

Министерство образования и науки Донецкой Народной Республики
Образовательная организация 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 II Республиканской очно-заочной
научно-практической конференции
с международным участием

19 октября 2018 г.

Горловка
2018

УДК 80
ББК Ш81.001.1
Я41

*Рекомендовано к изданию на заседании Учёного совета
ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»
(протокол № 3 от 01.11.2018)*

Рецензенты:

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

Главный редактор – канд. филол. наук Навроцкая Н. А.

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. филос. наук, доц. Рочняк Е. В.,
канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В.

Я41

Язык и коммуникация : функционально-семантический, когнитивный и лингводидактический аспекты : Материалы II Респ. очно-заочной науч.-практ. конф. с междунар. участием, (Горловка, 19 окт. 2018 г.). – Горловка : Изд-во ОО ВПО «ГИИЯ», 2018. – 176 с.

В сборнике представлены материалы II 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**

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ ЧТЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКИХ ГЛАСНЫХ)

Чтение – один из важных источников информации, выступает в качестве одной из главных целей обучения иностранному языку, а владение техникой чтения является серьезным затруднением при изучении и преподавании английского языка.

Техника чтения включает в себя умение воспроизводить звуки, которые соотносятся с определенными графическими символами. Шесть гласных букв английского алфавита и девяносто буквосочетаний передают 20 гласных фонем, в результате чего, одни и те же буквы и их словосочетания служат для передачи разных звуков. Так, буква «а», в зависимости от условий и сочетаемости с другими буквами, произносится по-разному: *made* [ei], *cat* [æ], *car* [a:], *care* [eə], *deal* [i:], *earn* [ɜ:], *oar* [ɔ:], *Sunday* [i].

Отсюда следует, что овладение техникой чтения на английском языке является серьезным затруднением и вырабатывается лишь в ходе продолжительной и кропотливой работы в соответствии с дидактическим принципом «от простого к сложному».

Нами предлагаются таблицы, в которых представлены правила чтения гласных букв и буквосочетаний. Большое внимание уделяется исключениям. К каждой таблице даны упражнения, задачами которых является научить студентов ассоциировать правильную звуковую форму с её обозначением на письме и с понятием, которое она передает; способствовать расширению лексического запаса студентов и познаний в области идиоматики. Упражнения представляют собой комплексы. На материале одних и тех же слов представлены различные задания: определить правильный вариант произношения слов, соотнести их с дефинициями, синонимами, антонимами, употребить их в предложениях и т.д. Точность в произношении способствует правильному восприятию значения слова: *wind* [i] – *wind* [ai], *marry* [æ] – *merry* [e], поэтому подобраны омографы и пары слов, которые часто представляют трудность из-за их внешней схожести, а иногда и близких значений. Существенную роль при обучении технике чтения играет ударение, особенно в одинаковых словах, относящихся к разным частям речи: 'present (n) – pr'e'sent (v).

Большое место отведено игровым упражнениям, чтобы пробудить у учащихся интерес и расширить их общий и филологический кругозор.

Изложенное позволяет сделать вывод, что при обучении технике чтения целесообразно учитывать следующее:

1. Разную орфографическую трудность слов в связи с расхождением их графических и звуковых образов. Разная степень трудности требует дифференцированного подхода к обучению.

2. Однотипность трудностей: следует объединять в группы слова, представляющие трудность одного порядка.

Исходя из сказанного, мы выделили 5 групп слов, техникой чтения которых необходимо овладеть.

К группе I относятся односложные слова с закрытым слогом типа *bed, cat, not, sit, but, pen*. Это наиболее легкие с точки зрения чтения слов, так как количество букв и звуков в них совпадает; что и обеспечивает быстрое установление устойчивых графемно-фонемных соответствий.

Группа II включает слова с открытым слогом типа *name, like, rose, tube*. Наличие одной и той же «немой» гласной в конце слова обеспечивает основной гласной свое алфавитное звучание.

Группу III составляют слова, содержащие буквосочетания гласной + r, например: *arm* – [a:m], *form* – [fɔ:m], *first* – [fɜ:st], *turn* – [tɜ:n].

Чтение подобных слов представляет большую трудность: хотя содержащиеся в них буквосочетания имеют однотипное звучание (всегда долгий звук в ударном слоге).

К группе IV относятся слова, содержащие типичные буквосочетания гласных (ee, ea, oo, oi, ou, ai, au). Сложность чтения слов этой группы состоит в том, что в них нет однозначных графемно-фонемных соответствий: так, буквосочетание “ea” может читаться как [i:] – *clean*, [e] – *head*, [ei] – *break*.

Группу V составляют так называемые трудные слова, орфография которых подчинена историческому принципу, например: *one, busy, answer, two*. Овладение техникой чтения подобных слов возможно только на основе зрительных представлений при многократном повторении действий в установлении графемно-фонемных соответствий.

Литература

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник / кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : ЛенВіт, 1999. – 320 с.
2. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку (на английском языке) : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2103. Иностр. яз. / Г. В. Рогова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1983. – 351 с.
3. Склярченко Н. К., Онищенко Е. И., Захарова С. Л. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе : Пособие для учителей / Н. К. Склярченко, Е. И. Онищенко, С. Л. Захарова. – К. : Рад. шк., 1988. – 150 с.

Барбунова М. С.

(ОО ВПО Горловский институт иностранных языков)

Научный руководитель: канд. филол. наук, проф. Штакина Л. А.

ОСОБЕННОСТИ РИТМИЗАЦИИ ОЗВУЧЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА

В настоящее время лингвистические исследования ориентированы на системный анализ дискурса как макрознака. Методологическим сдвигам сопутствует изменение оценки лингвистического статуса и функциональной роли конкретных языковых средств, в особенности тех, которые непосредственно связаны с передачей коммуникативно-смыслового намерения говорящего в условиях реального дискурса [2, с. 3]. Просодические характеристики речи и их языковые соответствия являются примером такого изменения.

