, например, с целью эмоциональной окраски речи, передачи более подробной и точной информации. В лингвистической науке данные слова носят название неязыковых единиц речи. Неязыковые единицы речи, используемые человеком, принято считать звукоподражанием.

«Звукоподражание (ономатопея) – условное воспроизведение звуков природы (напр., криков птиц и других животных), рефлексивных восклицаний людей, звуков, производимых предметами, и т. п.; создание слов, звуковые оболочки которых в какой-то мере напоминают такие звуки (напр., в русском языке «мяу-мяу», «ха-ха», «тик-так»)» [1, с. 78]. Таким образом, важно отметить, что звукоподражания, в фонетическом плане, используются человеком при имитации звуков животных, птиц, а также при выражении собственных эмоций. С позиции рассмотрения внешних форм звукоподражаний, можно отметить то, что, по большей степени, они напоминают междометия.

При сопоставлении звукоподражательных слов в немецком и русском языках возникает вопрос: почему ономатопеи с идентичным лексическим значением отличаются графическим видом в рассматриваемых языках, если животные издают одинаковые звуки во всех странах мира? Вполне вероятно, что ответ на данный вопрос кроется в строении фонологической системы отдельного языка. Так как звукоподражания имеют изначально сложную природу для имитации, каждый отдельный язык выбирает определенные звуковые единицы для передачи ономатопей. В качестве примеров можно привести следующие слова из немецкого и русского языков:

- 1) *quack* – ква-ква;
- 2) *kikeriki* – ку-ка-ре-ку;
- 3) *summ* – ж-ж-ж;
- 4) *blaff* – тяф-тяф и т.д.

Следует отметить, что звукоподражания могут носить словообразовательный характер, а именно – могут образовывать глаголы, существительные и наречия:

- 1) *bahen* – блять;
- 2) *brummen* – рычать (о медведе), реветь (о быке), жужжать;
- 3) *finken* – петь (о яблоке);
- 4) *kuckucken* – куковать (о кукушке);
- 5) *der Fink* – яблок;

- 6) *der Kuckuck* – кукушка;
- 7) *der Wauwau* – собачка и т.д.

Таким образом, существует многообразие звукоподражательных слов в немецком и русском языках. Некоторые же онomatопеи используются в речи по отношению к определенному человеку. В данном случае звукоподражания приобретают негативную коннотацию, например:

- рус. *гавкать* (*ругаться, грубо говорить*);
- рус. *жужжать* (*надоедливо рассказывать что-либо*);
- рус. *каркать* (*говорить о чем-либо, предвещающем неприятности*);
- нем. *knurren* (*ворчать*);
- нем. *bellen* (*орать*) и т.д.

Однако только небольшое количество звукоподражаний, относящихся к характеристике конкретного человека, могут отражать позитивную коннотацию, среди них:

- рус. *мурлыкать* – *нежно говорить*;
- рус. *щебетать как соловей* – *говорить красиво и быстро*;
- нем. *gurren* – *мило разговаривать* и т.д.

Таким образом, в немецком и русском языках существует множество различных звукоподражательных единиц, где отдельная единица отражает определенную звуковую имитацию. Также, каждый звукоподражательный элемент отличается внешней формой и сопровождается рядом особенностей, связанных с культурой страны, где употребляется то или иное звукоподражание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Рос. энцикл. ; СПб. : Норинт, 1997, 1999, 2001, 2004. – 78 с.

Рочняк А. В.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

MANIFESTATION DER NATIONALEN UND KULTURELLEN IDENTITÄT IN VERSCHIEDENEN FORMEN DER VIRTUELLEN SELBSTDARSTELLUNG IN DEN SOCIALEN MEDIEN

Mit dem Aufkommen der modernen Technologie kommunizieren heute immer mehr Menschen im virtuellen Raum, nämlich in sozialen Netzwerken. Das ist eine Tatsache, dass „Menschen mit anderen sozial verknüpft sind und vermittelt für dieses Faktum eine bildhafte Darstellungsmöglichkeit. Menschen werden als Knoten dargestellt, von denen Verbindungsbänder zu anderen Menschen laufen, die wiederum als Knoten symbolisiert werden“ [3, S. 11-12]. Aber heutzutage nicht nur in der realen, sondern auch in der

virtuellen Welt beeinflussen sich die Menschen gegenseitig, auch durch die Gestaltung und Präsentation ihres Images. „Offline-Lebenswelten sind nicht mehr von Online-Lebenswelten zu trennen. Das Netz bietet den Jugendlichen heute einen immer gewichtiger werdenden Teil derjenigen Ressourcen, die sie für ihr soziales Miteinander und das Aushandeln eines authentischen Bildes von sich selbst benötigen. Das gilt selbstverständlich auch für Migrantenjugendliche.“ [1, S. 83].

Die sozialen Medien bieten den besseren Modus für die Organisation einer virtuellen Selbstpräsentation, die durch Erstellen eines Benutzerprofils (persönliche Seite, Account) bereitgestellt werden, wo der Nutzer verschiedene Information über sich selbst veröffentlichen kann: Foto, Geburtsdatum, Wohnort, Schule, Universität, Interessen, Arbeitsort und so weiter. Gerade deshalb werden Soziale Medien in der öffentlichen Diskussion häufig als Auslöser einer neuen „Selbstdarstellungskultur“ bezeichnet. Laut Angela Tillmann [4] kann die virtuelle Selbstdarstellung in sozialen Medien überhaupt und in den Netzwerken konkret durch Schlüsselcharakteristika wie Prozesscharakter, Steigerung der Selbstpräsentationskompetenz, Fokussierung auf die Implementierung der dualen Selbstdemonstrationsfunktion durch andere und Selbstreflexion gekennzeichnet sein.

Der Prozesscharakter liegt in der Tatsache, dass die meisten Benutzer sich der Notwendigkeit bewusst sind, ihr Profil regelmäßig zu aktualisieren und Posts zu veröffentlichen, um an sich für Freunden zu erinnern und um Self-Serving im virtuellen Raum kontinuierlich zu verbessern. Für viele Benutzer ist die Selbstpräsentation nicht nur eine einmalige Füllung eines Profilfragebogens und Materialien an der Wand einer Netzwerkplattform, sondern ein kontinuierlicher Prozess zur Verbesserung des virtuellen Images des „Ichs“.

Virtuelle Selbstpräsentationskompetenz durchläuft mehrere Phasen: vom Experimentieren mit Avataren und Status über die Veröffentlichung von qualitativ hochwertigen Inhalten auf der Seite, Fotoshootings und Selfies, autoritativ gut gestalteten Beiträgen und der Regulierung von Zugriffsebenen auf der Internet-Seite und im Profil. Es ist auch wichtig anzumerken, dass die meisten Benutzer sozialer Medien ihre Accounts als Instrumente externen Einflusses auf Netzwerk-Zielgruppen wahrnehmen, aber einige konzentrieren sich auf die Wahrnehmung ihres eigenen Accounts und ihrer langfristigen Aufzeichnungen als Werkzeug der Selbsterkenntnis und Selbstreflexion.

Soziale Profile bieten verschiedene Möglichkeiten zur Objektivierung des Selbst, nicht nur in Bezug auf das Sammeln von Fotos und Videos über sich selbst, sondern auch für die Vertretung ihrer eigenen Interessen, Überzeugungen, Hobbys und Neigungen. Eine solche textgrafische Integration vom Kontext über sich selbst in ein einziges Profil ermöglicht einem Individuum, sich selbst von außen zu betrachten und eine reflexive Korrektur seines Images und Verhaltens vorzunehmen. Einige Benutzer von sozialen Netzwerken betrachten ihren Account als eine Art für die Bildung eines idealen Selbstprojekts. „Wir wollten mit ihm die Aufmerksamkeit auf die aktive und oft sehr kreative Eigenleistung

der Subjekte bei der Arbeit an ihrer Identität richten“ [2, S. 4]. Deshalb ist es nicht verwundert, dass die sozialen Medien ein weites Feld für die Erforschung der Identität einer Person sind, einschließlich nationale und kulturelle Identität.

In einem virtuellen öffentlichen Raum gibt es viele Möglichkeiten, sich vorzustellen. Konventionell können sie in zwei große Gruppen unterteilt werden: verbale und nonverbale (audio-visuelle) Formen. Die verbale Form umfasst schriftliche (verschiedene Beiträge, Kommentare, Status) und mündliche Rede (im Format von Audio- und Video-Dateien). Visuelle Bilder des Nutzers („Avatare“, gepostete Fotos, Videos und Grafikmaterialien) können der nonverbalen Sphäre zugeschrieben werden. In ihrer Gesamtheit bilden sie das Netzwerkimage des Individuums.

Eine der wichtigsten symbolischen Erscheinungsformen ethnischer und kultureller Identität im Internet ist die Sprache, in der der Benutzer im Internet-Raum kommuniziert und auch als passiver Empfänger fungiert (das Herunterladen und Speichern von Audio- und Videodateien in der entsprechenden Sprache zum Hören und Betrachten). Was die nonverbale Sphäre oder audio-visuelle Form angeht, so sind hier die Möglichkeiten, die ethnische und kulturelle Identität darzustellen, auch ziemlich breit: angefangen von den eigenen Fotos mit einem bestimmten nationalen Attribut oder in Nationaltracht bis zur Platzierung der eigenen kreativen Arbeiten, in denen ethno-kulturelle Motive deutlich sichtbar sind.

Die Möglichkeiten der Manifestation der nationalen und kulturellen Identität sind besonders für junge Menschen wichtig. Die Aussage von Claus C. Tully: „Jugendliche leben in Parallelwelten (zu Hause und im Cyberspace), partizipieren zeitgleich an unterschiedlichen (Teil-)Welten (Schule, Familie, Peergroups, Jobs). Wenn sie sich ‚sowohl da als auch dort‘ einklinken, dann ist dies einerseits Ausdruck für das Leben in einer relexiven Moderne (es ist eine Gesellschaft des ‚sowohl-als-auch‘); andererseits bedeutet dies, dass der Jugendalltag unter neue Vorgaben gestellt ist“ [5, S. 18].

ЛИТЕРАТУРА

1. Hugger, K.-U. Anerkennung und Zugehörigkeit im Social Web. Tendenzen der Identitätsbildung am Beispiel junger Migranten, in: Grell, P./Marotzki, W./Schelhowe, H. (Hrsg.) Neue digitale Kultur- und Bildungsräume, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010, S. 77-98.
2. Keupp, H. Patchwork-Identität – Riskante Chancen bei prekären Ressourcen. Vortrag in Dortmund am 20. Mai 2005, [Online] <<http://www.ipp-muenchen.de/texte>> (15.4.2009) [Zugriff am 03.10.2018].
3. Keupp, H. Soziale Netzwerke. Eine Metapher des gesellschaftlichen Umbruchs?, in: Keupp, H./Röhle, B. (Hrsg.): Soziale Netzwerke, Frankfurt/M./New York, 1987, S. 11-53.
4. Tillmann, A. Doing Identity: Selbsterzählung und Selbstinszenierung in virtuellen Räumen, in: dies./ Ralf Vollbrecht (Hrsg.), Abenteuer Cyberspace. Jugendliche in virtuellen Welten, Frankfurt/M. u.a., 2006, S. 33–50.

5. Tully, C. Die Gestaltung von Raumbezügen im modernen Jugendalter. Eine Einleitung, in: Ders. (Hrsg.): Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume, Weinheim und München: Juventa, 2009, S. 9-25.

Рочняк А. В.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

SCHULD UND SÜHNE DER DEUTSCHEN VOR DEM HINTERGRUND DES NATIONALSOZIALISMUS ALS INTERPRETATIONSANSATZ IM WERK VON GÜNTER GRASS «DIE BLECHTROMMEL»

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs gab es ein akutes Problem der Wiederbelebung und in gewissem Maße der Rehabilitation der deutschen Kultur und der deutschen Sprache. Die Werke der nationalsozialistischen Orientierung wurden bereits abgelehnt und die Werke des neuen Sinnes, deren Notwendigkeit am deutlichsten zu spüren war, wurden noch nicht geschrieben. Gleichzeitig wurde der Literaturmarkt in Deutschland mit zuvor verbotenen Werken ausländischer Autoren überschwemmt, welche die Gefahr der Zerstörung der Identität des Landes und der gesamten Nation in sich bergen. So entstand das Problem der Sprache und des Stils.

An der Lösung dieses Problems arbeitete die „Gruppe-47“, der G. Grass angehörte, aktiv mit. Ihre Arbeiten haben das Umdenken des Nationalsozialismus, des Holocausts und des Zweiten Weltkriegs stark beeinflusst. Unter den Bedingungen der „Situation Zero“, die in Deutschland Gestalt annahm, war die Arbeit der Gruppe notwendig, um nicht nur neue antimilitaristische Werke zu schaffen, sondern um ein neues Weltbild in der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland zu bilden.

Grass nutzt in seinem Werk den „Verfremdungseffekt“, er will den Leser von allerlei Klischees befreien. Mithilfe seines Helden, eines Losers, einer Groteske, Satire und Burleske, entlarvt der Autor alle Ideologen (nationale Soziologie, liberale Demokratie usw.). Gleichzeitig stellt der Autor jedoch seinen Helden und seinen Protest in Frage, die sich nur als eine besondere Form des engstirnigen Konformismus herausstellt. Es greift also einen einfachen Deutschen an, der sich nach den militärischen Umbrüchen wieder einfindet, ohne die Lehren der Geschichte verstanden zu haben.

Die Besonderheit seiner Erzählweise: Die grotesk-absurde, unwahrscheinliche Geschichte selbst oder Episode entwickelte sich vor dem Hintergrund sehr spezifischer sozio-historischer, politischer, geographisch-topographischer Umstände.

Eine Vielzahl von Themen und Motiven wird möglich, nicht zuletzt aufgrund der Verwendung der Sprache. Grass drückt das Unaussprechliche oft durch den Einsatz von Neologismen aus. Die Sprache des Romans ist vor allem die Sprache

des Oskars, eines verrückten Genies, ergänzt durch die Sprache eines vielseitigen Geschichtenerzählers.

Die Danziger Jugend von Oskar sowie Günter Grass fällt mit dem Aufstieg sowie dem Untergang des deutschen Nationalsozialismus zusammen (vgl. inhaltsanga-be.de, o.J.).

Die Ereignisse des Zweiten Weltkriegs haben sowohl das Leben einfacher deutscher Bürger als auch insbesondere die Literatur stark beeinflusst. Zu den Hauptproblemen der Nachkriegszeit gehörten die Zukunft der deutschen Einheit und das Problem der Generationen, das in engem Kontakt mit dem Problem „Schuld und Sühne der Deutschen“ stand.

Das zweite Problem hat im Zusammenhang mit der „Entnazifizierung“, die nach der Konferenz in Potsdam begann, besondere Bedeutung erlangt. Die Aufgabe der Umerziehung und Bestrafung von aktiven Unterstützern des Nationalsozialismus traf sofort eine ernste Gegenwirkung. Und so gab es Erklärungen: Nur die offiziellen Mitglieder der NSDAP in Deutschland waren etwa 8 Millionen und noch weitere 4 Millionen waren Mitglieder der Downline-Organisationen. Und es war nur die Spitze des Eisbergs.

In der Öffentlichkeit wurde die Idee, dass die von den Gewinnern gestartete Veranstaltung zu einer Parodie der Gerechtigkeit wird, zunehmend geltend gemacht. Es war kein Zufall, dass der Karikaturist Brockmann die Deutschen mit aufgestellten Köpfen porträtierte, die sie dem Offizier zur Inspektion vorlegten.

Laut dem deutschen Philosophen Karl Jaspers erfordert das „Schuldproblem“ eine tiefe moralische und spirituelle Überwindung, die nicht nur mit einer gewalttätigen Bestrafung der begangenen Verbrechen verbunden ist, sondern auch mit der inneren Erneuerung des Menschen. Und diese Erneuerung fand in der Literatur seinen Ausdruck, insbesondere in dem Roman von G. Grass „Die Blechtrommel“.

Thematisch setzt „Die Blechtrommel“ die bisherige Tradition der deutschen Literatur fort. Hier wird die Geschichte Deutschlands vom Ersten Weltkrieg über die Weimarer Republik, den Faschismus und den Zweiten Weltkrieg bis in die Nachkriegsdeutschland wiederbelebt.

Im Roman gibt es einen Sturz aller Heiligtümer und Werte der bürgerlichen Gesellschaft. Der Autor ironisiert über Oskar, der eine Art Maske ist. Oskar Mazerath mit seiner individuellen «großen Schuld» verkörpert die nationale Schuld der Deutschen. Wenn Grass seine Gedanken zunächst in Oskars Mund legte, dann stellt er die satirische Interpretation des Helden und seine eigene Skepsis in Frage. Hinter dem Ton der satirischen Bravour verliert der Autor die Ratlosigkeit. Im Zentrum des Romans steht der absolute Zweifel. Natürlich zeugt die Wahl eines solchen „mehrdeutigen“ Helden für die tiefste Skepsis, die tragische Enttäuschung des Schriftstellers.

Dies ist besonders deutlich, wenn Grass direkt von den Verbrechen der Faschisten spricht. Er tut das selten, offensichtlich aus Angst, in jenes Pathos zu fallen, mit dem er kämpft. Aber diese seltenen Seiten sind besonders emotional und gefühlsbetont, zum Beispiel die Beschreibung der Massenschlachtung, die

1938 von den Faschisten inszeniert wurde und unter dem Namen „Kristallnacht“ in die Geschichte einging. Hier setzt der Autor den Hass auf den Faschismus und den „philisterhaften Schimmel“ als Umgebung, die ihn kultiviert hat, in einer wirklich pathetischen Form durch. Es wird deutlich, dass Grass sich der Ernsthaftigkeit seines Themas voll bewusst ist und die moralischen Postulate, die Grenzen von Gut und Böse, genau kennt.

In den Arbeiten von Grass gibt es keine Forderungen nach Widerstand oder offener Erbauung. Der Einsatz von Humor, Farce und Groteske wirkt sich jedoch viel tiefer auf die Gedanken des Lesers aus, zeigt die wirklich absurde Essenz der nationalsozialistischen Ideologie und zwingt, über den wahren Stand der Dinge nachzudenken.

Рудковская И. В.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Формирование коммуникативной компетенции неразрывно связано с социокультурными и страноведческими знаниями, другими словами, с «вторичной социализацией». Без знания социокультурного фона нельзя сформировать коммуникативную компетенцию даже в ограниченных пределах. Культура в различных её направлениях содействует формированию личности человека. «Иноязычная культура» – всё то, что способен принести учащимся процесс овладения иностранным языком в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах [1, с. 1].

Проблемы взаимодействия языка и культуры изучались с древнейших времён различными школами языкознания и философии. Лингвострановедческий компонент всегда был представлен в практике преподавания иностранных языков, но не выделялся как самостоятельная педагогическая категория. Лишь в конце XIX и начале XX вв. на первое место наряду с обучением навыкам устной речи выдвигается ознакомление с реалиями страны изучаемого языка. Отечественное лингвострановедение ведёт своё начало с 70-х годов XX века. Его основоположниками являются Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, Г. А. Королёва, которые ввели в практику термин «лингвострановедение». По мнению Р. К. Миньяр-Белоручева и О. Г. Оберемко, именно так они перевели французский термин «язык и цивилизация» (*langue et civilisation*). Важно отметить, что в разных странах лингвострановедение имеет различные наименования. Это говорит об очень широком спектре вопросов, связанных с взаимодействием языка и культуры, а также о наличии национальной специфики в их рассмотрении. Таким образом, в Германии это культуроведение (*kulturlunde*), в США – язык и территория (*language and area*), в Великобритании – лингвокультурные исследования (*linguocultural studies*) [2, с. 232].

Использование страноведческой информации в процессе обучения обеспечивает повышение познавательной активности учащихся, рассматривает их коммуникативные возможности, благоприятствует их коммуникативным навыкам и умениям, а также положительной мотивации, дает стимул к самостоятельной работе над языком, и способствует решению воспитательных задач. Основной целью обучения иностранному языку является развитие личности учащегося в неразрывной связи с преподаванием культуры страны изучаемого языка, способствуя желанию участвовать в межкультурной коммуникации и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой деятельности. Этот предмет, по мнению Г. Д. Томашина, является дисциплиной сугубо лингвистической, так как предметом лингвострановедения являются факты языка, отражающие особенности национальной культуры, которая изучается через язык. А для отбора, описания и презентации лингвострановедческого материала используются лингвистические методы. Основоположники лингвострановедения Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров понимают под ним культуроведение, ориентирование на задачи и потребности изучения иностранного языка [1, с. 3].

Если раньше страноведческие сведения сопровождали базовый курс иностранного языка только как комментарий при изучении какого-либо материала, то в настоящее время лингвострановедческий аспект должен стать неотъемлемой частью уроков иностранного языка. То есть все более ощущается необходимость обучать не только языковой стороне, но и тому, что «лежит за языком», то есть культуре страны изучаемого языка. Использование лингвострановедческого аспекта способствует формированию мотивации учения, что в условиях изучения иностранного языка в средней школе очень важно, так как само иноязычное общение не подкреплено языковой средой. Также очень важным мотивационным стимулом изучения иностранного языка является стремление к расширению своего кругозора и общего багажа знаний о культуре страны изучаемого языка. Следовательно, в школе этот учебный предмет является средством приобщения обучающихся к «духовной культуре других народов» [3, с. 21].

При включении лингвострановедческого компонента в содержание обучения иностранному языку нужны адекватные средства для его усвоения, например: литературные и музыкальные произведения, предметы реальной действительности и их иллюстративные изображения, которые больше всего могут приблизить учащегося к естественной культурологической среде. Сообщение знаний о культуре, истории, реалиях и традициях способствует воспитанию положительного отношения иностранному языку, культуре народа-носителя данного языка.

При подготовке и проведении занятия, посвященного культуре страны изучаемого языка, необходимо помнить о том, что его успех определяется не только соблюдением таких требований, как актуальность, информативность, новизна, занимательность, связь с изучаемым по

программе материалом, соответствие интересам учащихся и уровню их языковой подготовленности, но и нравственной направленностью. Помимо знакомства с городами и достопримечательностями, волнующими воображение народными праздниками и обычаями, танцами, песнями, студенты должны ознакомиться с материалами, заставляющими задуматься над жизнью народа страны изучаемого языка, его ролью в современном мире, направлениями в политике государства.

Немаловажное значение в изучении иностранного языка играет использование Интернет-ресурсов на уроках. Использование услуг международной сети в учебном процессе, как своеобразный метод обучения, изменяет школьную действительность и дает почувствовать ребятам вкус реального общения, возможность изучения иностранного языка не с вымышленными героями учебника, а со своими зарубежными сверстниками, которых волнует то же, что и учащихся.

Во время глобализации и новых технологий знание иностранного языка становится необходимостью. А для того, чтобы полноценно общаться на иностранном языке, необходимо знать базовые аспекты культуры и строя страны, для которой данный язык является родным. Именно этим и занимается лингвострановедение – знакомит с традициями, историей и культурой народа, с тем, что «лежит за языком» [4, с. 51–52].

Прогрессирующее развитие международных контактов и связей обуславливает ориентацию современной методики обучения иностранным языкам на реальные условия коммуникации. Стремление к коммуникативной компетенции как конечному результату обучения предполагает не только языковую компетенцию, но и усвоение колоссальной внеязыковой информации, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания, поскольку последнее недостижимо без принципиального тождества основных сведений общающихся об окружающей действительности. Заметные различия в запасе этих сведений у носителей разных языков в основном определяются различными материальными и духовными условиями существования народов и стран, особенностями их истории, развития, культуры, общественно-экономического строя, политической системы и т. п. Отсюда следует общепризнанный ныне вывод о необходимости лингвострановедческого подхода при обучении иностранному языку [5, с. 26].

ЛИТЕРАТУРА

1. Щербакова, Т. В. Лингвострановедческий аспект содержания обучения иностранным языкам / Т. В. Щербакова // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2012. – № 6. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/lingvostranovedcheskiyaspekt-soderzhaniya-obucheniya-inostrannym-yazykam>.
2. Шарафутдинов, Р. Р. Лингвострановедение и его роль в иноязычном образовании / Р. Р. Шарафутдинов // Вестник Казанского технологического университета. – 2008. – № 5. – С. 231–236.

3. Дроздова, О. Е. Роль иностранных языков в формировании опыта лингвострановедческой активности школьников / О. Е. Дроздова // ИЯШ. – 2011. – № 2. – С. 21–27. 5.
4. Коростелева, Ю. Е., Макарова, Е. В. Введение лингвострановедческого аспекта в обучение иностранному языку / Ю. Е. Коростелева, Е. В. Макарова // Молодой ученый. – 2016. – № 7.5. – С. 51–52.
5. Ретина, Н. Ф. Лингвострановедческий курс / Н. Ф. Ретина // ИЯШ. – 2005. – № 8. – С. 26–29.

Сергеева В. А.

(МОУ г. Горловки «Школа № 25 с углубленным изучением отдельных предметов»)

СИМВОЛ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ЗНАЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЫ

На современном этапе развития лингвистики становится популярным и перспективным в когнитивистике (как междисциплинарном направлении в исследовании мышления человека) акцентирование внимания на лингвокультурологическом компоненте в значении фразеологических единиц. В процессе выделения и исследования особое внимание приобретает понятие про символную составляющую значения, так как она представляет собой создание многоуровневого концептуального характера, для формирования которого используются сложные когнитивные механизмы.

Возникновение нового словесного комплекса может происходить по-разному: путём узуализации свободного словесного комплекса или же путём деривации на основе уже существующей фразеологической единицы.

«Чтобы создать теорию значения фразеологизмов-идиом, определяет В.М. Телия, необходимо дать ответ на вопрос: как определяется их способность замещать в речевых высказываниях те внеязыковые единства, которые определяются его способом» [1, с. 84].

Для говорящего связь между двумя значениями не является немотивированной. В некоторых случаях производное значение слова приобретает со временем по характеру фразеологической связанности. Происходит это из-за устойчивости в языковой картине мира определённого народа определённых ассоциативных образов. Со временем возникает коллективная память про первоначальную ситуацию, в которой выражение употреблялось. Иначе говоря, в сознании говорящего ассоциативный образ играет роль «моста» между первоначальным и производным значениями.

Возможность языкового знака вызывать в сознании говорящего ассоциативные образы можно называть образностью, т.е. способностью

включать механизм поиска и фиксации в некоторых, объективно между собой не связанных, явлений общих признаков.

«Образность — эта та сущность, которая вызывает эмоциональную реакцию», — определяет В.И. Школяренко [3, с. 67]. Эмоциональность фразеологического знака побуждает говорящего к тому, чтобы употреблять его повторно: получив от собеседника «острую» реакцию и, таким образом, достигнув своей коммуникационной цели, говорящий с огромной вероятностью будет и дальше обращаться к удачной, по его мнению, языковой формуле. Такой психологический механизм способствует узуализации словокомплекса, и, соответственно, его стабильности. Параллельно с термином «образность» в лингвистической науке употребляется также термин «внутренняя форма языкового знака».

В совместном труде «Принципы семантического описания фразеологии» авторы А.М. Баранов и Д.О. Добровольский определяют понятие внутренней формы идиомы как «образный компонент плана содержания, который часто употребляется в нестандартных ситуациях, формируя игровой слой семантики» [2, с. 21]. Исследователи подчёркивают общий характер категории внутренней формы знака по отношению к когнитивным процессам: она свойственна не только рациональному вербализованному мышлению, но и лежит за его пределами, то есть является характерной для человеческого неизвестного, в котором она реализуется в форме символа.

Структуру фразеологической единицы можно представить следующим образом:

1. предметно-понятийное ядро (денотат 1) — множественность ситуаций объективной действительности;
2. сигнификат (внутренняя форма) — чувственный образ в ментальности человека в следствии сложной ситуации;
3. денотат 2 — класс однотипных ситуаций объективной действительности, объединённых общей чертой неприятного и навязчивого чувства.

Символизация, как процесс образного представления бессознательного желания или конфликта, — это тот механизм, который использует индивид для вытеснения из его сознания эмоционально неудобных или острых концептов. Именно таким образом появляются эвфимизмы и различные табу. Таким образом, используя методы когнитивной семантики (особенно в отрасли фразеологии, которая несёт в себе национально-культурную специфику), учёный фактически совершает лингвокультурологический поиск.

Исследования символики именно фразеологических единиц методами когнитивной лингвистики и культурология является одним из самых результативных путей исследования концептуальных полей и отображения языковой картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов, А. Н. Принципы семантического описания фразеологии / А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский // Вопросы языкознания. – 2009. – № 6. – С. 21-34.
2. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
3. Школяренко, В. И. Становление фразеологической картины мира (на материале письменных памятков VIII – XVII веков) : монография / В.И. Школяренко. – Сумы : СумДПУ, 2008. – 316 с.

Синько О. Н.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Филатова В. А.

КОЛЫБЕЛЬНАЯ – ПЕСНЯ ДЕТСТВА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРНОЙ ТРАДИЦИИ

Колыбельные песни, которые передаются, как правило, через устную традицию, отражают музыкальные и культурные подходы к тому, что называют детством. В каждой культуре есть колыбельные. Ярко иллюстрирует это российский анимационный проект «Колыбельные мира» (2003–2010). В каждой серии мультфильма представлена колыбельная одного народа, сюжет основан на содержании песни, а изобразительное решение передаётся в непосредственной манере, напоминающей детский рисунок.

Считается, что в англоязычной культуре нет большого количества традиционных колыбельных или, по крайней мере, они не были задокументированы как таковые. Предполагается, что многие родители просто использовали успокаивающую мелодию, которую случайно узнали. Две из них появились в печати в конце XVIII века, сохранились и известны во всём мире. Это – “Hush-a-bye baby” (или “Rock-a-bye baby”) и “Cry Baby Bunting”.

В колыбельной “Hush Little Baby” говорится о разбитом зеркале, о поломанной лошадке-качалке, о птице-пересмешнике, которая не будет петь. “Rock-a-Bye Baby” заканчивается неопределённым прогнозом – что случилось с ребёнком после того, как он в колыбели падает с вершины дерева.

Слова колыбельных становятся заклинаниями, помогающими остановить плач, помочь ребенку уснуть или выразить ободрение или надежду. В течение долгого времени музыка была наделена магической силой над человеческим сознанием, начиная с детства и продолжая в течение всей жизни человека. Дети легко могут быть загипнотизированы

колыбельными; как и большинство взрослых [1]. В короткометражном анимационном фильме Уолта Диснея 1933 года «Колыбельная земля» (Disney's Lullaby Land) изображена мать, которая раскачивает своего ребенка, исполняя классическую мелодию «Rock-a-bye-baby». Под звуки песни малыш засыпает и начинает исследовать внутренний мир своих снов.

О силе музыкального воздействия на человека говорит ещё один мультипликационный фильм студии У. Диснея (1933 г.), который основан на многовековой народной истории о Крысолове. Согласно легенде, одинокий менестрель приезжает в город, кишасший крысами, и предлагает использовать магическую силу своей флейты, чтобы отогнать грызунов. Взамен ему предлагают мешок золота. Выполнив эту задачу, он возвращается в город и просит награду. Горожане отказались заплатить ему. По их мнению, он не сделал ничего особенного, просто сыграл мелодию на флейте. Чтобы дети этого города не росли такими же жадными, как их родители, крысолов использует свою музыкальную магию, чтобы вывести всех детей из их домов в секретную пещеру, где они исчезают навсегда.

Эта история основана на реальном событии, которое произошло в городе Хамельн (устаревшее написание Гамельн), Германия, и известна как «Гамельнский крысолов». Сохранилась и дата события – 26 июня 1284 года. Не известно, что на самом деле произошло с большой группой детей, пропавших в этом городе. Этот миф о волшебной флейте передаётся более 700 лет. Песня крысолова не заманивает детей спать, но уводит их от родителей в воображаемый мир.

В 1974 году американская исследовательница фольклорной музыки Бесс Ломакс Хоуз выдвинула свою гипотезу о характере американских колыбельных. По ее словам, наиболее характерным качеством является «пространственная изоляция» ребенка. В каждой традиционной американской колыбельной опекуны ребёнка (мать или отец) часто отсутствуют: например, отец охотится и т.п. Малыш в это время спит в колыбели на дереве или плывет в лодке. В это время он находится в «стране грез». По ее словам, изоляция ребенка определяет эти колыбельные, а строка «Когда сломается сук, колыбель упадет» – это просто ссылка на закрытые двери спальни [2]. Контекст – это культура, которая ценит независимость и силу в своих детях. Но компромисс – это разлука, с которой сталкивается послеродовая мать [2]. Американская колыбельная, по мнению Б. Хоуз, – это разговор матери с самой собой о разлуке.

Профессор Джон Минтон, исследователь фольклора из Университета Индианы и Университета Пердью в Форт-Уэйне, автор статьи о колыбельных в энциклопедии «Американский фольклор», называет колыбельные универсальным типом песни, которые встречаются в Новом Свете как среди коренных американцев, так и в среде эмигрантов африканского, азиатского или европейского происхождения [3, с. 944]. Джон Минтон подчёркивает, что в то время как современный городской американский контекст стал свидетелем гибели большинства форм традиционной песни, колыбельная,

как и другие песни, связанные с детьми и воспитанием детей, не только выжила, но и процветает [3, с. 945].

Колыбельная песня – это языковое наследие культуры, в которой родился ребенок. Колыбельная лирика может быть адресована детям или может быть лингвистической формулой для привлечения атрибутов или желательных мест назначения для новорожденных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карабулатова, И. С. Магия детства [Электронный ресурс] / И. С. Карабулатова. – Режим доступа: <http://www.ikz.ru/culture/karabulatova/article.html>
2. Marder, J. Why are so many lullabies also murder ballads? [Электронный ресурс] / Jenny Marder. – Режим доступа : <https://www.pbs.org/newshour/science/many-lullabies-murder-ballads>
3. Minton, J. Lullaby/John Minton // American Folklore. An Encyclopedia / Edited by Jan Harold Brunvand. – Garland Publishing, Inc. New York & London, 1996. – P. 944–945.

Скиба И. А.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жихарева Н. А.

ГРАММАТИКА РЕЧИ И ЕЕ ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ: ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТЬ И РЕЛЕВАНТНОСТЬ

Все больше в настоящее время возрастает интерес ученых-лингвистов к грамматике речевого взаимодействия. В нашей статье мы рассмотрим следующие категории грамматики речи: интенциональность и релевантность.

Речевой акт лежит в основе любых прагмалингвистических исследований. Он рассматривается в рамках прагмалингвистики как единица нормативного социоречевого общения. Эта единица является целенаправленным действием отправителя, которое совершается им в соответствии с определенным **намерением** (интенциональность) и с определенными принятыми в этом обществе **принципам** (релевантность) речевого общения.