Дискурс, в частности художественный, включает в себя сложное единство когнитивного и коммуникативного способов концептуализации «мира произведения». В связи с этим, художественный дискурс невозможен без ритма как базовой категории, которая обуславливает синергизм дискурса как модели репрезентации авторского замысла.

По мнению Т. И. Шевченко, наряду с информационной новизной и семантико-прагматической категорией слов, просодия слова в дискурсе зависит от его места в ритмической структуре интонационной фразы. Независимо от новизны слова в дискурсе и его семантико-прагматической значимости определенная позиция в ритмической структуре обеспечивает тот или иной уровень просодической выделенности [4, с. 189]. Таким образом, можно утверждать, что данное явление указывает на согласование речевого планирования с точки зрения ритмического появления лексических единиц в определенных позициях ритмико-синтаксической структуры.

Средствами ритмизации могут выступать языковые единицы всех уровней в их взаимосвязи, явления повтора и градации [3, с. 97].

По мнению профессора Антиповой А. М., к средствам ритмизации относится и *ступень как ритмическая единица*, объединение фоносинтагм, в котором последующая смысловая единица, объединяющая ритмические группы, располагается на более низком тональном уровне [1, с. 131]. Следует отметить, что ступень имеет свою специфическую регистровую динамику и может быть восходящей и нисходящей.

В рамках этой публикации предпринята попытка изложить наши первичные наблюдения над спецификой функционирования ступени как макро-ритмической единицы, отражающей особенности концептуального ритма содержательно-концептуальной информации озвученного художественного дискурса. Корпус экспериментально-фонетического исследования составляет озвученная модель произведения Э. Хемингуэя “My Old Man”. Перцептивные характеристики озвученной версии

художественного дискурса сопоставлены с оцифрованными акустическими показателями частоты основного тона по протоколу эксперимента с помощью компьютерной программы SFS / WASP version 1.54.

Наши наблюдения над ступенью вербального контекста художественного произведения дают основания утверждать, что его акцентно-ритмический рельеф отражает роль ступени как базиса ритмической актуализации содержательно-концептуальной информации. Например:

*I remember (129) once (85) | out at St. Cloud (69). || It was a big (149) two (138) hundred (111) thousand (118) franc (102) race (98) | with seven (110) entries (118) | and Kzar (96) a big (83) favorite (76). || I went (117) around to the paddock (144) | to see **the horses** (93) | with **my old (80) man (82)** | and you (130) never (125) saw (120) **such horses (80)**. || This Kzar (138) | is a great (125) big (105) yellow (89) **horse (71)** | that looks (105) like (119) just (108) nothing (125) but run (70). || [5].*

Показатели частоты основного тона отрывка отражают ступенчатый характер репрезентации авторского замысла благодаря регистровым характеристикам фоносинтагм, объединённых в ступени, маркирующие просодическую динамику вербального контекста. Результаты статистических подсчётов показывают, что наиболее частотной является нисходящая ступень. Инициальная синтагма фонофразы, как показывает пример, имеет самые высокие показатели частоты основного тона, которые понижаются в последующих фоносинтагмах ступени. Наряду с этим, объединение фоносинтагм в ступени имеет восходящую модель ритмизации, что напрямую коррелирует с особенностями интерпретации авторского замысла просодическими средствами, маркирующими градуальность смыслового развёртывания контекста художественного произведения. Таким образом, ступень как ритмическая единица, с одной стороны, подчёркивает значимость регистровых изменений частоты основного тона как базовой акустической категории, с другой – смысловую динамику интерпретации авторского замысла в озвученном фрейме художественного дискурса.

Литература

1. Антипова А. М. Основные проблемы в изучении речевого ритма / А. М. Антипова // Вопросы языкознания. – 1990. – № 5. – С. 124-134
2. Кривнова О. Ф. Ритмизация и интонационное членение текста в «процессе речи-мысли»: опыт теоретико-экспериментального исследования языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Кривнова Ольга Фёдоровна. – Москва, 2007. – 53 с.
3. Прохвятилова О. А. Ритмическая организация современной православной проповеди / О. А. Прохвятилова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2013. – № 3 (19). – С. 97-103.

4. Шевченко Т. И., Сибелева Л. Н. Фонетика и фонология просодии делового дискурса / Т. И. Шевченко // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 580. – С. 186-204.
5. Hemingway E. The Old Man and the Sea [Электронный ресурс] / E. Hemingway. – Режим доступа : <http://etextread.ru/Book/Read/15792>.

Батальщикова Э. Ю.

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

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Жизнь современного школьника зачастую проходит в условиях стресса. С одной стороны, все возрастающие требования учебной программы и, соответственно, пребывание в стрессовой ситуации в погоне за высоким баллом; с другой стороны, возрастающие требования к выпускнику современной школы со стороны социума. Сегодня социуму нужны творческие личности, способные критически мыслить, генерировать новые идеи и воплощать их в жизнь. Подобная ситуация может являться травматическим фактором для физического и психологического здоровья учащихся, что может привести к снижению их успеваемости, ухудшению дисциплины, состоянию тревожности. Все это указывает на необходимость создания особой среды обучения, в которой бы детям хотелось учиться; особых условий, при которых познавательная деятельность учащихся проходила бы в атмосфере сотрудничества и сотворчества.

Данная проблема, на наш взгляд, может быть решена посредством внедрения в учебный процесс общеобразовательной школы арт-технологий.

В основе арт-технологий, применяемых в педагогике и психологии, лежит использование техник и приемов «арт-терапии».

По мнению Л. Д. Лебедевой, словосочетание «арт-терапия» в научно-педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности средствами художественной деятельности [2].

Принципы арт-педагогики легли в основу появления и разработки арт-технологий. К арт-технологиям относится использование средств иллюстративной наглядности, просмотр видеофильмов, прослушивание музыкальных произведений, создание коллажей по разной тематике, разучивание стихов, песен, художественное сочинение, инсценирование, исполнение различных ролей в диалогах, ролевых играх, пьесах, компьютерное творчество. По мнению В. С. Безруковой, использование арт-технологии стимулирует интерес учащихся к изучению английского языка, восстанавливает их внутренние силы, ускоряет

темป์ их интеллектуального развития, иными словами объединяет их мировосприятие, чувства, переживания [1].