Обе эти категории вступают в конкурентную борьбу между собой, вытесняя друг друга в процессе речевой интеракции, вплоть до нивелирования. Следовательно, между ними существует обратно-пропорциональная связь: чем больше доминирует интенциональность, тем большей угрозе подвергается речевая интеракция, что приводит к коммуникативной неудаче, конфликтному общению. И наоборот, превалирование категории релевантности над интенциональностью, с

одной стороны, способствует «безупречному» протеканию беседы между коммуникантами, однако выносит за скобки субъекта высказывания. Итак, нивелировав роль (интенцию) субъекта (отправителя) сообщения, «имеем чистый синтаксис без семантики» [1, с. 57].

В состав интенциональности входят три составляющие: информативная (факт), собственно коммуникативная (намерение по отношению к факту) и персуазивная (убеждение в искренности намерения) интенции. Например, в высказывании *"I heartily promise I will do that again"*:

- Информативная интенция (*I will do that again*);
- Собственно коммуникативная интенция (*I promise I will do that again*);
- Персуазивная (*I heartily promise I will do that again*).

Поскольку интенциональность представляется как понятийная антропологическая категория, то семантика намерения вербализуется разнопорядковыми языковыми единицами: лексическими (собственно интенциональные глаголы; глаголы, обозначающие решение выполнить действие; глаголы, обозначающие предварительную подготовку к осуществлению действия; глаголы желания совершить действие; глаголы попытки); морфологическими (глагольные формы с импликацией намерения – *to be going + Infinitive / to be willing + to + Infinitive / to be + Ving*; категориальные формы Present Indefinite и Future Indefinite с импликацией намерения); синтаксическими (инфинитивные конструкции со значением намерения – *to + Infinitive / in order + to Infinitive / for + Object + to + Infinitive / so as (so's) + to Infinitive / as if (as though) + to Infinitive*; придаточные предложения обстоятельства цели – *so that + clause / in order that + clause / lest + clause / so as + clause / so + clause*; предложно-именные сочетания с импликацией намерения – *for + Gerund (for the sake of / for the purpose of + Gerund) / to, for + noun (for the sake of + noun)* [2, с. 323].

Согласно словарю П. Роже, речевое намерение выражается следующими глаголами – *«intend, take upon oneself, take into one's head, meditate, contemplate, premeditate, envision, think of, dream of, aspire, project, plan, design, plot, have a mind, feel like, be about, make an effort, be on the point of, be on the verge of, make up one's mind, set one's mind on smth, mean, propose, purport, aim, decide, determine, rule, settle, tend, resolve, expect, purpose, scheme, devise, contrive, try, attempt, essay, endeavour, strive, struggle, exert, arrange, be prepared, be ready, want, wish, wish for, desire, covet, hanker, hunger, thirst, itch, spoil, long for, hope for, yearn for, pine for, fancy, crave and other ones»* [2, с. 324].

Категория релевантности, как категория «грамматики речи», лежит в когнитивном пространстве коммуникативной компетенции, владение которой формируется в онтогенезе и продолжает совершенствоваться на протяжении всей жизни. Категория релевантности рассматривается как трансцендентная по отношению к другим коммуникативным категориям

высказывания – коммуникативного интеракционного события, – т.е. все остальные категории подчинены идее релевантности, и в каждой из них заложен принцип релевантности в широком значении этого понятия. В этом значении релевантность – это метакатегория, которая в конечном итоге определяет ценность высказывания.

Прагматика релевантности в системе актуального дискурса опирается на совокупность правил или моделей, по которым строится речевое произведение с точки зрения его когерентности (семантико-прагматической упорядоченности), которая определяется его концептуальной связностью. Таким образом, всякое высказывание, нарушающее семантико-прагматические правила построения дискурса или не вписывающееся в определенную его модель, идентифицируется как нерелевантное в ходе интерпретации речевого произведения [3, с. 37].

ЛИТЕРАТУРА

1. Волошина, М. В. Парадигматика речевого взаимодействия. Антиномия имманентных категорий: релевантность и интенциональность / М. В. Волошина // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 4. – С. 56-57.
2. Гусаренко, С. В. Прагматика релевантности высказываний в диалоге / С. В. Гусаренко // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 8. – С. 323-326.
3. Мощева, С. В. Подходы к исследованию интенциональности речевого поведения / С. В. Мощева // Вестник Удмуртского университета. – 2015. – № 5. – С. 37-38.

Скороходова А. И.

(МОУ г. Горловки

«Школа № 41 с углублённым изучением отдельных предметов»)

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПО УЧЕБНИКУ «АНГЛИЙСКИЙ В ФОКУСЕ» В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обучение иностранному языку (английскому) младших школьников стало предметом заинтересованного разговора педагогов, филологов и родителей. При обучении детей иностранному языку необходимо помнить, что ребенок овладевает языком в результате подражания речи взрослых, имитативным путем без целенаправленного обучения [4]. Однако имитация не является основным механизмом овладения языком в детстве – возможность самостоятельного построения

высказывания достигается за счет огромной (разумеется, неосознанной) аналитической работы ребенка, которые не столько имитирует, сколько расчленяет и обобщает все, что видит и слышит и выводит системы правил, которые определяют выражение индивидуальных мыслей ребенка [4].

Первоначальными задачами овладения иностранным языком (английским) являются обучение чтению, письму, аудированию и устной речи. Для проведения исследования, мною был взят учебник Spotlight (Английский в фокусе) для 2 класса [1]. Учебник является центральным элементом учебно-методического комплекса серии «Английский в фокусе» для учащихся 2 класса общеобразовательных учреждений. На данный момент для базового уровня изучения языка в МОУ количество аудиторных часов иностранного языка (английского) составляет 1 час в неделю [5].

Авторы вышеуказанного учебника ставят перед собой следующие задачи:

- 1) научить ребёнка описывать предметы мебели и части дома;
- 2) говорить о возрасте, дне рождения и еде;
- 3) называть животных, говорить о том, что они умеют или не умеют делать;
- 4) научить ребёнка называть игрушки, говорить, где они находятся, описывать внешность;
- 5) говорить о погоде, одежде, каникулах и временах года [3].

Следует указать, что методика ориентирована на небольшую группу учащихся (12-15 человек), что обуславливает достаточно высокие требования к уровню языковой и речевой подготовки учащихся в конце 2 класса, например, в Языковом портфеле написать мини-сочинение на основе своего личного опыта [2].

Уроки английского языка на начальном этапе учат детей ориентироваться в учебнике, пользоваться его ресурсами. В обучении письму – учат писать и списывать английские слова и буквы без ошибок и правильно, знать написание больших и маленьких букв, знать правила транслитерации. Кроме того, большое внимание следует уделять формированию и развитию навыка написания иноязычных букв, отработке правил письма – размещение букв, слов, предложений на листе бумаги. Если второклассник не научится качественно это делать, дальнейшее углубление материала будет бессмысленно. В обучении чтению – учат соотносить звук с буквой английского алфавита. В учебнике содержатся упражнения на отработку звуков и установление звуко-буквенных соответствий. Учащиеся узнают, что такое транскрипция, знакомятся с некоторыми транскрипционными знаками и несложными правилами чтения на материале данного модуля [3].

Очень важно на начальном этапе обучения языку проводить на каждом уроке три вида контроля:

- 1) непосредственно после предъявления задания с целью предупредить возможные ошибки – контроль корректного осознания школьниками того,

что, как и где делать и откуда брать материал (вплоть до того, что просить ребёнка объяснить по-русски, что он собирается делать, просить показать пальцем номер упражнения, номер страницы, номер предложения, с которым ведётся работа);

2) на момент выполнения: в режиме тренинга в тетради учащегося проводить коррекционную работу без оценивания;

3) на момент завершения выполнения задания – устная проверка или со сдачей тетрадей с последующей оценкой работы [3].

При изучении английского языка на начальном этапе осуществляется также процесс интеграции, заключающийся в том, что обучение языковым средствам общения происходит не раздельно, а взаимосвязанно: дети овладевают звуками, интонацией, словами, грамматическими формами, выполняя речевые действия с языковым материалом и решая разнообразные задачи общения. Все виды деятельности, типичные для младшего школьника, должны быть по возможности включены в общую канву урока английского языка, и чем больше видов восприятия будет задействовано в обучении, тем выше окажется эффективность последнего [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Английский язык. 2 класс: учеб для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе / [Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс]. – 3-е изд. – М. : ExpressPublishing : Просвещение, 2013. – 144 с.
2. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Донецкой Народной Республики, утвержденный Приказом Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики от 30.07.2018г № 665.
3. Князев, М. Н. Преподавание английского языка по учебнику Spotlight-2: мифы и реальность <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/inostrannyi-yazyk/2015/01/07/prepodavanie-angliyskogo-yazyka-po-uchebniku>
4. Методика преподавания английского языка в начальной школе. [Электронный ресурс] / <https://www.sites.google.com/site/english elementary04/metodika-prepodavania-anglijskogo-azyka-v-nacalnoj-skole>
5. Примерная основная образовательная программа по учебному предмету «Английский язык. 2-4 кл.» / сост. Старшинова Л. В., Мами Е. Д., Кораблева Е. В. – 2-е изд., доработ. – ГОУ ДПО «ДонРИДПО». – Донецк : Истоки, 2019. – 117 с.

Sushynskaya I.M.
(Candidato de Filología, Profesor Asociado,
Donetsk, DPR)

PALABRAS DE ORIGEN INDIGENA EN LA LENGUA COTIDIANA DE CHILE

Chile estaba formado por diferentes grupos de pueblos antes de la conquista española. Debido a su extensión geográfica, cada uno de estos grupos poseía su propia cultura, idioma, tradiciones y cosmovisión.

A pesar de la violencia de la conquista española, muchos elementos de estos pueblos lograron sobrevivir hasta nuestros días, como algunas de sus palabras, que se siguieron usando a través del tiempo y que actualmente están incorporadas al diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (RAE).

El tema sobre usar las palabras de origen indígena en la lengua cotidiana de Chile no ha sido muy bien investigado, por eso se debe mirar en perspectiva e investigar mas a futuro. Hay algunas obras científicas donde se investiga este tema, por ejemplo, las obras de Coulomb G., Iturrieta P., Meyer W., San Martín A. e otras.

En este trabajo se presentan algunas palabras de estos pueblos originarios de Chile (Aimara, Quechua y Mapuche), que se utilizan actualmente. En cada caso se indica la palabra aceptada por el diccionario RAE, a continuación la palabra indígena con su significado inicial, luego el significado usual en la actualidad, y finalmente la definición dada por el diccionario de la RAE.

Cholo, chola: del aimara *chhulu*, mestizo. Mestizo entre un blanco y un indígena, y que prevalecen los rasgos indígenas (uso). Mestizo de sangre europea e indígena (RAE).

Chiche: del aimara *chicchi*, pepa de oro. Joya de bisutería u objeto pequeño (uso). Cosa delicada, bonita y por lo común, pequeña (RAE).

Achuntar: del quechua *chunta* o *chonta*, árbol de cuya madera se hacían flechas. Acertar, hacer algo en el momento preciso (uso). Acertar, dar en el blanco (RAE).

Cachaña: del quechua *kachaña*, hacerle quites al oponente. Movimiento rápido para evadir a un rival (uso). Movimiento pronto y rápido que se hace hurtando el cuerpo a una parte u otra (RAE).

Charqui: del quechua *ch'arqui*, carne secada al sol y con sal. Carne seca y salada para comer (uso). Carne salada y secada al aire o al sol para que se conserve (RAE).

Guacho: del quechua *wajcha*, niño huérfano. Niño que no tiene padres (uso). Dicho de una persona: huérfana, a quien se le han muerto el padre y la madre o uno de los dos (RAE).

Guagua: del quechua *wáwa*, Niño pequeño. Niño recién nacido (uso). Niño de pecho (RAE).

Chasca: del quechua *ch'aska*, cabello greñado, revuelto, enredado. Cabellera desordenada (uso). Cabello enmarañado (RAE).

Chingar: del quechua *chincayo chincany*, perderse, desaparecer. Que no tiene buen resultado (uso). No acertar, fracasar, frustrarse, fallar (RAE).

Chuchoca: del quechua *chochoka*, maíz cocido y secado al sol. Maíz cocido, molido y seco para cocinar (uso). Especie de frangollo o maíz cocido y seco, que se usa como condimento (RAE).

Cocaví: del quechua *quqawi*, provisión de coca para un viaje. Provisión de comida que se lleva en un viaje corto (uso). Provisión de coca o provisión de víveres que llevan quienes viajan a caballo (RAE).

Cahuín: del mapuche *cahuiñ*, junta para emborracharse y hablar. Comentario malintencionado, dicho para dañar a alguien (uso). Intriga, Situación confusa (RAE).

Chape: del mapuche *chape*, trenza; Trenza de pelo o adornos que la sujetan (uso). Trenza de pelo (RAE).

Curiche: del mapuche *curi*, negro, y *che*, gente. Persona de piel oscura (uso). Persona de color oscuro o negro (RAE).

Cototo: del mapuche *t'ot'o* o *thotho*, hinchazón, protuberancia. Inflamación en el cuerpo como resultado de un golpe (uso). Chichón, bulto en la cabeza (RAE).

Guarén: del mapuche *warén*, ratón grande. Ratón grande (uso). Rata de gran tamaño (RAE).

Pichintún: del mapuche, *pichi*, poco. La menor cantidad posible (uso). Pizca, Porción mínima o muy pequeña de algo. (RAE).

El idioma de los conquistadores, el español, se impuso en toda la América hispana, pero en cada lugar se fue enriqueciendo con los aportes de las lenguas aborígenes, lo que le permitió evolucionar y tomar rasgos característicos en cada región.

En un principio, los conquistadores adoptaron las palabras aborígenes de cosas desconocidas en Europa, como *choclo* o *chicha*, y con el tiempo se fueron incorporando otras palabras, que eran las más usadas al comunicarse. Las palabras descritas en este trabajo son de uso común en Chile, siendo preferidas sobre las españolas que significan lo mismo, lo que es habitual en todos los países de habla española, como por ejemplo *guagua*, que es más usada que la palabra *bebé* o *nene*.

Todas estas palabras a lo largo del continente, son tomadas en cuenta por el diccionario RAE, incorporándolas como “americanismos”, que son los aportes lingüísticos de las lenguas aborígenes a la lengua española, así como en su momento el árabe también enriqueció el idioma español.

BIBLIOGRAFIA

1. Coulomb, G., Iturrieta P. Palabras de origen indígena en el español de Argentina y Chile. Instituto Cervantes. Río de Janeiro, 2006.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2006/23_coulomb-iturrieta.pdf
2. Lenz, R. Diccionario Etimológico. Seminario de Filología Hispánica. Universidad de Chile, 1910. <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0038306.pdf>

3. Meyer, W. Voces Indígenas del Lenguaje Popular Sureño: 550 Chilenismos. 1952. <https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/44270/1/225850.pdf>– <http://etimologias.dechile.net>; <https://dle.rae.es/>
4. San, Martín A. Influencia de Lenguas Indígenas en el Registro Festivo del Diario Chileno La Cuarta. Boletín de Filología. Tomo XLIV Número 2: 135 – 185. Universidad de Chile, 2009. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032009000100006

Тараскина А. С.

(ГБОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Филатова В. А.

ПУТЕВОДИТЕЛЬ КАК ЯВЛЕНИЕ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ КНИГ МИРОСЛАВА ШАШЕКА)

Под термином «путеводитель» понимают «всякое справочное издание, содержащее необходимые для поездки, путешествия справки и указания, помогающее ориентироваться среди наблюдаемого и обозреть все достопримечательности» [1, с. 564]. Адресатом путеводителя выступает социально неоднородная группа людей (разные по возрасту, профессии, образованию). Одной из главных жанровых особенностей путеводителя является его направляющая функция. С помощью неё адресант (автор путеводителя) формирует у читателя восприятие реальности. Среди других функций: информационная, коммуникативная, рекламная.

Книги Мирослава Шашека, чешского художника и архитектора, писателя и иллюстратора, стали образцом искусства в детской литературе. Его коллекция книг-путеводителей «Это...», посвященная разным городам и странам, предназначена для юных читателей, но представляет интерес и для старшего поколения.

Книги М. Шашека были переведены на многие языки и выходили большими тиражами во всем мире. На русском языке пока вышли две книги «Это Лондон» и «Это Париж». В каждой книге имеется 80 иллюстраций. Автор уделял большое внимание деталям, он изображал всё то, что кажется на первый взгляд типичным, но в последующем превращает эти образы в «говорящие».

Начало творческой деятельности над серией книг совпало с путешествием писателя в Париж. Когда он наблюдал гуляющих по городу туристов, которые заняты своими проблемами и совершенно не уделяют времени своим детям, не рассказывают им об удивительных местах, которые их окружают. Так появились детские путеводители с интересными зарисовками, которые привлекли большое количество читателей. В настоящее время эта серия книг насчитывает 18 путеводителей,

рассказывающих о разных городах и странах: Лондоне, Париже, Нью-Йорке, Риме, Мюнхене, Венеции, Эдинбурге, Вашингтоне, Гонконге, Техасе, Сан-Франциско, Греции, Австралии, Ирландии, Израиле, США, Великобритании и даже о путешествии на Луну.

Книга «Это Лондон» М. Шашека вышла в 1959 году, она стала второй из серии путеводителей. Именно эта книга заслужила много восторженных отзывов и стала «Лучшей иллюстрированной книгой 1959 года» по версии газеты «Нью-Йорк Таймс». Она представляет собой краткие комментарии к известным достопримечательностям Лондона. Стиль написания прост и ироничен, рисунки культурных памятников легко узнаваемы.

С самого начала автор представляет нам Лондон на фоне тёмного листа, где ничего невозможно разглядеть, тем самым, он описывает характерную особенность города – его туманность в зимнее время года и в конце упоминает его вторую особенность – дождливость [2, с. 7].

Представляя людей, автор описывает особенности их одежды или характерные для них атрибуты. Показывает художник в иллюстрациях бифитеров, стражу Тауэра, конногвардейцев на лошадях, ветерана британской армии, людей разных профессий.

Автор предлагает посетить разные места в зависимости от предпочтений его сопутешественника-читателя. Тем, кто предпочитает музыку, он предлагает сходить в королевский Альберт-холл или Фестиваль-холл; тем, кто любит карабкаться по деревьям – парк Баттерси. В Британском музее можно увидеть мумий, которым уже 4 тысячи лет. Он не только показывает достопримечательность, но и даёт наставления юным туристам.

Также автор приводит исторические сведения о некоторых архитектурных памятниках. Так, например, рассказывая о Сити, он говорит, что это – Лондон времён Римской империи, центр, вокруг которого вырос современный Лондон. Собор Святого Павла (Сент-Пол) построен в 1675-1710 годах Кристофером Реном, который там же и похоронен [2, с. 13]. Им же воздвигнут Монумент в память о Великом пожаре 1666 года. Кристофер Рен, архитектор, построил и военный госпиталь Челси. На Флит-стрит располагались редакции газет, которые в 1989 году переехали в Доклендс, а их место заняли страховые компании и банки [2, с. 16]. Сведения о «Пыхтящем Билли», как о самом старом паровозе, построенном в 1813 году и копии «аэроплана» братьев Райт, совершивших свой первый полёт в 1903 году, также упомянуты в этой книге [2, с. 51].

Мирослав Шашек знакомит читателей не только с достопримечательностями, но и с традициями лондонцев. Например, можно узнать, что известное во всём мире чаепитие “five o'clock” происходит «около четырёх часов пополудни» [2, с. 37].

Книга была написана в прошлом веке, но рисунки-зарисовки кажутся современными. Это можно объяснить не только сохранившимся названием достопримечательностей, но и культурным колоритом, лондонским духом, который был понят и передан Мирославом Шашеком.

Книги М. Шашека представляют собой прекрасный урок воспитания уважения к людям других культур. Они учат свободе мышления и могут стать отличным выбором в качестве первого пособия по знакомству детей с городами и их архитектурными памятниками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков. – М. : «Аделант», 2013. – 800 с.
2. Шашек, М. Это Лондон / Мирослав Шашек [пер. с англ. Ю. Шипкова]. – М. : Карьера Пресс, 2013. – 64 с.

Ткачев В. И.

(МОУ г. Горловки «Лицей № 47 «Старт»)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Прежде всего, при изучении психолого-педагогических аспектов обучения второму иностранному языку в средней школе необходимо рассмотреть несколько точек зрения, которые позволили бы полностью раскрыть глубину подхода к изучению иностранного языка. Особенности изучения второго языка зависят от многих жизненных обстоятельств и причин. Например, ученые из Стэнфордского университета Э. Белосток и К. Хакута строят свою книгу «Наука и психология овладения вторым языком» по пяти аспектам: язык, мозг, интеллект, самообразование, культура.

Целью психолого-педагогической подготовки современного школьника является развитие тех свойств и качеств личности, которые характеризуют его как субъекта образовательного процесса и которые относятся к основным направлениям его будущей деятельности. Поэтому, рассматривая различные подходы к проблеме развития личности с помощью иностранного языка, необходимо выяснить степень развивающего влияния этой дисциплины на интеллектуальную, мотивационную и эмоциональную сферы этой личности.

В течение многих лет изучение иностранного языка на индивидуальном и социальном уровнях было предметом споров. Исследования по этой теме проводились лингвистами, психологами и другими учеными. Авторы книги отмечают, что выделенные ими аспекты долгое время игнорировались. Например, они задают вопрос: может ли обучающийся, которому плохо даются физика или алгебра, успешно выучить иностранный язык? То есть как использовать интеллектуальные способности человека в изучении иностранного языка. Как отмечают Белосток и Хакута, именно такие обучающиеся могут овладеть вторым языком, поскольку этот процесс

включает в себя практические навыки наряду с изучением теории. Авторы также обращают внимание на то, что глубина знания родного языка влияет на степень углубленного изучения иностранного языка.

Возраст, интересы, уровень владения родным языком, интеллект, мотивация, уровень жизни, когнитивные способности – все это влияет на изучение иностранного языка. Знание второго языка – это когда человек находит необходимые навыки для достижения цели. Учащемуся не нужно заново изучать концепцию второго языка, так как он уже знает концепцию своего родного языка.

Белосток и Хакута рассматривают изучение иностранного языка через понятия: самые простые, такие как конструктор Lego, объединяются в блоки, образуя сложные семантические структуры, то есть речь состоит из отдельных значимых слов. Наконец, авторы пишут об индивидуальной культуре и национальной культуре. Почему люди изучают иностранный язык? Некоторые хотят путешествовать, и им нужен язык, чтобы ознакомиться со странами и их культурой, в то время как другие изучают его, чтобы вести бизнес и понимать законы зарубежных стран. Изучение второго языка в национальном масштабе необходимо для внешней политики и создания дружественных, равных торговых, экономических и культурных отношений между странами. Все это мотивирует выучить второй язык.

Таким образом, выделяя мотивы, специфичные для изучения иностранного языка, мы выделяем четыре психолого-педагогические мотивационные ориентации при овладении иностранным языком: процесс, результат, оценку учителя и «избегание неприятностей». В результате возможно установить положительную связь между мотивационными ориентациями и успеваемостью учащихся. Учитывая результаты исследований, следует отметить, что при изучении иностранных языков такие компоненты мотивационной сферы, как познавательная, интеллектуальная потребность, необходимость достижения целей и общения, имеют особое значение [2, с. 121].

Когнитивная потребность в этом случае связана с профессиональными мотивами, поскольку с помощью иностранного языка учащиеся получают свои первые профессиональные знания. Необходимость приобретения новых знаний становится мотивом речевой деятельности, когда обучающиеся понимают, что иностранный язык является средством извлечения лично значимой, профессионально ценной информации из зарубежной литературы.

Практическое использование этой информации при выполнении речевой деятельности вызывает чувство удовлетворения познавательных потребностей и положительно влияет на отношение учащихся к иностранному языку.

Интеллектуальная потребность как составляющая мотивационной сферы ученика также может быть реализована с помощью иностранного языка. Язык – это система, построенная в результате высокого уровня абстракции. Все разнообразие речевой практики на иностранном языке воплощено

в ограниченном наборе абстрактных правил, которые необходимы для практического овладения иностранным языком, но сами по себе еще не обеспечивают достижение этой цели. Необходимо сформировать у учащихся конкретные языковые представления – речевые модели (ориентиры); для успешной речевой деятельности они должны научиться самостоятельно мыслить, рассуждать и выводить такие ориентиры – правила речевой деятельности. Таким образом, их интеллектуальная потребность может быть реализована в подобном когнитивном поле.

ЛИТЕРАТУРА

1. Национально-культурная специфика речевого поведения. – М. : Изд-во «Наука», 1977. – 351с.
2. Солсо, К. Когнитивная психология; / К. Солсо. – М. : Наука, 2006. – 341 с.

Фефелова В. В.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

ФЕНОМЕН РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Политика – это всегда борьба за власть и влияние, всегда есть две или более конкурирующих между собой стороны, соперники или даже враги. Действия и речь политических сторон носят яркий оценочный характер, поэтому политический дискурс не обходится без различных проявлений агрессии в том или ином виде.

Если говорить о языке средств массовой информации, на материале которых мы изучаем языковую агрессию, следует отметить, что, как правило, агрессия не проявляется открыто. Для языка СМИ характерны иные способы и формы выражения оценочных суждений, они более скрыты и завуалированы. Здесь мы вряд ли увидим, за некоторыми исключениями, наличие угроз, брани, прямых оскорблений, однако очень часто можно встретить навешивание ярлыков, дискредитацию, ложь, клевету и т.д. Язык средств массовой информации всегда сдержан и аккуратен. Открытую речевую агрессию можно заметить только в прямой речи политиков. В особенности, не скромен в выражениях президент Соединенных Штатов Америки Дональд Трамп. Примером подобного рода выражений является следующие его слова:

(1) *Ne menacez jamais plus les Etats-Unis ou vous paierez des conséquences comme peu en ont connu à travers l'Histoire* (5).

Здесь отчетливо видна прямая угроза, своеобразное предупреждение своим соперникам. К языковым средствам выражения агрессии в послании Д. Трампа следует отнести: повелительную форму глагола-сказуемого «*menacez*», употребление двух наречий «*jamais plus*»,

усиливающих отрицание, стилистический приём сравнения. Все эти средства акцентируют внимание на серьёзности намерений американского президента, подтверждением чего являются многочисленные примеры из истории государства США.

Лингвист В. Н. Степанов в своей работе пишет: *«провокационная речь изображает и передаёт определенное психологическое состояние говорящего для его собеседника и как бы «заражает» его, а цель этого – вызвать у собеседника желаемое внутреннее состояние, возбудить в нём психологическую активность особого рода – коммуникативную, основанную на желании соответствовать предъявленным собеседником коммуникативным требованиям»* [3, с. 161]. Реплики, содержащие какую либо агрессию, всегда вызывают у читателей особое внимание. Нередко самые яркие и экспрессивные выражения попадают в заголовки газет и статей, тем самым привлекая новую аудиторию.

Языковая агрессия может быть поделена на следующие виды:

- активная прямая агрессия – прямое оскорбление, унижение кого-либо, угрозы, призывы к насилию или другим агрессивным действиям;
- активная непрямая агрессия – клевета, ложь, сплетни;
- пассивная прямая агрессия – отказ от коммуникации с другим человеком;
- пассивная непрямая агрессия – отказ давать какие-либо объяснения, уточнения, демонстративное молчание [1, с. 96].

Активную прямую речевую агрессию можно заметить довольно часто в нашей повседневной бытовой жизни и в публичных выступлениях политиков. Упомянутое выше выражение Дональда Трампа относится именно к этому виду языковой агрессии. Приведём несколько других примеров:

(2) M. Pompeo a aussitôt promis que les Etats-Unis *«feront respecter»* ces nouvelles sanctions (7).

Госсекретарь США Майк Помпео в своих словах также не скрывает явное наличие агрессии, обещая ввод очередных санкций Ирану. По данной теме Дональд Трамп опубликовал в Твиттере следующий пост:

(3) *Le régime iranien est confronté à un choix. Soit il change son attitude menaçante et déstabilisatrice, et il pourra retourner dans le giron de l'économie mondiale, soit il continue sur la route de l'isolement économique* (7).

В высказывании (3) американский президент заявляет, что у Ирана есть два выбора: либо Иран меняет режим на удобный Дональду Трампу, либо всё остается как есть, и Иран получает очередную порцию санкций. В процитированных высказываниях «выразителями агрессивности» выступают, в первую очередь, лексические единицы: *«feront respecter, ces nouvelles sanctions, le régime iranien est confronté, attitude menaçante et déstabilisatrice, l'isolement économique»*. Грамматико-стилистическое средство *«Soit...soit»* подчёркивает ультимативность сделанных заявлений.

Ответной реакцией иранского президента Хасана Рухани были следующие фразы:

(4) Ils imposent des sanctions aux enfants iraniens, aux malades et à la nation, a-t-il notamment déclaré, accusant les Etats-Unis de vouloir mener «une guerre psychologique contre la nation iranienne et provoquer des dissensions» parmi les Iraniens. C'est risqué de jouer dangereusement «avec la queue du lion» (7).

Разница между выражениями двух президентов отчетливо видна. Так как Дональд Трамп имеет и осознает свою огромную власть, он позволяет себе выражаться в более грубой и вызывающей форме, в то время как Хасан Рухани в своих заявлениях сдержан и аккуратен. И с присущей восточному менталитету утонченностью, Х. Рухани сравнивает иранский народ со львом, с хвостом которого играть не стоит. Такое метафорическое сравнение также можно рассматривать как активную прямую агрессию со стороны лидера Ирана в отношении правящей верхушки США.

Активная непрякая речевая агрессия – непреднамеренный оговор, распространение сплетен и клеветы, недоброжелательных домыслов, предоставление недостоверной информации. Например, Д. Трамп, говоря о Германии, отметил:

(5) Ils paient des milliards de dollars à la Russie et nous devons les défendre contre la Russie [...] Ce n'est pas normal (8).

(6) Ils tirent entre 60% et 70% de leur énergie de la Russie. Je pense que c'est une très mauvaise chose pour l'Otan, qui ne devrait pas se produire (8).

Оговор и клевета в высказываниях (5) и (6) проявляются в том, что американский президент распространяет ложную информацию с помощью СМИ. Укор Германии состоит в том, что немцы платят за газ России, а не Америке. Скрытая угроза: «мы можем передумать защищать вас от русской агрессии».

Европейцы, также используя СМИ, пытаются противостоять фальшивым заявлениям американцев. По информации сайта французской газеты liberation.fr не 60-70%, а только 9% энергоносителей поступает из России:

(7) Selon le gouvernement fédéral allemand, la Russie ne fournit que 9% de l'énergie consommée en Allemagne, et non pas entre 60 et 70% comme l'a affirmé Trump (8).

То есть мы видим, что Дональд Трамп, наверняка намеренно, преувеличивает влияние России на Германию, искажает некоторые данные. Тем самым выражает свое недовольство по поводу сотрудничества России и Германии.

Пассивная прямая языковая агрессия – это пренебрежительное или негативное отношение, протест против чего-либо. Примером данного вида можно выделить следующее. Прямой речи, содержащей агрессию, нет, однако все действия Д. Трампа указывают на пренебрежительное отношение к бедным или даже нетерпимость. Другие политики и

общество в целом осуждают его действия. В самой статье по этой теме отмечено:

(8) Un expert de l'institution a présenté vendredi un rapport accablant sur la pauvreté aux Etats-Unis. Les autorités américaines ont dénoncé une étude «complètement ridicule» (6).

То есть уже видно, что власти отнеслись к данному исследованию не так, как ожидалось. Это заявление американских властей представляет яркий пример пассивной языковой агрессии. Представляя проблему бедности в своей стране «complètement ridicule», американский правящий класс проявляет своё пренебрежительно-негативное отношение к собственному народу.

Таким образом, на материале франкоязычных высказываний европейских политических деятелей были выявлены следующие виды речевой агрессии: 1) активная прямая речевая агрессия (наиболее прямая, резкая, импульсивно-эмоциональная форма вербальной агрессии); 2) активная непрямая речевая агрессия (более рационально-осознанные формы вербальной агрессии, основанной на идеологических трансформациях исходного смысла, содержащей завуалированные формулировки); 3) пассивная прямая речевая агрессия (пренебрежительные высказывания, ирония, непрямая речь).

Подводя итог, можно сказать, что речь современных политиков стала довольно раскрепощённой. Политики не стесняются в выражениях, используя разговорный стиль, жаргонизмы, и даже ругательства. Такая раскрепощённость объясняется демократизацией языка, наличием массовой аудитории, а также сети Интернет, где нет правил, где каждый может высказывать своё мнение так, как он пожелает. Современные политики ведут публичные страницы, где в своих постах обращаются к обществу или к тому или иному политическому деятелю. Самым популярным сайтом для подобного рода публикаций стал Твиттер. Стоит отметить, что чем больше у политика власти, тем более он раскрепощен в своей речи, тем более прямо он выражает свои агрессивно настроенные мысли, так как имеет огромную массовую аудиторию и поддержку, и наоборот, если этой поддержки нет, или нет влияния и власти, то политик в своих выражениях более сдержан и аккуратен.

ЛИТЕРАТУРА

1. Быкова, О. Н. Речевая (языковая, вербальная) агрессия / О. Н. Быкова // Вестник «Речевое общение». – 2009. – № 8. – С. 96.
2. Завьялова, О. Н. Речевая или языковая агрессия в русском языке [Электронный ресурс] / О. Н. Завьялова – Режим доступа к ресурсу: <http://iamruss.ru/recheyaya-ili-yazykovaya-agressiya-v-russkom-yazyke/>.
3. Степанов, В. Н. Провокационный вопрос с точки зрения прагмалингвистики / В. Н. Степанов // Московский лингвистический журнал. – 2003. – Т. 6. – № 2.

4. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса : монография / Е. И. Шейгал. – М. : Гнозис, 2004. – 326 с.
5. Autran Frédéric Libération «Le mépris de Trump pour les pauvres épinglé par l'ONU» [Электронный ресурс] / Frédéric Autran. – Режим доступа к ресурсу : http://www.liberation.fr/planete/2018/06/22/le-mepri-de-trump-pour-les-pauvres-epingle-par-l-onu_1661228.
6. Éditorial Le Monde «Les Etats-Unis poursuivent sans relâche leur guerre d'usure contre l'Iran» [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу : https://www.lemonde.fr/idees/article/2018/08/06/iran-trump-et-la-queue-du-lion_5339781_3232.html.
7. Le Monde avec AFP et Reuters «Les Etats-Unis s'apprêtent à rétablir les sanctions contre l'Iran» [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу : https://www.lemonde.fr/international/article/2018/08/06/les-etats-unis-s-appretent-a-retablir-les-sanctions-contre-l-iran_5339661_3210.html.
8. Libération «L'Allemagne est totalement contrôlée par la Russie», ose Trump au sommet de l'Otan» [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу: http://www.liberation.fr/direct/element/lallemagne-est-totalement-controlee-par-la-russie-ose-trump-au-sommet-de-lotan_84480/.