Каковы же возможности и преимущества имеют арт-технологии перед другими формами учебного процесса?

1. В основе любой арт-технологии лежит личностно-ориентированный подход, то есть приоритет отдается индивидуальности, самоценности, самобытности ребенка, как активного носителя субъектного опыта. Это подход, который обеспечивает творческую самореализацию ученика.

2. Использование арт-технологий способствует развитию навыков сотрудничества и сотворчества, умения работать в команде, что является столь необходимым для успешной социализации в современном обществе.

3. Обучение проходит на фоне положительных эмоций. Ребенок чувствует искренний интерес со стороны учителя и одноклассников, создается ситуация успеха, единожды пережив которую, ученик стремится повторить ее вновь. У него формируется чувство уверенности в себе и в своих силах, повышается интерес к учебе, создаются благоприятные условия для творчества.

4. Использование арт-технологий способствует реализации всех четырех компонентов образования. Во-первых – это знания, во-вторых – опыт существования уже знакомых человечеству способов деятельности, в-третьих – опыт творческой деятельности, в-четвертых – опыт эмоционально-ценностного отношения человека к миру и друг к другу (И. Лернер). В традиционной школе приоритет всегда отдавался именно первому компоненту, что приводило к одностороннему развитию школьников – интеллектуальному.

5. Партнерские отношения между учителем и учеником. Атмосфера сотрудничества и сотворчества не терпит авторитаризма и навязывания чужой точки зрения; создаются доверительные паритетные отношения между учителем и детьми, что способствует свободному высказыванию своего мнения, отсутствию боязни быть не понятым, осмеянным.

6. Использование арт-технологий способствует реализации принципа свободного выбора. Без выбора невозможно развитие индивидуальности и субъектности, самореализации способностей ребенка. Необходимо, чтобы ребенок жил, учился и воспитывался в условиях постоянного выбора, имел возможность выбирать содержание, формы и способы организации учебно-воспитательного процесса и жизнедеятельности в классе и школе.

Безусловно, этот список может быть продолжен и дополнен, но значит ли это, что мы должны полностью отказаться от традиционных, объяснительно-иллюстративных технологий в пользу арт-технологий? По нашему мнению, необходим определенный синтез традиционного и инновационного, не стоит слепо копировать опыт зарубежных педагогов, необходимо адаптировать его к социально-педагогической ситуации в стране.

Литература

1. Безрукова В. С. Все о современном уроке в школе : проблемы и решения / В.С. Безрукова. – М. : «Сентябрь», 2004. – 160 с.
2. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии : подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – СПб., Речь, 2003. – 154 с.

Безуглая Е. М.

(ГПОУ «Горловский медицинский колледж»)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Как известно, все психологические особенности обучения иностранным языкам группируются вокруг необходимости усиления прагматических аспектов изучения языков. Это значит, при обучении будет важно не только достижение качественных результатов в овладении иноязычным общением, но и поиск реального выхода на иную культуру и его носителей.

Методика обучения иностранным языкам связана с рядом наук: философией, физиологией, психологией, языкознанием, педагогикой. Она опирается на установленные ими закономерности.

Существует много проблем, которые методика может решить лишь совместно с психологией и физиологией. Это и возрастающий уровень овладения вторым языком; и роль механической памяти, а также возрастных особенностей в усвоении второго языка; и обучение буквенному, образно-словесному чтению, и обучение грамматике по правилам, по моделям предложений и т.д.

Учитывая разницу в подходе к обучению иностранным языкам, хотелось бы выделить основные значения процесса обучения иностранным языкам, которые приобретают особую актуальность на современном этапе развития нашего общества. Это, во-первых, общеобразовательное значение, которое заключается в том, что «изучающие иностранные языки наблюдают закономерности его звукового, морфологического и синтаксического строя. Такое наблюдение осуществляется как на базе уже известных им знаний о своем родном языке» [2, с. 37], так и на фоне расширяющихся контактов. Данное значение включает хорошую культуроведческую ориентацию, обеспечивает в процессе обучения «диалог культур», «открывающий более широкие возможности для научно-технического прогресса, содействующий увеличению вклада каждого в развитие взаимопонимания между народами» [3, с. 6].

Однако, известное утверждение Берлица М. Д. «овладеть иностранным языком – значит, научиться мыслить на этом языке» предполагает совместный поиск способов преодоления «нарушения

экстрапсихологическими факторами психологических закономерностей» [1, с. 15] овладения и усвоения иностранных языков.

Известно, что еще в XIX веке психология внесла много нового в методику преподавания иностранных языков. Позднее в психологии был накоплен обширный теоретический материал, и были установлены закономерности, проявляющие себя как при усвоении и овладении иностранными языками, так и при изучении любого предмета.

Обратите внимание, как теоретический принцип единства сознания и деятельности реализуется в процессе усвоения фонетики второго языка.

Известно, что мы воспринимаем звуки языка, образуемые речевым аппаратом человека и являющиеся в системе данного языка сигналом предметов и явлений реальной действительности. Благодаря отражению звуков в сознании человека, мы способны через воспринимаемые звуки различать значения слов. В работе В. А. Артемова «Экспериментальная фонетика» описывается проведенный опыт на восприятие звуков, который никогда не изучался испытуемыми иностранного языка с последующим воспроизведением этих звуков. В первый раз экспериментатор находился за ширмой, в другой раз учащиеся воспроизводили звуки путем слухозрительной имитации, т.е. видя лицо экспериментатора. В третий раз звуки воспринимались и воспроизводились на основе их аналитического объяснения и непосредственного впечатления. Результаты третьего случая превышали уровень ответов первого и второго случаев.

Проведенное исследование позволяет установить, что восприятие звуков, своеобразие которых заключается в их акустическом отношении, зависит от артикуляционных укладов учащихся и, соответственно, от впечатлений правильного произнесения их учителем, т.е. от сочетания двигательных впечатлений со слуховыми от услышанных звуков и со зрительными от схематически изображенных положений органов артикуляции при произнесении отдельных звуков.