Цыбина А. В.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: старший преподаватель Болотова О. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

На данный момент процесс глобализации продолжает стремительно развиваться, что неизбежно влияет на все сферы жизнедеятельности человека, а также на процессы, происходящие в языке. Высокий уровень развития технологий, в том числе и информационных, приводит к интенсификации культурных связей несмотря на границы, способствует усилению интереса к познанию других культур посредством английского языка. Вследствие таких исторических событий, как колонизация, укрепление позиций Британской империи, английский язык получает статус языка глобализации, то есть универсального языка. Это является одной из главных причин проникновения англицизмов в языки различных культур [3, с. 14-17].

Наибольшее распространение заимствований английских слов наблюдается в сферах информатики, высоких технологий, СМИ, а также в молодежной среде [2].

Заимствованные слова по степени их освоения делятся на следующие группы:

1) заимствованные слова, полностью адаптированные к системе заимствующего языка (в фонетическом, грамматическом, семантическом отношении), которые на текущем этапе уже не воспринимаются как инородные элементы: *smartphone*, *I-Phone*;

2) заимствованные слова, которые сохраняют некоторые особенности в фонетическом, морфологическом облике и семантике. К таким относят «безэквивалентную лексику», лексику которая сохраняет в себе смысловые компоненты, обозначающие ее как чужеродные лексические единицы: этнографизмы, регионализмы, экзотизмы, которые являются наименее адаптированными единицами [1].

Существует 3 типа адаптации заимствованных слов:

1) Фонетическая. Например, слова *week-end* (выходной день) и *single* (один, единственный) имеют два варианта произношения: [wikend; wikəd] и [sɪŋgəl, se:gl]. В данном случае происходит адаптация заимствованного слова к фонетической системе французского языка, появляется носовой звук и ударение ставится на последний слог. Если во французском языке отсутствуют звуки и сочетания звуков, свойственные английскому языку, то заимствованные слова произносятся по правилам французского языка. Например, в словах *hot-dog* [ɔtdɔg] (хот-дог), *hamburger* [ɑburgœr] (гамбургер) *h* не читается, так как звук [h] во французском языке отсутствует.

2) Морфологическая адаптация. «Заимствованные слова, входя в состав нового языка, подчиняются его грамматическим нормам».

3) Семантическая адаптация – процесс приспособления смыслового значения слова к системе заимствующего языка, чаще всего иностранное слово заимствуется в одном из своих значений, иногда – в двух. Например, слово *star* во французском языке обозначает знаменитость, но при этом не употребляется в значении небесного тела или фигуры. Некоторые заимствованные слова приобретают совершенно новые значения, не сохраняя ни одного из первоначальных значений. Например, *court* – теннисный корт (совр.), первоначально королевский двор [1].

Таким образом, мы рассмотрели группы заимствованных слов, а также стадии адаптации англицизмов во французском языке. Мы можем сделать вывод, что процесс заимствования английских слов обусловлен уровнем развития современного общества, а также стремлением к межкультурной коммуникации посредством использования одного языка международного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова, М. Г., Козлова Д.О. Англицизмы в современном французском языке (на материале прессы) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 4 (34). – С. 73–75.
2. Кобринец, О. С. Английские заимствования во французском языке (на материале женских журналов) / Кобринец О. С. // Культура народов Причерноморья. – 2013. – № 254. – С. 198-202.

3. Одегова, О. В. Глобализация языка и культуры: специфика и место в системе глобальных процессов современности / науч. ред. Г. И. Петрова. – Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2017. – 168 с.

Цыбина А. В.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В.

ОСОБЕННОСТИ ФРАНКОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА

Стремительное развитие информационных технологий обуславливает возрастающую роль использования Интернет-пространства в повседневной жизни, в коммуникации. Данное обстоятельство, в свою очередь, приводит к появлению новой коммуникативной среды, а также к формированию такого типа дискурса, как Интернет-дискурс, который охватывает все сферы жизнедеятельности человека. На основании социолингвистических признаков выделяют множество видов дискурса, среди которых можно перечислить: политический, деловой, массово-информационный, рекламный, научный, педагогический, религиозный, медицинский дискурс и т.д. [3, с. 77].

В классификации Л. Ю. Иванова, опираясь на содержательную часть Интернет-страницы, по аналогии с жанрами других сфер общения, выделены и сгруппированы следующие жанры:

- общеинформационные жанры и жанры компьютерных новостей (сайты новостей);
- научно-образовательные и специальные информационные жанры (монографии, научные статьи);
- художественно-литературные жанры, вмещающие художественные произведения в электронном виде (сетература);
- жанры, оформляющие неспециальное, непрофессиональное общение (виртуальные игры, чаты);
- деловые и коммерческие жанры (корпоративные сайты) [2, с. 6-7].

Увеличение количества участников Интернет-коммуникации растёт, что приводит к усилению интенсивности использования языка в сети Интернет и появлению Интернет-жанров.

М. С. Рыжков определяет жанр как «прототипную конфигурацию развертывания того или иного дискурса, определяемую его стандартными прагматическими показателями (интенциями, мотивами, интересами, установками, целями, тактиками, стратегиями) и экстралингвистическими условиями осуществления взаимодействия» [5, с. 57].

Университетский сайт имеет гетерогенную природу, то есть включает в себя различные источники знания и его виды, использование и

переплетение между собой различных типов дискурса и его жанров [1, с. 205]. Так как главной отличительной чертой Интернет-дискурса от других его видов является использование гиперссылок, мультимедийных файлов, становится невозможным четко разграничить использованные в нем жанры.

Организация Интернет-дискурса может быть описана рядом признаков, подразделяющихся на две группы. К первой относятся признаки, которые демонстрируют суть Интернет-дискурса, его внутрисистемные характеристики: когнитивность, интерактивность, вариативность. Ко второй – признаки, которые демонстрируют внешние связи Интернет-дискурса: социологичность и психологичность [4, с. 41-46].

Когнитивность – это реалистичность сети Интернет, её приближенность к реальному миру. Когнитивность демонстрирует сложность мыслительной активности человека, продуктом деятельности которой является отражение всех сфер реального мира в технически организованной сети. Её компонентами выступают:

- связи пространственно-структурных особенностей Интернета и его гуманитарного содержания;
- процессы сегментации интеграции субдискурсов и их содержательные особенности и структурная организация;
- расположение отдельных текстов в плоскостном или трехмерном пространстве Интернета;
- анализ средств, оптимизирующих процессы восприятия пользователем информации в сети Интернет.

Интерактивность подразумевает активное участие пользователей в организации информационно-событийного поля Интернет-дискурса [там же].

Образовательный дискурс, представленный веб-страницами высших учебных заведений Франции, организован согласно определенной структуре, которая в большинстве случаев является общей для всех сайтов.

В процессе анализа выяснилось, что структурная организация Интернет-текстов французских университетов состоит из: истории создания и развития учебного заведения; информации о количестве студентов, грантов, полученных студентами вуза, количестве научно-практических лабораторий, корпусов и библиотек, характеристики преподавательского состава и т.д. Каждый из этих сайтов имеет свои особенности, и с развитием технологий используются всё новые средства, которые могут помочь более полно рассказать об учебном заведении, сделать предоставляемую информацию более интересной и привлечь к данному учебному заведению намного больше внимания, чем раньше.

Итак, по семантическим составляющим, отобранные нами тексты можно классифицировать следующим образом: информативные тексты; информативно-рекламные; рекламные.

Прагматическая направленность образовательного дискурса представлена различными жанрами коммуникации: рекламой (для поступающих в вузы, вакансий), брошюрами, листовками, статьями в вузовских и других изданиях, интервью с представителями администрации вузов, Интернет-сайтами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заботкина, В. И. Слово и смысл / В. И. Заботкина. – М. : Наука, 2012.
2. Иванов, Л. Ю. Язык Интернета: заметки лингвиста / Л. Ю. Иванов // Словарь и культура русской речи. – М. : Азбуковник, 2000.
3. Карасик, В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
4. Лазарева, Э. А. Структурная модель и свойства дискурсивной системы интернета / Э. А. Лазарева, Е. В. Горина // Известия Уральского федерального университета. – Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2013. – № 2 (113). – С. 41-46.
5. Рыжков, М. С. Речевые стратегии участников Интернет-дискурса : дис. канд. филол. наук : 10.02.04 / Михаил Сергеевич Рыжков. – Елец, 2010.

Chervony A. M.

(Taganrog Institute named after A. P. Chekhov (a branch of) Rostov State University of Economics)

THE EXPRESSION OF THE ASSESSMENT OF INTELLECTUAL QUALITIES OF A MAN IN ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE INANIMATE COMPONENT

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-012-00062 «Полифония семантического субъекта (на материале русского, французского, английского и немецкого языков)», проводимого в ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»; руководитель – доктор филол. наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого и французского языков А. М. Червоный.

To express the intellectual assessment of a person, the English language consciousness takes into account the physiological state of the subject. For example, in the substantivized phraseological unit **big stiff (corpse / труп)** – **an utter fool / круглый дурак** the negative assessment of the intellectual level is associated with the idea – image of the subject perceived earlier [2, p. 477] – in the given case with a corpse, a dead body. The quality criterion of intellectual abilities is marked by the adjective **big – большой**, in the Russian variant it is expressed with the word **круглый**. In the given example the animate subject, who is defective, is represented by the inanimate notion – **stiff / труп**. This

way the inability of a person to perform mental work is denoted in the English language.

The American variant of the English expression *A slow coach – a slow carriage* nominates the knowledge bearer and characterizes the level of his mental abilities. The internal form of this expression contains the image of a transport vehicle – a carriage. The image of a carriage represents physical power in view of its size and the material from which it is made, but not at all high intellectual qualities, moreover, it is determined by the adjective *slow – медленный*, which also does not contribute to the melioration of the intellectual portrait of the subject. This phraseological unit nominates a slow, hard-thinking person – *a slow-witted person*. This example confirms the words of F. de Saussure, according to which, any word can always recall in memory everything that is capable of being associated with it in one way or another [3, p. 158].

In the English language, collective knowledge bearers, collective mind holders have been designated; these are special research organizations whose employees are engaged in highly intellectual activities: analyzing problems, finding solutions to them, developing solutions, etc. ... *Brain (s) Trust – мозговой трест; Think tank – мозговой трест*.

The concept expressed by the phrase *factory of thought / фабрика мысли* has come into use in many foreign languages, since it has become an integral reality of the modern life of the scientifically and technically developed countries. This is explained by the fact that today, as N. Yutanov notes, factories of thought deal with solving the problems of the world community as a whole. This is one of the fastest growing sectors of the economy where ideas are looked upon as the main product [4, p. 5].

English linguistic consciousness transfers the image of an artifact – an information bearer that has lost its relevance, to an individual whose knowledge of the world and himself is outdated and does not correspond to the level of the development of society. For example, the English phraseological phrase *A back number* denotes a person who is behind the times. A person is correlated with an old issue of a newspaper, with something that is outdated and has lost its novelty.

The use of metaphor to nominate the information bearer occurs when the bearer is designated by a biblicalism, which has become the phraseological unit *The Job's post – a person who brings bad news – ext. "Job's mail" / почта Иова*.

As it has been stated above, in the considered images the properties, relationships and ties inherent in the objects – the originals (single or combined, "simple" or "complex") are reflected directly or indirectly [1, p. 238].

As the analysis of phraseological units has shown, it is natural for the sematic subject by its thinking to extend the human qualities to the objects of reality and vice versa – the qualities of the objects of reality to a human being with the help of associations.

A LIST OF REFERENCES

1. Kovshikov, V. A., Gluhov, V. P. Psiholingvistika. Teoriya rechevoj deyatel'nosti. – M. : Astrel', 2007. – 224 s.
2. Slovar' filosofskih terminov / nauchnaya redakciya professora V. G. Kuznecova. – M. : INFRV-M, 2005. – 731 s.
3. Sossyur, de F. Trudy po yazykoznaniyu. – M. : Progress 1977. – 696 s.
4. Yutanov N. Mezhdisciplinarnye manufaktury i intellektual'nyj konvejer // P. Dikson. – M.: ООО «Izdatel'stvo AST», 2004. – 505 s.

Черникова Р. Ю.

(Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал)

ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)»)

Научный руководитель: канд. филол.наук, доц. Павленко Л. Г.

СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И НАЦИОНАЛЬНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТАМИ-ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯМИ

Цвет вызывает у человека различные чувства: возбуждение, покой, равнодушие, негодование и радость, ощущение холода или тепла, что воздействует на физиологию и психику. Возможно, из-за этого человек наделил цвета определённым символическим значением.

С давних времен в культуре всех народов начала складываться определённая гамма любимых цветов. Национальные предпочтения и восприятия цвета исторически объяснимы и традиционны, они соответствуют характеру и темпераменту народа, окружающей его природе: например, красно-жёлто-чёрные цвета испанцев и спокойные бело-голубые цвета финнов. От окружающей природы, темперамента народа, обычаев и традиций, эстетических норм и религиозных воззрений зависело распространение того или иного цвета в костюме и предметах быта, в произведениях искусства, а также в речи: в идиомах, пословицах и поговорках с компонентами-цветообозначениями.

Рассмотрим национальное своеобразие таких фразеологизмов на материале английского и русского языков.

В английском языке достаточно широко представлены ФЕ с компонентом «red». Например: *the red tape* – волокита, бюрократизм, *a red-letter day* – праздничный, счастливый, памятный день, *to redden to the roots of one's hair* – приходить в сильное смущение, краснеть до корней волос.

Русских фразеологизмов с компонентом цвета «красный» немногим меньше. Например:

красная цена (разг.) – наивысшая, которую можно дать за что-то;

проходить красной нитью – отчетливо подчеркиваться, выделяться (о какой-нибудь идее); *красная строка* – 'первая строка абзаца с отступом'.

Сравнивая смысловую нагрузку слов «красный» и «red» в данных фразеологизмах, можно сделать следующие выводы. Во-первых, помимо обозначения собственно цвета в обоих языках компонент «красный» употребляется для обозначения чего-нибудь хорошего, светлого, радостного. Например:

to paint the town red – предаваться веселью, кутить, прожигать жизнь;

красные дни – время удач, хорошей жизни.

Во-вторых, красный цвет в обоих языках также связан с описанием такого эмоционального состояния, как стыд, стеснение. Например:

to redden to the roots of one's hair – покраснеть до корней волос, покраснеть до ушей;

краснеть до корней волос – сильно краснеть от стыда;

как красная девка – о слишком робком, застенчивом человеке.

Кроме того, интересно отметить, что после революции 1917 года и установления в нашей стране Советской власти красный цвет во всем мире (и в Великобритании в том числе) прочно ассоциируется с коммунистическим режимом. Это находит свое отражение и во фразеологии. Например:

better red than dead – выражение, возникшее и употреблявшееся во время «холодной войны» и угрозы применения ядерного оружия; фраза означает, что лучше быть контролируемым коммунистическим правительством, чем быть убитым на ядерной войне;

красный уголок – помещение в учреждении, где ведется культурно-просветительская работа и располагается атрибутика главенствующего политического строя (в данном случае советского).

Но наблюдаются и некоторые существенные отличия и особенности употребления ФЕ с цветом «красный» и «red» в каждом из языков.

В английском языке красный цвет связан с опасностью, эмоциональным взрывом. Например:

red alert – ситуация внезапной повышенной опасности;

to see red – прийти в ярость, рассвирепеть, взбеситься;

to be a red rag to a bull – быть красной тряпкой для быка, т. е. вызывать у к.-л. отрицательные эмоции, раздражение, гнев.

Существуют и другие менее распространённые переносные значения слова «red», нашедшие отражение во фразеологии английского языка. Фразеологизмы *the thin red line*, *a red coat* употребляются для обозначения британских солдат, первое выражение имеет ярко выраженное патриотическое значение и характерно для литературной речи.

Сочетание *a red-herring* буквально переводится как «копчёная селёдка», но, появляясь в составе фразеологических оборотов, обозначает что-то сбивающее со следа, удобное для отвода глаз, что-то непонятное (*to drag a red-herring across the path, neither fish nor good red-herring*).

В русском же языке наряду со значением «хороший, светлый, яркий» слово «красный» в составе ФЕ употребляется в значении «красивый». Такие

фразеологизмы широко используются в народной речи и поэзии и в основном являются разговорными с точки зрения стилистической окраски. Например:

красная девица (девка) – красивая девушка;

красное слово (словоцо) – красивая речь, красноречие, остроумное замечание.

При сопоставлении английских и русских ФЕ с компонентами «*red*» и «*красный*» мы обнаружили ряд полных эквивалентов. К ним относятся следующие:

red as blood – красный как кровь;

to be a red rag to a bull – как красная тряпка для быка.

Национально-специфическими являются, например, следующие русские ФЕ: *красная девица (девка)* – красивая девушка;

красное слово (словоцо) – красивая речь, красноречие;

красное солнышко – в значении праздничности момента, а также как привет, доброжелательное отношение к окружающим.

Красный цвет может ассоциироваться с пожаром (*пустить красного петуха*).

Типичными только для английской лингвокультуры являются, например, следующие ФЕ с компонентом-цветообозначением «*red*»:

the red tape – волокита, бюрократизм;

to paint the town red – предаваться веселью, кутить, прожигать жизнь;

to redden to the roots of one's hair – покраснеть до корней волос, покраснеть до ушей;

better red than dead – выражение, возникшее и употреблявшееся во время «холодной войны» и угрозы применения ядерного оружия; фраза означает, что лучше быть контролируемым коммунистическим правительством, чем быть убитым на ядерной войне;

red alert – ситуация внезапной повышенной опасности;

to see red – прийти в ярость, рассвирепеть, взбеситься;

red-blooded – уверенный, сильный духом (о человеке или его поведении);

to catch smb. red-handed – застать к.-л. на месте преступления, захватить с поличным;

to drag a red-herring across the path – намеренно вводить в заблуждение; отвлекать внимание от обсуждаемого вопроса; сбивать с толку;

neither fish nor good red-herring – ни рыба ни мясо, ни то ни сё.

Итак, следует сделать заключение, что ФЕ с компонентами цвета «*красный*» и «*red*» довольно часто встречаются в русском и, соответственно, в английском языках. При этом в русском языке преобладают ФЕ со значением чего-то светлого, радостного, красивого. В английском фразеологизмы с данным компонентом очень разнообразны по значениям, причём, некоторые из этих значений типичны только для английского языка. Например, *red-blooded* – уверенный, сильный духом (о человеке или его поведении) или *to catch smb. red-handed* – застать к.-л. на месте преступления, захватить с поличным и т. д.

Синий цвет символизирует бесконечность, вечность и истину, преданность, веру, чистоту, целомудрие, духовную и интеллектуальную жизнь – ассоциации, которые возникли во многих древних культурах и выражают общую мысль, что синий цвет неба – наиболее спокойный и в наименьшей степени «материальный» из всех цветов. Согласно народной традиции, в Европе синий цвет символизирует верность. Он связан с милосердием и мудростью. Ассоциация между голубой кровью и аристократией происходит от часто применяемой французскими аристократами в средние века клятвы «кровью Бога», где эвфемизмом «Бога» было слово «голубой». В английском и русском языках есть фразеологизмы с этим значением: *голубая кровь* – *blue blood* – аристократическое происхождение [18, с. 103].

Более поздней является идиоматическая связь с меланхолией, возможно берущая начало в вечерних грустных песнях африканских рабов в Северной Америке (*«blues»*). В английском языке есть много фразеологизмов со значением плохого настроения, тоски, грусти, в состав которых входит компонент цвета «*blue*», например:

the blues – меланхолия, хандра;

to give somebody blue – наводить тоску на кого-л.;

dark/navy blue – испуганный, унылый, подавленный;

get/have the blues – хандрить, стать грустным, подавленным;

to be in the blues – хандрить, быть в плохом настроении, в подавленном состоянии;

blue study (букв. голубое изучение) – мрачное раздумье;

blue devils (букв. голубые дьяволы) – уныние.

Голубой цвет также имеет конвенциональное значение как символ моря: *blue water* (букв. голубая вода) – *море синее* (открытое море в шторм); *голубые дороги* (о водных путях, реках, морях).

В русском языке есть ФЕ *синяя птица* – символ счастья, прекрасная, но недостижимая мечта. Он произошёл от названия пьесы М. Метерлинка, в которой дети ищут синюю птицу, «Тайну вещей и счастья». Тот, кто найдет синюю птицу, будет все знать и все видеть. Но дети так и не нашли синей птицы – это оказалась только красивая сказка о счастье.

Фразеологизм *синий чулок* – *blue stocking* (о женщине-педантке, ученой женщине, старой деве) служит символом погружённости в науку с добровольным отречением от личной жизни, символ безликости, отсутствия женственности, обаяния, присущих каждой настоящей женщине.

При сопоставлении английских и русских ФЕ с компонентом «*blue*» и «*синий/голубой*» мы обнаружили ряд полных эквивалентов. К ним относятся следующие:

blue stocking – синий чулок;

blue blood – *голубая кровь* – аристократическое происхождение;

blue gas – *голубое топливо* – натуральный газ.

Национально-специфическим является, например, следующий русский ФЕ:

поднести на блюдечке с голубой каёмочкой – разг. предоставить кому-л. желаемое без малейших усилий с его стороны.

Типичными только для английской лингвокультуры являются, например, следующие ФЕ с компонентом-цветообозначением «*blue*»:

the blues – меланхолия, хандра;

to give somebody blue – наводить тоску на кого-л.;

dark/navy blue – испуганный, унылый, подавленный;

get/have the blues – хандрить, стать грустным, подавленным;

to be in the blues – хандрить, быть в плохом настроении;

blue study – мрачное раздумье;

blue devils – уныние;

be (look) blue about the gills – иметь больной вид, выглядеть больным;

look blue – выглядеть унылым, иметь унылый вид;

the blue of the plum – свежесть, прелесть, очарование молодости;

yell blue murder – разг. кричать не своим голосом, караул.

Следует отметить тот факт, что русским словам «голубой» и «синий» в английском языке соответствует одно слово «*blue*».

Зелёный цвет символизирует спокойствие, тепло. Это отражается в английских ФЕ, например, “*green winter*” – бесснежная, мягкая зима. Этот цвет символизирует всю растительность, плодородие. Например, ФЕ “*have green fingers*” или “*have a green thumb*” употребляются в значении «иметь хорошие руки», когда говорят об опытных садоводах и огородниках. Отсюда “*green-fingered*”. В английском ФЕ “*She has a green thumb*” речь идёт не о том, что цвет её пальцев изменился, а о том, что у неё «лёгкая рука», т.е. она любит землю, растения, и именно у неё всё хорошо растёт в саду или огороде. В английской языковой картине прилагательное “*green*” зафиксировано как символ молодости, неопытности: “*as green as grass*” – очень молодой, неопытный, “*greener*” – новичок, неопытный, простак [18, с. 103].

В русском языке говорят «молодо – зелено» и тоже называют человека «зелёный», когда имеют в виду, что он слишком молодой.

И, наоборот, “*be not as green as one is cabbage – looking*” имеет значение «быть не таким уж глупым, как может показаться». С другой стороны? в ряде английских и русских ФЕ зелёный цвет имеет значение чего-либо отрицательного. Он действует успокаивающе, но было выяснено, что он может производить и угнетающее впечатление: «*тоска зеленая*», человек от злости «*зеленеет*». Другое отрицательное значение зеленого цвета – ревность, зависть. Например, “*green-eyed*” – ревнивый.

Типичными только для английской лингвокультуры являются, например, следующие ФЕ с компонентом-цветообозначением *green*:

be not as green as one is cabbage-looking – имеет значение «быть не таким уж глупым, как может показаться»;

green-eyed – ревнивый;

green wound – свежая, незажившая рана;

Do you see any green in my eye? – разг., шутл. Неужели я кажусь вам таким легкомысленным, неопытным?;

keep the bones green – сохранять хорошее здоровье;

look through green glasses – ревновать; завидовать успеху кого-л.;

green goods – 1) свежие овощи; 2) амер. фальшивые банкноты;

in the green – в расцвете сил;

the long green – доллары, деньги.

Национально-специфическими являются, например, следующие русские ФЕ:

молодо-зелено – прост. неопытен, неискушён в чем-либо, легкомыслен по молодости лет;

тоска зелёная – сильная тоска;

ёлки зелёные – прост. выражение досады, восхищения, недоумения;

зелёный змий – алкоголь.

Малочисленной группой являются, как в английском, так и в русском языках, ФЕ с компонентами «жёлтый» и «yellow». Приведём несколько примеров: *yellow as a guinea*, *the yellow brick road*, *жёлтый билет*, *желторотый птенец* и т. д.

Помимо того, что ФЕ с компонентами «yellow» и «жёлтый» обозначают собственно жёлтый цвет (*yellow as a gold*, *жёлтенькая бумажка*), они употребляются и для описания человеческой неопытности, молодости (*yellow-belly желторотый птенец*).

Но, вместе с тем, наблюдаются существенные различия в особенностях переносных значений слова «жёлтый» в английском и русском языках.

Так, в английском языке жёлтый цвет соотносится с трусостью:

to have a yellow streak (a yellow streak) – трусливый, робкий человек.

В русском языке жёлтый прочно ассоциируется с сумасшествием, умопомрачением:

жёлтый дом – ‘больница для душевнобольных, сумасшедших’.

При сопоставлении английских и русских ФЕ с компонентом *yellow* и *жёлтый* мы обнаружили полный эквивалент:

yellow press – *желтая пресса*.

Типичными только для английской лингвокультуры являются, например, ФЕ с компонентом-цветообозначением «yellow»:

to have a yellow streak – трусливый, робкий (о человеке);

the yellow brick road – дорога, которая ведет к месту, где человека ждет что-нибудь хорошее (из «Волшебника страны Оз» Франка Баума);

yellow peril – «желтая угроза», выражение употреблено Черчиллем в 1909 году во время осложнения отношений Великобритании с Китаем; *the Yellow Pages* – раздел телефонного справочника или приложения к нему, содержащий номера магазинов, фирм и т. д. и печатающийся на желтой бумаге;

yellow boy – золотой, золотая монета; гиней.

Национально-специфическими являются, например, следующие русские ФЕ:

жёлтенькая бумажка – устар. об ассигнации в один рубль;
жёлтенькая жизнь (жёлтенькое житьё) – устар. о нерадостной жизни;
жёлтый уголь – о солнце как источнике электроэнергии;
жёлтый билет – в доревол. России: официальный документ, выдававшийся вместо паспорта проституткам;

жёлтый дьявол – о золоте, деньгах, порабащивающих людей.

Таким образом, ФЕ с компонентами «*жёлтый*» и «*yellow*» – это самая малочисленная группа среди рассматриваемых нами фразеологизмов. Однако мы можем с уверенностью утверждать, что данная группа ФЕ – одна из самых ярких, образных, и фразеологизмы этой группы имеют свои, национальные особенности употребления, как в английском, так и в русском языке.

Цветовые обозначения представляют собой одну из наиболее интересных для исследования тематических групп слов в разных языках. Популярность цветовых обозначений как предмета исследования объясняется тем, что они оказываются частью более глобальной проблемы соотношения содержания и формы языкового знака в определённом языке, что делает изучение вопроса особенностей семантики цветовых обозначений актуальным как в теоретическом, так и в практическом плане.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амосова, Н. Н. Основы английской фразеологии. – Л. : ЛГУ, 1963.
2. Арбекова, Т. И. Лексикология английского языка. – М. : Высш. шк., 1977.
3. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. – М. : Учпедгиз, 1959.
4. Арнольд, И. В. Стилистика современного английского языка. Стилистика декодирования. – Л. : Наука, 1973.
5. Арсентьева, Е. Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц. – Казань : КГУ, 1989.
6. Арутюнова, Н. Д. Предложение и его смысл. БХК им. В. И. Ленина. – М., 1976.
7. Архангельский, В. Л. Методы фразеологических исследований. Наблюдения и сопоставления. – М. : Высш. шк., 1967.
8. Архангельский, В. Л. Методы фразеологического исследования в отечественном языкознании (60-е годы XX век) // Вопросы лексики и фразеологии современного русского языка. – Ростов н/Д : Изд-во РГУ, 1968. – С. 67-82.
9. Бабкин, А. М. Проблемы фразеологии, исследования и материалы. – М. : Наука, 1964.
10. Базыма, Б. А. Цвет и психика. – М. : Эксмо, 2002.
11. Баркова, Л. И. Вопросы английской фразеологии. – М. : Наука, 1987.
12. Беляевская, Е. Г. Английская фразеология: основные направления исследования // Сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М. Тореза, вып. 168 «Вопросы фразеологии». – М., 1980. – С. 68-72.

13. Бенвенист, Э. Общая лингвистика. – М., 1974.
14. Брусенская, Л. А., Гаврилова, Г. Ф., Малычева, Н. В. Учебный словарь лингвистических терминов. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005.
15. Булыгина, Т. В. Особенности структурной организации языка как системы и методы ее исследования. – М., 1991.
16. Булыгина, Т. В., Крылов, С. А. Категории // Лингв. энц. словарь. – 1990. – С. 215-216.
17. Виноградов, В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Виноградов В. В. Избранные труды: Лексикология и лексикография. – М., 1977. – С. 143-148.
18. Василевич, А. П. К методике сопоставительного исследования: на примере лексики цветообозначений // Вопр. языкозн. – 1986. – № 3. – С. 103 – 110.
19. Гак, В. Г. К типологии лингвистических номинаций. Языковая номинация. Общие вопросы. – М., 1977.
20. Гак, В. Г. О двух типах знаков в языке. Материалы конференции “Язык как знаковая система особого рода.” – М., 1967.
21. Гак, В. Г. Транспозиция // Лингв. энц. словарь. – М., 1990.
22. Гулыга, Е. В. Семантия и синсемантия как признаки смысловой структуры слова // Филол. науки. – 1967. – № 2. – С. 93.
23. Гвоздарёв, Ю. А. Основы русского фразеологического образования. – Ростов н/Д. : РГУ, 1977.
24. Гвоздарёв, Ю. А. Пусть связь речений далека. ... – Ростов н/Д : РГУ, 1982.
25. Гвоздарёв, Ю. А. Слова-символы как компоненты ФЕ // Фразеологизм и слово в русском языке. – Ростов н/Д: РГУ, 1983. – С. 73-89.
26. Жуков, В. П. Семантика фразеологических оборотов. – М. : Высш. шк., 1978.
27. Каплуненко, А. М. Семантические параметры фразеологических единиц : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1977.
28. Кунин, А. В. Английская фразеология (теоретический курс). – М. : Высш. шк., 1970.
29. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка : Учебник для институтов и факультетов иностранного языка. – Изд. 2-е, перер. – М. : Высш. шк.; Дубна : Феникс, 1996.
30. Кунин, А. В. Фразеология современного английского языка. – М. : Международные отношения, 1972.
31. Кунин, А. В. О переводе английских фразеологизмов в англо-русском фразеологическом словаре // Тетради переводчика № 2. – М. : Международные отношения, 1964. – С. 32-41.
32. Кубрякова, Е. С. Части речи в ономастическом освещении. – М., 1978.
33. Кубрякова, Е. С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. – М., 1988.

34. Миронова, Л. Н. Семантика цвета в эволюции психики человека // Сб.: Проблема цвета в психологии. – М., 1998.
35. Маслова-Лашанская, С. С. О процессе наименования // Скандинавский сборник. – XVIII. – Таллин, 1973.
36. Павленко, Т. Л. Коннотативные компоненты значения фразеологических единиц и их реализация в речи // Язык. Дискурс. Текст. – Ростов н/Д. : ПИЮФУ, 2010. – С. 247-250.
37. Телия, В. Н. Русская фразеология. – М. : Флинта, 1996.
38. Телия, В. Н. Фразеология в контексте культуры // Языки русской культуры. – М., 1999.
39. Телия, В. Н. Фразеология / Лингв. энцикл. словарь. – М. : Рос. энцикл., 2002. – С. 559-560.
40. Телия, В. Н. Вторичная номинация и её виды // Языковая номинация. Виды наименований. – М., 1977.
41. Телия, В. Н. Номинация // Энциклопедический лингвистический словарь. – М., 1990. – С. 336-337.
42. Тер-Минасова, С. Г. Межкультурная коммуникация. – М. : Слово, 2000.
43. Уфимцева, А. А. Слово в лексико-семантической системе языка. – М., 1968.
44. Уфимцева, А. А. Лексическое значение. Принцип семиологического описания лексики // Языковая номинация (Общие вопросы). – М., 1977.
45. Чепасова, А. М. Фразеологическая система языка. – М. : Наука, 1979.
46. Чепасова, А. М. Семантические и грамматические свойства фразеологизмов. – Челябинск, 1993.
47. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка. – М. : Высш. шк., 1963.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

1. Воинова, Л. А. Фразеологический словарь русского языка. – М. : Рус. яз., 1978.
2. Комаров, С. А. Пословицы английского языка и их русские аналоги. М. : Флинта, 2008.
3. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь. – М. : Рус. яз., 1984.
4. Новый большой англо-русский словарь в 3-х томах под ред. Ю. Д. Апресяна. – М. : Рус. яз., 1998.
5. Райдаут, Р., Уиттинг, К. Толковый словарь английских пословиц. – СПб. : Лань, 1997.
6. Рум, А. Р. У. Великобритания : лингвострановедческий словарь. – М. : Рус.яз., 1980.
7. Фразеологический объяснительный словарь русского языка. – М.: Эксмо, 2000.
8. Фразеологический словарь современного русского литературного языка в 2-х т. – М. : Флинта, 2004.

9. Яранцев, Р. Н. Русская фразеология : Словарь-справочник. – М. : Рус. яз., 1997.

Чичиль О. В.
(МОО «ОШ № 2 г. Енакиево»)

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕГРАЦИЯ НА УРОКАХ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

Современная школа должна не только сформировать у учащихся определенный набор знаний, но и пробудить их стремление к самообразованию, реализации своих способностей. В Государственном образовательном стандарте среднего общего образования отражены требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования. Стандарт устанавливает требования личностного, метапредметного и предметного характера. Особо выделены результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования, отражающие умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью.

Настоящее время характеризуется возрастающей ролью иностранного языка как средства коммуникации в различных областях знаний, в том числе и естественнонаучных – физике, химии и др. Следствием этого является наблюдаемый в последнее время интенсивный процесс укрепления связей многих смежных наук. Это в свою очередь вызывает необходимость усиления внимания и к межпредметным связям между учебными предметами на различных ступенях обучения.