Таким образом, путем осознанного сравнения возможна выработка динамических стереотипов, позволяющих устранять ошибки учащихся в восприятии и произнесении фонем иностранного языка, весьма типичных в зависимости от звукового состава родного языка.

Процесс обучения есть процесс взаимодействия между учителем и учащимися, так как учение по своей психологической природе представляет собой процесс совместной деятельности учителя и учащихся. Задача учителя сводится при этом к управлению познавательной деятельностью учащихся: именно познавательная деятельность учащихся реализуется в процессе обучения, выступает в качестве предмета управления со стороны учителя.

Ведущее место в структуре профессионального мышления учителя занимает психологическое мышление, т.к. содержание процесса обучения всегда остается ориентированным на личность, отражает психологические законы и механизмы ее развития и социального бытия.

Литература

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
2. Ведель Г. Е. Из истории методов преподавания иностранных языков / Г. Е. Ведель. – Воронеж, Изд-во Воронеж, 1979. – 56 с.
3. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В. П. Фурманова. – Изд-во Мордов, 1993. – 124 с.

Боговая О. Ф.

(ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»)

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Преподаватель иностранного языка в неязыковом вузе зачастую сталкивается с проблемой недостаточной подготовленности студентов, несмотря на то, что в обязательную программу школьного обучения входит изучение иностранных языков, а также с отсутствием интереса и мотивации к изучению иностранного языка.

Использование электронных форм учебно-методических материалов эффективно повышает мотивацию к изучению иностранного языка, так как они помогают наполнить занятие большим объемом информации в увлекательной и доступной форме.

Основными формами использования информационных технологий являются мультимедиауроки, которые проводятся на основе компьютерных обучающих программ; уроки на основе авторских компьютерных презентаций в ходе лекций, семинаров, лабораторных работ, докладов студентов. Например, с помощью компьютерной программы Power Point преподаватель имеет возможность создавать серии мультимедийных уроков, учебных модулей, электронных учебных пособий, которые позволяют интегрировать аудиовизуальную информацию, представленную в различной форме – графика, слайды, текст, видеофильм и т.д.; тестирование на компьютерах; телекоммуникационные проекты, работа с аудио- и видеоресурсами в режиме онлайн.

Таким образом, повышение эффективности восприятия языкового материала обуславливается хорошо усваиваемой наглядной формой презентации материала, использованием схем, таблиц, диаграмм, применением обучающих компьютерных программ, возможностями сетевых технологий.

Ярким примером использования компьютерных технологий являются мультимедийные презентации (МП). При помощи МП формируется и

развивается логическое и когнитивное мышление, творческая активность, увеличиваются фоновые знания, стимулируется развитие языковой компетенции студентов.

В зависимости от целей занятия также в презентацию могут быть включены элементы оцифрованных видеофильмов, анимации, аудиозаписей и т. п. Кроме МП, также активно используются компьютерные тестовые программы (Macmillan, Murphey). Необходимо отметить, что и сами обучаемые нередко предпочитают выполнять творческие задания с использованием информационных технологий.

Следует уточнить, что студентам не совсем привычен такой вид деятельности при изучении иностранного языка, таким образом, современные компьютерные технологии привлекают внимание обучающихся, облегчают восприятие сложного материала, сделав его наглядным, то есть более понятным, что также становится хорошим мотивом к его изучению.

Внедрение современных средств информационной технологии в обучение способствует формированию информационной грамотности личности, открывает каждому студенту доступ к практически неограниченному объёму информации, повышает эффективность учебного процесса и качество профессиональной подготовки студентов [7, с. 119].

Литература

1. Байбурина Р. З., Галиева Д. А., Петрова Е. А. Английский язык для курсантов образовательных учреждений МВД России. English for Law Enforcement Professionals: учебник / под ред. Р. Ф. Имамутдиновой. – М. : ДГСК МВД России, 2011. – 400 с.
2. Валеев А. А., Кондратьева И. Г. Факторы успешного обучения иноязычному профессиональному общению [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/120-16318>. – 19.09.2018.
3. Валеева Р. А., Шакирова А. А. Гуманизация обучения иностранному языку: зарубежный опыт // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 2 (40). – С. 72-75.
4. Веревкина-Рахальская Ю. Н. Роль и место информационных интернет-ресурсов в формировании коммуникативной компетенции у студентов специализированных вузов (на материале общественно-политической тематики) // Вестник МГОУ. Сер. Открытое образование. – 2006. – № 2 (33). – Т. 1. – С. 68-71.
5. Имамутдинова Ф. Р. «Реализация коммуникативной и когнитивной функции языка в речевой деятельности» // Вестник Костромского Государственного Университета им. Н. А. Некрасова. – Том 16, № 1 (январь – март). – 2010. – С. 78-80.
6. Емельянова А. М. «Использование мультимедийных презентаций в преподавании риторики» Материалы за 9-а международна научна

- практична конференция, «Бъдещите изследвания». – Том 17. Филологични науки. – София. «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2013. – С. 34-36.
7. Петрова Е. А. «Эффективность использования мультимедийной презентации для закрепления грамматических навыков» в МНПК // «Проблемы лингвистики, методики обучения иностранным языкам и литературоведения в свете межкультурной коммуникации». – Т. 2, БГПУ им. Акмуллы, 2013. – С. 117-119.
 8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. К. Селевко. – Г. : Народное образование, 1998. – 256 с.
 9. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

Болотова О. В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

FEMINISATION DE LA LANGUE

Parmi les francophones, les Français sont ceux qui prennent le plus à coeur tout ce qu'ils voient changer dans leur langue maternelle, que ce changement soit le résultat normal de l'évolution ou qu'il soit dû à une intervention autoritaire des gouvernements.

Des crises ont ainsi ponctué la seconde moitié du XX^e siècle: celle des anglicismes dans les années 1960, qui ont fait croire à la créolisation du français, celle des «rectifications de l'orthographe», simplification graphique accusée de porter atteinte à la beauté littéraire des textes (1990), et à deux reprises celle de la féminisation des noms de métier pour les femmes (1986 et 1998), condamnés comme des néologismes abusifs par l'Académie française.