Межпредметные связи являются одним из важных принципов дидактики. Они необходимы обучающимся для понимания взаимосвязей, существующих между предметами и явлениями в объективной действительности. Их взаимосвязь необходима потому, что каждый из учебных предметов помогает лучше осваивать другой, а используемые методы и приемы познавательной работы, приобретаемые при изучении одного предмета, переносятся на другой.

Между предметом «Иностранный язык» и предметами естественнонаучного цикла нет органической связи. Ее особенность заключена лишь в целесообразности насыщения языкового материала сведениями из других учебных предметов, в данном случае естественнонаучного цикла, для формирования практических навыков владения иностранным языком.

При взаимодействии иностранного языка с предметами естественнонаучного цикла не ставится вопрос о всестороннем изучении предмета либо определенной темы. Цель взаимосвязи предметов будет заключаться в формировании умений и навыков, необходимых для работы со специальной литературой на английском языке, связанной с соответствующими отраслями науки и техники; привитии обучающимся необходимых навыков чтения и перевода несложного специального текста с пониманием специальной терминологии, аббревиатур и т.п., для умения вести несложную беседу по предложенной теме. В ходе такого урока ученики исследуют географию, литературу, биологию, физику или даже спортивные игры посредством иностранного языка. Система работы с иностранным текстом, тематика которого связана с историей и достижениями науки и техники, не совпадает с системой работы ни по одному из предметов. В данном случае она состоит в постепенном накоплении языкового материала, необходимого для работы со специальной литературой для формирования практических языковых навыков.

Прежде чем приступить непосредственно к проведению работы с использованием межпредметного обучения, учителю необходимо провести отбор материала для осуществления взаимосвязи иностранного языка и предметов естественнонаучного цикла, определить организационную форму работы (индивидуальная, групповая, фронтальная). При выборе материала необходимо учитывать функционирование специальной терминологической лексики.

Следует отметить, что для формирования практических языковых навыков необходима совместная деятельность учителя иностранного языка и учителей-предметников. Она должна начинаться составлением совместного календарно-тематического плана, где осуществляется отбор теоретического материала для формирования учебных практических навыков учащихся, а также подробных методических указаний об организации самого обучения. При этом должны учитываться не только общедидактические, но и частнодидактические принципы обучения, позволяющие разрабатывать определенные задания с использованием таких методов обучения, как объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый, исследовательский.

Взаимосвязь между иностранным языком и предметами естественнонаучного цикла обладает принципиальным значением для педагогики и методики преподавания предметов. Она обеспечивает точки соприкосновения между предметами, которые служат гармоничному развитию обучающихся, а также развитию их мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абышева, Н. Ю. Использование межпредметных связей предметов естественнонаучного и гуманитарного циклов обучения для

- формирования практических языковых навыков [Электронный ресурс] / Н. Ю. Абышева и др. // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1. – Режим доступа :<http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18890>. – 29.09.2019.
2. Головинцева, В. В. Внедрение предметно-языковой интеграции на уроках физики в 8 классе [Электронный ресурс] / В. В. Головинцева и др. // Молодой ученый. – 2017. – № 18.1. – С. 12-16.. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/152/42920/>. – 29.09.2019.
3. Государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://drive.google.com/file/d/19Stt0XTQ1pUVxr4VX3SOo2Nk1ykkay54/view> – 29.09.2019.

Чмырь М. А.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Вострецова В. А.

ОПИСАТЕЛЬНЫЙ СПОСОБ ПЕРЕДАЧИи ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ-ФИТОНИМОМ В АУДИВИОЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ

Фразеологические единицы являются ценным и важным компонентом любого языка, и, следовательно, изучение различных аспектов фразеологии остается актуальным. Языковед Л.И. Рахманова считает фразеологическими единицами целостные словосочетания, которые не создаются, а воспроизводятся в речи целиком, например, о невероятно вкусной еде говорят: пальчики оближешь (*finger lickin' good*), а о сильном страхе – кровь стынет в жилах (*blood runs cold/blood freezes*) [2, с. 223].

В современном медиа-пространстве используется большое количество иностранной аудиовизуальной продукции, которая содержит значительное количество фразеологических единиц с компонентом-фитонимом.

Термин «фитоним» происходит от греческих слов «растение» и «имя», что в свою очередь обозначает название растения (одуванчик, сосна). А. В. Суперанская под термином «фитоним» подразумевает семантическую общность наименований деревьев, трав, кустарников, цветов, ягод, овощных и иных культур [3, с. 340].

Перевод фразеологизмов с флористическим компонентом является трудоемким и сложным процессом, поэтому переводчик выделяет две важные задачи: 1) выделить фразеологизм; 2) достичь адекватности перевода путем использования различных способов перевода.

Существует два способа перевода: фразеологический (использование эквивалента и аналога) и нефразеологический (калькирование и

описание). Фразеологический перевод представляет собой использование в тексте перевода устойчивых единиц различной степени схожести. В данном докладе мы рассмотрим использование нефразеологического перевода, а именно описательный способ.

Если фразеологизмы не имеют в своем языке эквивалента или аналога, а дословный перевод может привести к недопониманию, то в таком случае следует использовать описательный перевод – с объяснением содержания фразеологической единицы при помощи свободного сочетания слов. Описательный перевод фразеологических единиц сводится к переводу не самого фразеологизма, а его толкования, как это часто бывает с единицами, не имеющими эквивалентов в языке, на который они переводятся. Это могут быть объяснения, сравнения, описания, толкования, то есть все средства, которые передают максимально ясную и краткую форму содержания фразеологической единицы [1, с. 195].

Рассмотрим фразеологические единицы, отобранные из англоязычных фильмов. Например, английское выражение *no bed of roses* на русский язык переводится с помощью описательного способа перевода и означает сложную и тяжелую ситуацию (Reality bites). Фразеологизм *English rose* (досл. английская роза) означает настоящую английскую леди с мягкими чертами лица и бледной кожей (Wild Rose). *As fresh as a rose* (досл. свежа как роза) – привлекательный; цветущий; бодрый; данное выражение используют в качестве комплимента (La Dolce Vita). *Flowery speech* – красноречивая, пышная речь, в которой отсутствует всякий смысл (The Independence Day); *have roses in one's cheeks* – румянец во всю щеку, пышет здоровьем, кровь с молоком (Wild Rose). Следующее английское выражение *let grass grow under one's feet* – означает действовать быстро и энергично (The Height); *not let any grass grow under one's feet* – высказать всю правду (The Avengers: Infinity War); *push up daisies* – быть мёртвым, отправиться на тот свет (Pushing Daisies); *beat around the bush* – ходить вокруг да около, используется в том случае, когда начинают говорить о вещах, которые не имеют никакого значения, вместо того, чтобы перейти к сути дела (Scrubs). Фразеологизм *Late bloomer* – описывает человека, который выполнил действие позже, чем большинство людей, с опозданием (Sky High). *Gild the lily* – (досл. перевод: позолотить лилию), то есть украшать то, что и без того прекрасно; делать то, что уже сделано, заниматься ненужным (Danish girl). *Come up roses* – данное выражение используется в том случае, когда ситуация складывается хорошо; удачно складываются обстоятельства (Desperate Housewives). *Path strewn with roses* – лёгкая, беззаботная жизнь, без проблем и трудностей (The Big Bang Theory). *Shrinking violet* – застенчивый и неуверенный в себе человек, который избегает общения с окружающими (Desperate Housewives). *To grasp at straws* – хвататься за соломинку, пытаться сделать что-либо с маленьким шансом, надеждой на успех (The Office). *Out of the woods* – вне опасности, худшее позади (The Wizard of Oz). *Watch grass grow* – скучное занятие (The Family Guy).

Количество и содержание выявленных в аудиовизуальных текстах фразеологических единиц с компонентом-фитонимом позволяет говорить о том, что они играют важную роль в киноиндустрии, поскольку отображают менталитет и обычаи страны, а также обогащают язык. Стоит отметить, что фразеологическая единица в различных фильмах и мультфильмах может переводиться с помощью использования аналога или эквивалента, а также путём калькирования и описательного перевода. Наиболее частотным способом перевода является описательный.

ЛИТЕРАТУРА

1. Влахов, С. В. Непере译имое в переводе / С. В. Влахов, С. С. Флорин. – М. : Международные отношения, 1980. – 343 с.
2. Рахманова, Л. И. Современный русский язык / Л. И. Рахманова. – М. : Изд-во МГУ, ЧеРо, 1997. – 480 с.
3. Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1973. – 340 с.

Шкарупа А. А.

(МОУ г. Горловки, «Школа № 25 с углубленным изучением отдельных предметов»)

МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ СООТВЕТСТВИЯ В ГРАММАТИКЕ И ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ

Знание иностранных языков становится не просто актуальным, но и необходимым в современном мире. Сегодня практически каждый должен знать минимум один иностранный язык для того, чтобы получить высокооплачиваемую и престижную работу.

Целью нашей работы является нахождение соответствий между двумя языками – английским и французским.

Французский и английский языки относятся к одной индоевропейской семье, то есть имеют общее и взаимное влияние, обусловленное географической близостью, миграцией племен и тесными культурными связями. При этом, английский язык является своеобразным «винегретом», основой для которого послужили языки древних германских племен англов, ютов и саксов. После завоевания Британии норманнами английский вобрал в себя огромный пласт лексики из старофранцузского языка. И во французском языке (который принадлежит к романской группе языков) много заимствований из языков древних германских племен.

Начнем с фонетического соответствия между двумя языками. Английский и французский языки содержат те же 26 букв латиницы, чье правописание аналогично, а произношение нет.

Что касается грамматического строя английского и французского языков, то можно отметить гораздо большее количество сходных структур и правил. Число имен существительных часто определяется окончанием «s» – tables (tables), chairs (chaises).

Понятие определенного и неопределенного артикля:

the, a, an (англ. яз.) – un, une, des, le, la, les (франц. яз.)

Совпадение основных случаев употребления определенного и неопределенного артиклей, а также понятие исчисляемости и неисчисляемости: a fridge (один холодильник) – un frigo

Однако, понятие артикля для французского языка гораздо важнее, так как артикль определяет еще функцию рода существительных – женский или мужской – (la table, le livre).

Определенные аналитические аналогии в образовании степеней сравнения прилагательных:

difficult – more difficult – the most difficult (англ. яз.)

difficile – plus difficile – le plus difficile (франц. яз.)

Наличие особых случаев образования степеней сравнения:

good – better – the best (англ. яз.) Bon – meilleur – le meilleur (франц. яз.)

Притяжательные прилагательные присутствуют в двух формах, употребляющихся или с существительными или самостоятельно: my / mine (англ. яз.), mon / le mien (франц. яз.).

Указательные прилагательные с частичной опорой форм указательных, выражающих близость и отдаленность: this, that; celui – ci, celui – là.

Порядок слов в предложении абсолютно идентичен в обоих языках: прямой порядок слов в утвердительном предложении, инверсия в специальном вопросе, кроме вопроса к подлежащему:

I go to the shop every day (англ. яз.); Were you in France? (англ. яз.)

Je vais au magasin chaque jour (франц. яз.); Etiez-vous en France? (франц. яз.)

Что касается глагола и временных форм, то также имеются большие сходства. Наиболее распространенные вспомогательные глаголы:

to be (англ. яз.); have got (англ. яз.)

être (франц. яз.); avoir (франц. яз.)

Прослеживается четкая аналогия в формировании сложных времен на основе вспомогательных глаголов:

have avoir be être

I have done (я сделал) английский язык

J'ai fait (я сделал) французский язык

Безличные обороты в выражениях погоды и времени также похожи:

It is sunny – Il fait du soleil – солнечно

Из 80000 наиболее употребительных слов английского языка, приблизительно 22500 – это французское заимствование (всех периодов истории) [9].

Например, слова французского происхождения в английском языке:

finance – от французского finier – заканчивать что-то, завершать деньгами;

guard – от французского garder – хранить, охранять.

Также, Британия следовала за вкусами Франции в кулинарии. Заимствование рецептов и слов из этой сферы началось в XI веке и длится по сегодняшний день.

Например, наиболее известные слова:

bacon – французский bacon – мясо поросенка

beef – французский boeuf – говядина

coffee – французский café – кофе

Как мы видим, многие французские слова уже настолько укоренились в английском языке, что, произнося их, мы не ощущаем их происхождения. Но в английский пришли не только отдельные слова, но и целые выражения. Кстати, многие из них присутствуют и в русском по той же причине – им просто не нашлось «достойного», «утонченного» перевода: déjà vu (дежа вю), tête-à-tête (тет-а-тет), carte blanche (карт-бланш), haute couture (от кутюр) и др.

Но, как бы изящно ни звучали французские выражения в английской речи, во всем нужно искать золотую середину. Так, чрезмерное использование подобных выражений может создать как высокопарный, так и комичный эффект.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адоньева, Н. В., Ермолович, Я. Н. Лексико-грамматические сходства и различия в английском и французском языках // Разделы: Лингвистика, Научно-исследовательские работы: 2010 / 2011 <http://project.1september.ru/works/593170>
2. Плиева, Ж. И. Лексико-грамматические сходства и различия в английском и французском языках / Ж. И. Плиева // Библиотека статей. [http:// www. hintfox.com/article/leksiko-grammaticheskie-shodstva-i-razlichija-v-anglijskom-i-frantsyzskom-jazikah.html](http://www.hintfox.com/article/leksiko-grammaticheskie-shodstva-i-razlichija-v-anglijskom-i-frantsyzskom-jazikah.html)

Штакина Л. А.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

АВТОРОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНОМ АСПЕКТЕ

Актуальность выбранной темы обусловлена растущим интересом к изучению дискурса как формата межуровневой интеграции в контексте когнитивной лингвистики. Глобальной задачей исследования в этом направлении научного поиска является выявление механизмов и принципов взаимодействия адресанта и адресата в процессе развёртывания пространственно-временного континуума. Объектом нашего исследования является «деловая презентация».

Деловой дискурс как макро-речевой акт получил своё признание в период становления деловых отношений в XX веке. В стремлении обеспечить достаточное количество потребителей продукцией своей компании руководители бизнес-структур обратили внимание на риторику как средство влияния на потребителя благодаря межличностной коммуникации.

«Деловая презентация» – выступление перед клиентами, партнерами или сотрудниками преследует решение ряда специфических задач как, к примеру, демонстрация услуги, продукта, структуры, а также результатов достижений в определённой сфере, создание образа компании, демонстрация стратегии компании, продажа продукта, услуги, идеи и, наряду с этим, задача содействия развитию компании и предложение определённого решения относительно новой идеи.

В центре нашего исследования находится «деловая презентация» как речевой жанр с коммуникативно-прагматической доминантой «демонстрация результатов достижений бизнес-структуры».

В нашем понимании, «деловая презентация» относится к видам аргументативного дискурса, который определяется такими признаками как целенаправленная ориентация на адресата, регулирование его мировоззрения и поведения, системообразующая интенция, а также статусная позиция участников коммуникации. В процессе делового сотрудничества коммуниканты реализуют фатическую, информационную и персуазивную интенции с помощью разноуровневых языковых средств, речевых умений и навыков, которые определяются нормой и этикой делового сотрудничества. Дискурс деловой презентации как разновидность публичной речи – это созданная по законам риторики система, интегративность которой, прежде всего, обусловлена ориентацией на «убеждение» адресата.

«Деловая презентация» представляет собой автороцентрический формат межличностной коммуникации с определенными уровнями организации дискурсивного пространства, спецификой пресуппозиций адресанта и адресата, а также различными стратегиями и тактиками реализации коммуникативных интенций адресанта.

Особенности «бизнес-презентации» отображаются в специфической деловой лексике, которая напрямую зависит от характера деловой структуры и её продукции.

Например:

*“This graph, here, shows the progress of our top-of-the-range model **the A1456** [...] OK, let’s turn to the middle-of-the-range product, the **B2456**. [...] Finally, our cheapest model, the **C3456** ...”*; *“There are three major **applications** on the **network – word-processing, accounts and data-base management**. From a recent survey, it’s clear that four of the **terminals** are being used predominantly for **word-processing** and one for **data input** using the **accounts application**. The other five are essentially used for **management information**, either **accessing the accounts** the **data-base for customer information**” [1].*

На синтаксическом уровне наблюдается практически полное отсутствие сложных синтаксических конструкций.

Например:

*Now then, the five regions are supported by two sections – Marketing and Technical Services. **They are organized on a matrix basis with section leaders accountable to the Regional Managers.** They work closely with the **regions on the marketing and technical side ... ; Finally, technology.** I thought you would be interested to have an update since this is vital for our future growth. Over the last year, our Research Department has thoroughly tested a new prototype engine. **Results so far have looked promising** [1].*

Когнитивный уровень этого формата межличностного общения представлен специфическим тезаурусом коммуникантов, особых критериев ценностных оценок и ориентаций, согласно которым образ мира воспринимается через «предпринимательское сознание», и зависимость от статусной роли не наблюдается.

Например:

***The last competitor is Mansell. They have been in the market slightly longer than us and Zecron. They have much smaller market share, but their products are sold at the top end of the market at much higher prices. As a result, they achieve the best profitability of the four companies with much lower turnover** [1].*

На следующем этапе исследования специфики «деловой презентации» целесообразно сосредоточить внимание на роли просодической подсистемы в ходе актуализации стратегии и тактики адресанта с целью достижения желаемого перлокутивного эффекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Morgan, P. English for Business and Administration / P. Morgan, G. Parker. – Oxford University Press, Oxford, 1998. – 220 p.