On tentera ici de faire le point sur cette dernière affaire, plus compliquée que les deux autres par ce qu'elle est liée à l'égalité en droits des hommes et des femmes, la parité, qui date de 1789, et que la coutume n'a jamais réussi à mettre en pratique; le double sens du mot *homme* «mâle» et «être humain» a même fait penser, à tort, que la Déclaration des droits de l'homme ne concernait que le sexe masculin. La société française comprend 53 % de femmes électrices qui sont très insuffisamment représentées dans les hautes fonctions du secteur privé ou de l'État. Quel rapport avec la langue? C'est très simple, ce qui n'a pas de nom a peu d'existence, et dire d'une femme que c'est *un directeur* ou *un architecte*, c'est nier l'existence des femmes tout comme leur différence.

Une première Commission a travaillé en 1984-86 sous la direction d'Yvette Roudy mais à cette époque, aucune réflexion n'avait été faite par les médias ni le grand public sur la féminisation.

Le second épisode a mis en jeu des arguments plus sérieux. Voici comment les choses se sont produites. Plusieurs femmes ayant été nommées ministres par Lionel Jospin, elles ont souhaité que l'on dise *Madame la ministre* plutôt que

Madame le ministre, expression contradictoire qui allie le féminin au masculin et provoque de nombreuses difficultés grammaticales. Nous avons appris à l'école qu'on s'adressait à une femme au féminin, c'est dans toutes les grammaires: *un élève, une élève; un pianiste, une pianiste ; un directeur, une directrice ; un académicien, une académicienne*.

En français, tout les noms sont ou du masculin ou du féminin, et il n'existe pas de neutre, même pour les objets. Il n'y a que deux cas où la grammaire masculinise les femmes, selon la décision du Vaugelas (XVII^e siècle). D'abord lorsqu'un groupe est composé d'hommes et de femmes, l'accord se fait au masculin pluriel même si l'on n'y a qu'un homme: *les étudiants ont manifesté ; Paul et Marie sont contents ; plusieurs filles et un garçon ont été pris et emmenés*. Le second cas est l'emploi indéterminé; si l'on ne connaît pas le sexe de la personne, on emploie le masculin singulier: *Vous trouverez ce produit chez un pharmacien; il faut l'accord de votre associé; tout étudiant sait cela*. Voici pour les règles de grammaire.

Mais que l'on dise *la ministre, l'académicienne* en parlant d'une femme précise, c'est cela même qu'exige la grammaire. Si le lecteur ne trouve pas le féminin *une ministre* dans les dictionnaires, c'est parce que les femmes n'avaient pas encore accédé à cette fonction, et que le rôle des dictionnaires n'est pas de proposer des mots qui ne sont pas employés.

On essaie de nous embrouiller en citant des noms masculins en *-eur* pour lesquels la grammaire ne fournit pas de règle de féminisation: *un ingénieur, un proviseur, un successeur, un vainqueur...* (il y en a une vingtaine). En simplifiant, pour qu'un mot en *-eur* fasse son féminin en *-euse* (*danseur, danseuse*), il faut un verbe de base {*danser*} ce qui n'est pas le cas dans les exemples cités, ou bien il faut une finale en *-teur* (*directeur: directrice*). Mais la plupart des mots se féminisent régulièrement et surtout ceux qui sont terminés par un *e* au masculin, comme *ministre*! Dans la presse, on rencontre de nombreuses formes nouvelles: *la juge, la garde des sceaux, la députée, la magistrate, la sénatrice* qui paraissent dans le *Petit Robert* de 1999. Il y a aussi les pays qui ont déjà publié des listes de noms féminisés, le Québec (1979), la Suisse (1988) et la Belgique (1994).

Enfin, on a voulu nous faire distinguer les métiers des fonctions, problème juridico-social qui n'est pas soulevé dans les grammaires. On pourrait dire *une institutrice* mais pas *une sénatrice*!

L'affaire du féminin n'est donc pas terminée.

Littérature

1. Itsuko Fujimura. La féminisation des noms de métiers et des titres dans la presse française (1988-2001) Usages politiques du genre 78/2005 / Fujimura Itsuko. – Lyon : Éditions ENS, 2005.
2. Mohammed Aissaoui. Féminisation des noms : la mise au point de l'Académie française [Электронный ресурс] / Mohammed Aissaoui. – Le Figaro.fr, 15 octobre 2014. – Режим доступа : <http://www.cnrtl.fr/definition/boulang%C3%A8re>
3. Journal officiel, 29 février 1984.

Бондарь Е. С.

*(Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) «Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Минка А. Н.*

ЭФФЕКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

На сегодняшний день знание иностранного языка стало жизненно важным в общении людей, а социально-экономические и культурные тенденции развития общества вызывают необходимость обучения взрослых иностранному языку как важному средству межкультурного взаимодействия.

Актуальность данной работы заключается в исследовании психолого-педагогической точки зрения на существенные особенности, отличающие обучение взрослых иностранному языку, и определении основных условий успеха на пути изучения иностранного языка взрослыми всех возрастов.

Следует отметить, что понятие «взрослый» охватывает достаточно широкий возрастной диапазон, поэтому взрослыми, которые изучают иностранный язык, можно считать как тех, кто, например, работает над получением образования по специальности, так и тех, кто давно покинул обучение в учебных заведениях и решил освоить иностранный язык на курсах или индивидуально с помощью репетитора.

В педагогике выделен особый раздел – андрагогика, в котором раскрываются и развиваются принципы обучения взрослых. В соответствии с ним, эффективное обучение взрослых строится от общего к частному. Такие студенты часто являются более успешными, потому что взрослые имеют большую мотивацию в сравнении с детьми и подростками, они психологически настроены на получение результата и лучше осознают необходимость иностранного языка в жизни для расширения круга общения, творческой самореализации, повышения профессионализма [4, с. 1].

Преподавателю необходимо учитывать следующие характерные отличия взрослого студента при формировании курса по иностранному языку:

- взрослый студент стремится к немедленному практическому применению полученных знаний и умений в повседневной и профессиональной жизни;
- взрослый предъявляет повышенные требования относительно качества и результатов обучения;
- взрослый осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью и имеет значительный жизненный и учебный опыт;
- в процессе овладения иностранным языком взрослым человеком ему действительно нелегко снова оказаться в роли ученика [1, с. 17-18].

Именно поэтому основными психологическими особенностями обучения взрослых иностранному языку будут такие:

1) взрослые будут изучать только то, что, по их мнению, им необходимо, их обучение будет эффективным тогда, когда в них появится мощная внутренняя мотивация для приобретения новых знаний;

2) для реализации потребности взрослого слушателя в немедленном применении полученных знаний, умений и навыков на занятиях часто используют ролевые игры, имитации реальных жизненных ситуаций – это существенно ускоряет применение языка на практике;

3) на учебу взрослых людей большое влияние оказывает предыдущий опыт. У взрослых восприятие знаний является связанным, поэтому знания должны перекликаться с накопленным жизненным опытом. Если новые знания не согласуются с тем, что ученик уже знает, он подсознательно настраивается на то, чтобы такие знания отклонить;

4) большинство взрослых негативно относятся к оцениванию их знаний, поэтому психологи утверждают, что их необходимо не оценивать, а направлять. Например, достаточно часто практиковать такие задания, где нет единого правильного решения и основной целью является развитие речевых навыков на базе существующего индивидуального опыта студента;

5) при обучении взрослых людей следует применять разнообразные методы обучения. У взрослых, как и у детей, процесс обучения протекает быстрее, когда учащийся воспринимает информацию сразу несколькими органами восприятия. Видеофильмы, слайды и другие наглядные материалы могут значительно усилить впечатление от занятий. Взрослого ученика необходимо привлекать к активному участию в учебном процессе, используя дискуссионный метод обучения [2, с. 145-148].

Таким образом, можно сделать выводы, что взрослые – это особый контингент слушателей, которые характеризуются прагматическим отношением к образованию. Взрослый студент отличается специфической учебной мотивацией, он самостоятельно определяет цели своей учебной деятельности, выбирает формы, методы, средства и способы обучения, самостоятельно регулирует процесс усвоения учебной информации, оценивает и корректирует результаты продвижения. В работе с взрослыми важно учитывать наличие у слушателей определенного жизненного опыта, а также ряд возрастных, социальных и психологических особенностей.

Литература

1. Вершловский С. Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования / С. Г. Вершловский // Человек и образование. – 2010. – № 1 (22). – С. 16-21.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М.: Аркти, 2004. – 193 с.

3. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. – М.: ИЦ «Академия», 2000. – 169 с.
4. Старкова Д. А., Польшина Т. В. Психолингвистические особенности обучения взрослых иностранному языку / Д. А. Старкова, Т. В. Польшина // Педагогическое образование в России / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012.

Брихунцова Е. В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук Навроцкая Н. А.

ГЛАГОЛЫ, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА, В МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ

Эмоциональный аспект языка изучается как средство изменения поведения человека, как лингвистический вариант его социальной деятельности» [2]. Кроме того, знания об эмоциональных потенциях слова имеют важное значение при исследовании прагматического и когнитивного аспектов языка.

В этом исследовании используется термин «глаголы, обозначающие психоэмоциональное состояние человека». Глаголы, обозначающие психоэмоциональное состояние человека (от лат. *emotio*verbum) – глаголы, которые обозначают внутренние состояния человека, которые не возникают сами по себе, а каузируются той или иной оценкой события со стороны субъекта. Под понятием «эмоциональное состояние» понимается такое психическое состояние, которое реализуется в результате определенных процессов [3, с. 172].

Так, эмоциональное состояние человека может передаваться не только глаголами, которые прямо указывают на эмоциональную реакцию (например, *радоваться, грустить, сердиться, волноваться* в русском языке, *to worry, to miss, to enjoy* в английском языке). Существуют другие глаголы, которые обозначают эмоциональные волнения, и, которые при классификации глагольной лексики отрываются от эмоциональной сферы и группируются по другим семантическим признакам (например, становление качества – *краснеть, бледнеть, to pale, to redder, to darken*). Вышесказанное должно учитываться при семантической классификации глаголов, которые обозначают психоэмоциональное состояние человека.

Материалом данного исследования являются глаголы английского языка, обозначающие психоэмоциональное состояние человека, которые были выбраны из текстов детских мультипликационных сериалов на английском языке. Денотативные значения глаголов уточнялись в

одноязычных словарях. Использовались данные переводных словарей. Использовались электронные версии вышеупомянутых словарей.

Эмоции человека – продукт общественно-исторического развития. Традиционно лингвисты обобщают эмоции и выделяют следующие: страх, радость, печаль и гнев. Однако актуальным, особенно при исследовании глаголов, является выделение следующих десяти фундаментальных эмоций, которые были эмпирически идентифицированы и описаны Кэрлом Изардом [1, с. 84-88]. Это интерес-волнение (например, *интересоваться; to interest*), радость (*радоваться; rejoice (in)*), удивление (*удивляться; to astonish, to surprise, to amaze*), горе-страдание (*страдать, горевать; to grieve (for)*), гнев (*зневаться; to anger, to enrage*), отвращение (*ненавидеть, отвлекать; to hate, to loathe*), презрение (*презирать, пренебрегать; to despise*), страх (*бояться; to fear, to suffer (from)*), стыд (*стыдиться; to shame*), вина (*винить, обвинять; to accuse (of), to reproach (for), to confess (to)*). Каждая фундаментальная эмоция определяется как феномен, который имеет три компонента – неврологический, выразительный и субъективное переживание. При взаимодействии двух или более фундаментальных эмоций образуются устойчивые комплексы, например, тревожность (страх, горе, гнев, стыд, вина, а иногда интерес-возбуждение), депрессия (горе, гнев, отвращение, презрение, страх, вина, робость), любовь (интерес, радость), враждебность (гнев, отвращение, презрение).