Яковенко М. В.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕХАНИЗМА ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Под обучением письму подразумевается как обучение графике и орфографии, так и письменной речевой деятельности, то есть процессу формулирования и письменного выражения мыслей. Все, кто когда-либо изучал иностранный язык, знают, что для того, чтобы выразить на иностранном языке собственные мысли, необходимо перевести их с родного языка. Однако дословный перевод, который часто используют обучающиеся, порождает кальки, непонятные носителям языка. Для адекватной передачи на иностранном языке мыслей, которые обучающийся уже сформулировал

для себя на родном языке, их содержание должно быть оформлено на иностранном языке с соблюдением всех его законов, в том числе, с учетом особенностей иноязычного видения мира. “Качественная письменная речь подразумевает знание правил письменного дискурса в культуре английского языка изучаемого как иностранный, а также способности выбирать из близких по смыслу синонимов именно точное слово, передающее необходимое значение; из множества синтаксических структур производить отбор именно тех, которые осуществляют передачу основной мысли наиболее точным образом и выбрать тот стиль, который дает возможность излагать на бумаге задуманное наиболее эффективно” [2, с. 23]. Иными словами, обучение навыкам письменной речи становится процессом раскрытия способностей студентов генерировать идеи, концентрируясь прежде всего на значении и коммуникации, а не только на форме написанного и соблюдении грамматических норм (хотя, безусловно, соблюдение последних также не следует игнорировать). По мнению А. Ю. Поленовой, “конечные требования к обучению письменной речи включают формирование способности практически пользоваться иноязычным письмом как способом общения, познания и творчества в соответствии с достигнутым уровнем овладения иностранным языком” [1, с. 11].

Приведем несколько рекомендаций по овладению письменной речью. Все письменные задания должны обладать реальной целью. Это могут быть поздравительные письма (личного и делового содержания), записки (членам семьи, друзьям, однокурсникам), объявления-информации (о поиске работы, о приеме на работу), приглашения, личные и деловые письма, автобиографические сведения, опорные схемы типа mind-maps (для выступления перед аудиторией), рецензии (на книгу, рассказ, кинофильм, произведение искусства), отчеты, аннотации – основное содержание рассказа, фильма, тезисы, проекты – взгляды на состояние и изменение окружающего мира (projects), очерки, излагающие собственный взгляд на вещи (essays). Можно ввести небольшой объем письменных заданий на занятиях. Например, перед началом обсуждения любой проблемы, выносимой на дискуссию во время занятия, студенты могут записывать все возможные идеи, относящиеся к данной проблеме, в форме «мозгового штурма» – brainstorming. Возможна также запись тезисов перед началом обсуждения любой проблемы и последующее выступление с опорой на эти тезисы. Подобное включение письменной речи в ход занятия позволяет сделать письмо коллективным видом деятельности.

В заключение следует сказать, что письменная речь влияет на развитие лингвистического мышления. Кроме того, письмо является оптимальным средством текущего контроля в обучении иностранному языку, поскольку все неправильно сделанные обобщения относительно изучаемого языка наглядно проявляют себя в письменной речи и благодаря этому могут получить своевременную коррекцию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Поленова, А. Ю. Особенности формирования письменной коммуникации в обучении иностранному языку / А.Ю. Поленова // Язык и межкультурная коммуникация. – Ростов-на-Дону, 2003. – С. 10-17.
2. Emig, J. Writing, composition and rhetoric / J. Emig // Language and literary from an educational perspective. – Philadelphia, 1988.

Яковлева Е. П.

(ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жихарева Н. А.

МАНИПУЛЯТИВНЫЕ ТЕХНИКИ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ УЧАСТНИКАМИ ПОЛИТИЧЕСКИХ ТОК-ШОУ

В нашем исследовании мы будем анализировать манипулятивные техники, применяемые участниками политических ток-шоу. Цель применения манипулятивных стратегий – формирование общественного мнения, попытка склонить аудиторию на свою сторону.

Мы выявили основные проявления конфликтогенного поведения в политических ток-шоу – открытое недоверие; перебивание собеседника, принижение его значимости; устойчивое нежелание признавать свои ошибки и чью-то правоту; постоянное навязывание своей точки зрения; неискренность в суждениях; неожиданное свертывание беседы. Среди слов-конфликтогенов, которые чаще встречаются в ток-шоу, мы выявили: слова, выражающие недоверие; слова-оскорбления; слова-угрозы; слова-сравнения; слова, выражающие отрицательное отношение; слова-долженствования; слова-обвинения; слова, выражающие категоричность.

Следует заметить, что среднестатистический зритель получает знание о политической ситуации посредством ток-шоу, которыми регулируется его поведение в этой области. Основным системообразующим критерием для выделения ток-шоу из ряда институциональных видов политического дискурса может служить тематический определитель цели «борьба за власть».

Основным способом борьбы за власть являются манипуляционные ходы участников ток-шоу, которые они применяют с целью воздействия на массовую аудиторию. По мнению многих ученых, самый короткий путь к подсознанию – языковая суггестия.

Речь является средством сильнейшего воздействия на аудиторию; это ее свойство в полной мере проявляется в политическом дискурсе. Чтобы привлечь внимание аудитории, а также с целью дискредитации оппонентов в глазах публики, коммуниканты часто намеренно нарушают морально-этические правила. В ситуации явного конфликта коммуникация приобретает ярко выраженный негативный фон, что отражается на

лексике, используемой коммуникантами. Конфликтное взаимодействие можно определить как сознательно выбранную или вынужденную конфронтацию, при которой коммуниканты ведут борьбу за достижение своих целей, усиление своей позиции перед оппонентами и зрительской аудиторией. Конфликтное поведение в таком случае реализуется речевым поведением, которое имеет своей целью проявить несогласие с оппонентом и нанесение ему морального ущерба. На поведение личности в конфликте влияет совокупность психологических факторов (темперамент, уровень агрессивности, компетентность в общении, эмоциональное состояние) и социальных факторов (условия жизни и деятельности, среды и социального окружения, общего уровня культуры и т.п.).

Участники ток-шоу, преследуя цель дискредитации своих политических противников, действительно часто обращаются к тактикам применения конфликтогенов, выражающих прямое негативное отношение (приказ или требование). Достаточно часто в речи участников ток-шоу присутствуют угроза, замечание или критика. Тактика обвинения является одной из наиболее распространенных тактик, при помощи которых реализуется стратегия дискредитации в политических ток-шоу. Также стратегия дискредитации может реализовываться насмешкой, издёвкой, иронией, сарказмом.

В речи участников ток-шоу стратегии дискредитации часто усиливаются манипулятивными приемами. Анализ языкового материала показывает, что на современном этапе на дискурс политических ток-шоу оказывают большое влияние экстралингвистические факторы, в особенности изменение мировой политической системы. Сейчас гораздо шире используется пейоративная лексика, нежели более мягкая лексика с негативными коннотациями. Использование приёма манипулятивного воздействия (языковой игры) на синтаксическом уровне, позволяет незаметно изменить отношение зрителя к какой-либо ситуации в стране или мире и формирует определённый эмоциональный настрой адресата.

Использование местоимений «мы», «наш» – особенно продуктивный способ, способствующий формированию коллективной идентичности граждан государства и ведет к усилению у них чувства солидарности с действующей властью, является реализацией стратегии формирования эмоционального настроения адресата. Включает в себя тактику единения (объединение слушателей как «единого народа», стремление к единству и общности), тактику дистанцирования (противопоставление «свои» – «чужие»). Этот манипулятивный прием основан на стремлении людей быть «как все», соглашаться с мнением большинства. Это прием базируется на боязни быть непринятым.

Человек – существо социальное, поэтому страх быть отвергнутым в разной степени проявляется у всех. Боязнь одиночества заложена в человеке на генетическом уровне. Зритель невольно подстраивает свое отношение к информации под реакцию на нее аудитории в студии. Таким

образом, у телезрителей формируется нужная пропагандистам картина мира, в которой четко прописано, чему радоваться, а чему возмущаться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кара-Мурза, С. Г. Манипуляция сознанием / С. Г. Кара Мурза. – М. : Эксмо, 2005. – 832 с.
2. Шейнов, В. П. Управление конфликтами / В. П. Шейнов. – Издательство «Питер», 2014. – 770 с.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Алексееenkova У. Р.</i> СРЕДСТВА ОБЪЕКТИВАЦИИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО КОДА В ТЕКСТАХ СМИ Г. ГОРЛОВКИ	3
<i>Баранова О. И.</i> ТЕСТ КАК ФОРМА КОНТРОЛЯ	5
<i>Белая О. П., Палига О. Б.</i> ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ И ДИДАКТИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	7
<i>Бойчук С. С.</i> ОБРАЗЫ ЭЛЛАДЫ И ПАРАДОКСЫ КОСМОЛОГИИ В «КЛАССИЧЕСКОЙ ВАЛЬПУРГИЕВОЙ НОЧИ» И.-В. ГЕТЕ	9
<i>Болотова О. В.</i> LANGUE FRANÇAISE ET LANGUES DE FRANCE	11
<i>Вдовенко В. С.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ	13
<i>Волосевич С. П.</i> АНГЛИЙСКИЕ ТРАНСФОРМИРОВАННЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ЕДИНИЦЫ НОМИНАЦИИ	15
<i>Воицков А. С.</i> ТИПЫ МИФОЛОГЕМ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА (НА ПРИМЕРЕ СЕРИАЛА «СВЕРХЪЕСТЕСТВЕННОЕ»)	17
<i>Губанова О. А.</i> ОСОБЕННОСТИ СУПЕРСИНТАКСИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА	19
<i>Демьянюк В. А.</i> ВЕРБАЛЬНАЯ ФОРМА КОНСТРУИРОВАНИЯ САМОИДЕНТИЧНОСТИ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ	21
<i>Дмитриева Ю. Л.</i> МЕТАФОРИЧЕСКИЙ ОБРАЗ СОСНЫ В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С. ЕСЕНИНА И Н. КЛЮЕВА)	23
<i>Довженко С. В.</i> COMPORTEMENT DES PEDAGOGUES DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE	25
<i>Емельяненко А. Р.</i> РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ В СОВРЕМЕННОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	27
<i>Емельянова Е. В.</i> ЕСТЕСТВЕННЫЙ ЯЗЫК И КОММУНИКАЦИОННЫЕ БАРЬЕРЫ	29

<i>Жихарева Н. А.</i> РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КОСВЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ	38
<i>Жуков Ю. Ю.</i> ПРИРОДА ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ В ГАЗЕТНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ИЗДАНИЙ)	40
<i>Загорулькина В. А.</i> РОЛЬ ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ	42
<i>Коловерова И. Г.</i> ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ	44
<i>Корень М. В.</i> ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА СЛОВА КАК ФОРМЫ: ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ ИМЕН И ИХ СОКРАЩЕНИЙ	45
<i>Крылова К. Ю.</i> COMPRENDRE L'ORAL	47
<i>Крылова К. Ю.</i> ОСНОВНЫЕ ТЕКСТОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕКЛАМЫ ФРАНЦУЗСКИХ КНИЖНЫХ ИЗДАТЕЛЬСТВ	49
<i>Кузбаева Айгерим</i> ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВ В КАЗАХСТАНЕ	51
<i>Лежнев С. Н.</i> ОНИМЫ КАК КОМПОНЕНТЫ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИННОВАЦИЙ	55
<i>Леонова А. В.</i> ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ КУЛЬТУРНО-СТРАНОВЕДЧЕСКИХ ТЕКСТОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	57
<i>Махова А. А.</i> КАЛЬКИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ МЕДИЙНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК	59
<i>Махова А. А.</i> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ НАЗВАНИЯХ ГУБНЫХ ПОМАД КОМПАНИИ L'OREAL PARIS	61
<i>Мигаль О. И., Щербак И. И.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РАМКАХ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА	63

<i>Моисеева Ф. А., Шишина Л. Л.</i>	
СОЦИАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СИСТЕМЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОНЕЦКОМ РЕГИОНЕ.....	66
<i>Мухина Д. С.</i>	
АККУЗАТИВНЫЕ ДИСКУРСИВНЫЕ АКТЫ КАК СРЕДСТВА КАТЕГОРИИ ПЕЙОРАТИВНОСТИ	68
<i>Овчаренко А. И.</i>	
ЕЩЁ РАЗ О ФРАЗЕОЛОГИЗМЕ «В УС НЕ ДУТЬ».....	71
<i>Оховенко В. О.</i>	
LES LIENS FAMILIAUX	72
<i>Оховенко В. О.</i>	
СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕКЛАМНОГО ИНТЕРНЕТ- ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЫ АВТОМОБИЛЕЙ).....	74
<i>Павленко Л. Г.</i>	
ЭКЗОТИЗМЫ-АНГЛИЦИЗМЫ В РУССКОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ НАЗВАНИЙ КОСМЕТИЧЕСКОЙ ПРОДУКЦИИ)	76
<i>Папиж М. В.</i>	
ФУНКЦИИ ФРАНКОЯЗЫЧНОГО ТУРИСТИЧЕСКОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА	78
<i>Погромская А. И.</i>	
РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	80
<i>Позднякова Л. В., Мышанская Л. Л.</i>	
СОЦИАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	83
<i>Поленова Г. Т.</i>	
ПОНЯТИЕ «СУБЪЕКТ» (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ НЕМЕЦКИХ АВТОРОВ).....	85
<i>Полонникова О. Л.</i>	
PERFORMANCE ASSESSMENT: RUBRICS AND CHECKLISTS	87
<i>Пономарева Н. Г.</i>	
ЗВУКОПОДРАЖАТЕЛЬНЫЕ СЛОВА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ	90
<i>Рочняк А. В.</i>	
MANIFESTATION DER NATIONALEN UND KULTURELLEN IDENTITÄT IN VERSCHIEDENEN FORMEN DER VIRTUELLEN SELBSTDARSTELLUNG IN DEN SOCIALEN MEDIEN	91
<i>Рочняк А. В.</i>	
SCHULD UND SÜHNE DER DEUTSCHEN VOR DEM HINTERGRUND DES NATIONALSOZIALISMUS ALS INTERPRETATIONSANSATZ IM WERK VON GÜNTER GRASS «DIE BLECHTROMMEL»	94

<i>Рудковская И. В.</i> ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	96
<i>Сергеева В. А.</i> СИМВОЛ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ЗНАЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЫ	99
<i>Синько О. Н.</i> КОЛЫБЕЛЬНАЯ – ПЕСНЯ ДЕТСТВА В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРНОЙ ТРАДИЦИИ	101
<i>Скиба И. А.</i> ГРАММАТИКА РЕЧИ И ЕЕ ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ: ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТЬ И РЕЛЕВАНТНОСТЬ	103
<i>Скорородова А. И.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПО УЧЕБНИКУ «АНГЛИЙСКИЙ В ФОКУСЕ» В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	105
<i>Sushynskaya I. M.</i> PALABRAS DE ORIGEN INDIGENA EN LA LENGUA COTIDIANA DE CHILE	108
<i>Тараскина А. С.</i> ПУТЕВОДИТЕЛЬ КАК ЯВЛЕНИЕ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ КНИГ МИРОСЛАВА ШАШЕКА)	110
<i>Ткачев В. И.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	112
<i>Фефелова В. В.</i> ФЕНОМЕН РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ	114
<i>Цыбина А. В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ	118
<i>Цыбина А. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ФРАНКОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА	120
<i>Chervony A. M.</i> THE EXPRESSION OF THE ASSESSMENT OF INTELLECTUAL QUALITIES OF A MAN IN ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE INANIMATE COMPONENT	122
<i>Черникова Р. Ю.</i> СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И НАЦИОНАЛЬНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТАМИ-ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯМИ	124

<i>Чичиль О. В.</i> ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВАЯ ИНТЕГРАЦИЯ НА УРОКАХ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН	133
<i>Чмырь М. А.</i> ОПИСАТЕЛЬНЫЙ СПОСОБ ПЕРЕДАЧИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ-ФИТОНИМОМ В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ	135
<i>Шкарупа А. А.</i> МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ СООТВЕТСТВИЯ В ГРАММАТИКЕ И ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ	137
<i>Штакина Л. А.</i> АВТОРОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В КОГНИТИВНО- КОММУНИКАТИВНОМ АСПЕКТЕ.....	139
<i>Яковенко М. В.</i> ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕХАНИЗМА ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ	141
<i>Яковлева Е. П.</i> МАНИПУЛЯТИВНЫЕ ТЕХНИКИ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ УЧАСТНИКАМИ ПОЛИТИЧЕСКИХ ТОК-ШОУ	143

Научное издание

ЯЗЫК И КОММУНИКАЦИЯ:
ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ, КОГНИТИВНЫЙ
И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Материалы III Республиканской очно-заочной научно-практической
конференции с международным участием

25 октября 2019 года

Главный редактор *Е. В. Рочняк*

Технический редактор *А. М. Калашиников*
Компьютерная вёрстка и макетирование *Е. С. Шалыгиной, А. Ю. Шевченко*
Корректоры: *Л. А. Штакина, В. В. Фефелова, Е. В. Рочняк, О. В. Болотова,*
О. Т. Захарова

*За содержание и достоверность фактов, цитат, имён собственных
и других сведений ответственность несут авторы*

Подписано к изданию 06.12.2019.
Формат 60х84/16. Бумага 80 г/м².
Усл. печ. л. – 9,31. Уч.-изд. л. – 9,5.
Усл.-изд. л. – 8,83.
Тираж 100 экз. Зак. № 66.

Издательство ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Свидетельство о государственной регистрации субъекта издательского дела
ДК № 1342 от 29.04.2003
284626, ДНР, г. Горловка, ул. Рудакова, 25