Итак, в исследовании глаголов, которые были отнесены к таким, которые обозначают психоэмоциональное состояние человека, выясняется, что среди них есть не только те, которые выражают «чистую» эмоцию (тревогу, например: рус. *беспокоиться*, англ. *to worry* ‘тревожиться’, ‘смущаться’; любовь: рус. *любить*, англ. *to love*; страдания: рус. *страдать*, англ. *to suffer* ‘страдать’, но и такие, которые обозначают или каузируют то или иное эмоциональное состояние вследствие увиденного, услышанного, сделанного (например, в рус. *завопить* ‘громко кричать от какого-то сильного ощущения от увиденного или услышанного’, *оцененеть* ‘начать находиться в состоянии резкого снижения жизненной деятельности вследствие каких-либо внутренних переживаний из-за чего-то услышанного или увиденного’). Было замечено, что иногда одноязычные словари не дают всех возможных вариантов толкования значений глаголов, что объясняется слишком быстрым развитием языка, образованием новых значений. В то же самое время, контекстуальное значение глаголов шире и полностью воспринимается только в процессе просмотра и прослушивания ситуации, в которой они употребляются.

Литература

1. Изард К. Эмоции человека / К. Изард. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 440 с.
2. Карасик В. И., Слышкин Г. Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин // Методологические

проблемы когнитивной лингвистики : сб. научн. трудов. – Воронеж, 2001. – С. 75-80.

3. Wegener Heide. Deutsch kontrastiv : typologisch-vergleichende Untersuchung zur deutsche Grammatik / Heide Wegener. – Tübingen : Stauffenburg-Verl., 1999. – 235 S.

Волосевич С. П.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА НОМИНАЦИИ В АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

В настоящее время в лингвистике принято широкое понимание коммуникативной функции языка. Ведущие лингвисты считают, что способность языка служить средством коммуникации, при учете того факта, что язык и речь являются двумя сторонами онтологически единого объекта, свидетельствуют о неправомерности противопоставления коммуникативной функции, приписываемой исключительно речи, и номинативной функции, приписываемой исключительно языку. При этом указывается на невозможность сообщить нечто без называния, идентификации объектов, а также на невозможность реализации содержания языковых единиц вне процессов вербального общения. Номинация, таким образом, рассматривается как неотъемлемая часть процесса коммуникации. Справедливость утверждения о том, что без номинации нет коммуникации, предполагает справедливость обратного утверждения о том, что коммуникативные единицы не могут не быть номинативными. Коммуникативность номинации и элементы коммуникативности в самом понятии номинации признаются большинством ведущих лингвистов [1, с. 144], [2], [4].

При широком понимании языковой номинации номинативная и экспрессивно-оценочная функция языковых единиц не могут быть противопоставлены как взаимоисключение, так как коннотация, являясь опосредованным содержанием действительности, неразрывно связана с денотативно-сигнификативным содержанием и даже при её доминирующей роли в семантической структуре фразеологизма, коннотация не отменяет выполняемую им номинативную функцию [3, с. 89].

Интересна, на наш взгляд, мысль о том, что в номинативном соотношении экспрессивные слова также адекватно передают реальные денотативные признаки объекта, как и обычные нейтральные слова. Сигнификаты экспрессивных слов отражают объективные свойства объекта именованного [1, с. 136]. Это высказывание служит подтверждением тому, что такие экспрессивные единицы языка как фразеологические единицы выполняют номинативную функцию и, так же, как и соотносимые

с ними экспрессивные лексические единицы, отражают реальные признаки денотатов.

Узуальные лексические номинации могут быть первичными, то есть непосредственно направленными на внеязыковую действительность, и вторичными, то есть опосредованными: а) либо другим наименованием – косвенные номинации; б) либо предшествующим значением языковой единицы – непарные номинации. Фразеологические номинации, по сравнению с лексическими, более сложны и всегда вторичны ввиду того, что их значения опосредованы значениями составляющих их лексем. За ФЕ признаётся статус языковых единиц вторичной косвенной номинации, что предусматривает формирование смысла нового наименования под непосредственным воздействием смыслового содержания другого наименования, которое определяет характер отображения действительности в новом отношении именования, задавая тот или иной ракурс её рассмотрения и тем самым опосредуя это изображение.

Узуальные фразеологические номинации подробно рассматривает А. В. Кунин. Он определяет основные виды таких номинаций – вторичные, третичные и смешанные номинации – и подчёркивает не только сам факт опосредованности значений фразеологических единиц значениями составляющих их лексем, но и ставит вопрос о степени опосредованности, отмечает, что она может быть различной и зависит от степени мотивированности фразеологизма. На этом основании выделяется особый тип фразеологической номинации – вторичная демотивированная номинация, характеризующаяся непосредственной направленностью на объект, что сближает этот тип фразеологической номинации со словами первичной номинации [3, с. 90-92].

Согласно другой точке зрения, демотивированные фразеологические единицы (сращения) не приближаются, а являются прямономинативными знаками, так как они выходят на прямую связь с объективной действительностью вследствие утраты внутреннего образа. У фразеологических сращений, следовательно, отсутствует основной признак, присущий косвенным номинациям – обозначение через обозначение.

Итак, демотивированные фразеологические единицы определяются либо как прямономинативные знаки, либо как номинации, приближающиеся к первичным номинациям, причём в обоих случаях признаётся их непосредственная направленность на объект внеязыковой действительности. Демотивированные фразеологические единицы, по нашему мнению, в своей основной массе не относятся к прямономинативным знакам. Несмотря на то, что внутренняя форма в сращениях не поддаётся расшифровке без специальных этимологических исследований, при направленности на действительность они не лишены некоторого влияния системных значений лексем. В связи с этим можно привести высказывание известного лингвиста У. Л. Чейфа: «Если я употребляю идиому *red herring* (ложный след), то сознание мое полностью не свободно

от представления о рыбе красного цвета [5, с. 86]. Но, в отличие от фразеологических единств, сращения на фоне свободного словосочетания такого же лексического состава не дают метафорического эффекта. Две картины внеязыковой действительности, которые номинируют сращение и свободное словосочетание, не совмещаются, а служат фоном друг для друга. Следовательно, и опосредующая роль составляющих сращения лексем носит минимальный характер. Нам представляется справедливым утверждение о приближении демотивированных фразеологических единиц к единицам первичной номинации. Следовательно, ослабление роли опосредствующего звена, его фоновый характер сказывается на статусе демотивированных фразеологических единиц.

Литература

1. Колшанский Г. В. Лингво-гносеологические основы языковой номинации / Г. В. Колшанский // Языковая номинация : (Общие вопросы). – М., 1977. – С. 99-146.
2. Кубрякова Е. С. О номинативном компоненте речевой деятельности / Е. С. Кубрякова // Вопросы языкознания. – 1984. – № 4. – С. 13-22.
3. Кунин А. В. О фразеологической номинации / А. В. Кунин // Фразеологическая семантика (Германские и романские языки): Сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореза. – М., 1983. – Вып. 211. – 336 с.
4. Никитин М. В. Лексическое значение слова: (Структура и комбинаторика) / М. В. Никитин. – М.: Высш. Школа, 1983. – 128 с.
5. Чейф У. Значение и структура языка / У. Чейф. – М.: Прогресс, 1975. – 432 с.

Волотов Е. А.

*(ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Мачай Т. А.*

СИЛА РУССКОГО ГЛАГОЛА

Свыше тысячи лет формировался русский язык, и за это время глагольная система претерпела немало изменений. Несмотря на то, что в современном русском языке глаголы сохранили названия категорий, в древнерусском языке они означали совершенно другое. Сегодня, например, как и раньше, существуют категории вида и времени, однако они отличаются от старославянских категорий и в плане содержания, и в плане выражения (в древнерусском языке были четыре формы прошедшего времени, каждое со своим значением; были две формы сложного будущего времени; категория вида находилась еще в стадии становления).

Большинство лингвистов считает, что глагол – одна из самых сложных и самых емких частей речи; к тому же он наделен широкими возможностями описания жизни в ее развитии, движении. Например, по убеждению А. Н. Толстого, отыскать верный глагол для фразы – это значит дать движение этой фразе.

В художественных произведениях всё, что рассказывает автор, лишь тогда «оживает», когда события, люди, мотивы их поступков, свойства характеров представлены в динамике, в действии. Это закон художественного отображения жизни, о котором знали еще античные поэты. Аристотель утверждал, что именно те выражения представляют вещь наглядно, которые изображают ее в действии.

А. С. Пушкин в произведении «Пророк» писал: «Встань, пророк, и вождь, и внеми, исполнись волею моею и, обходя моря и земли, глаголом жги сердца людей». В контексте фразы «глаголом жги сердца людей» слово «глагол» скорее всего подразумевает устаревшее однокоренное слово «глаголать», означающее «говорить, изрекать». Подобные рассуждения открывают истинный смысл этой строки и показывают другую сторону слова «глагол».

Носители русского языка, используя в речи глаголы, с их помощью не просто называют действие, но еще и показывают, как оно развивается во времени. Общеизвестно, что развивается оно очень своеобразно: может называть действие, совершающееся определенный промежуток времени (например: *толкать, кричать, бить, думать, слушать*) или действие одномоментное (*толкнуть, крикнуть, ударить, блеснуть*). Русские глаголы могут обозначать начало действия (*запеть, закричать, заболеть, загреметь*) или его конец (*допеть, доделать, дописать, дочитать*). Помимо этого, носители русского языка в процессе общения с помощью глаголов могут указывать на действие, доведенное до определенного результата (*прочитать, выбелить, отстроить*). С помощью глагола называют действие, происходящее время от времени, даже с некоторым интервалом (*почитывать, подкармливать, помещивать*) или сопровождающее другое действие (*подплясывать, подыгрывать, притопывать*). Русские глаголы могут называть действие, ограниченное во времени (*посидеть, поговорить, почитать*) или действие ослабленное (*подкрасить, подклеить, подтаять*), или, напротив, интенсивное действие, усиленное в своем проявлении (*разговориться, расхвалить, разодеться*).

Как видим, значений этих много, и, несмотря на это, информация о них может быть еще пополнена, но уже очевидно то, что эти весьма необычные значения возникают при присоединении к глаголу либо новой приставки, либо нового суффикса, а иногда и того и другого. Таким образом, от глагола *играть* можно образовать почти все названные здесь значения: *заиграть, доиграть, выиграть, подыграть, разыграться, доиграться, отыгаться* и др.

Именно эта особенность глагола восхищала исследователей русского языка. Так, В. Г. Белинский писал: «... русский язык необыкновенно богат для выражения явлений природы... В самом деле, какое богатство для изображения явлений естественной действительности заключается только в глаголах русских, имеющих виды! *Плавать, плыть, приплывать, приплыть, заплавать, отплыть, заплыв, приплыв, уплывать, уплыть, наплывать, наплыть, подплывать, подплыть, поплавать, поплыть, расплаваться...*» [1, с. 145].

Похожего мнения придерживался замечательный поэт начала 20 века В. Я. Брюсов: «Сила русского глагола в том, что школьные грамматики называют видами. Возьмем четыре глагола одного корня: *стать, ставить, стоять, становить*. От них при помощи приставок *пред, при, за, от* и др., флексии возвратности и суффиксов «многократности» можно образовать около 300 глаголов... Таковы: *статься, ставиться, становиться, встать, вставить, вставить, вставлять, достать, доставить, достоять, доставать, доставлять, достаивать, достаться, составиться, достояться, доставаться, доставляться* и т. д.» [2, с. 40].

Как видим, по наблюдениям В. Я. Брюсова, В. Г. Белинского и других исследователей языка, глаголы, присоединяя к себе различные приставки и суффиксы, представляют собой мощное средство обогащения русского языка.

Литература

1. Белинский В. Г. Грамматические разыскания В. А. Васильева / В. Г. Белинский // Русские писатели о языке. – Л.: Просвещение; Ленинградское отд-е, 1954. – С. 141-147.
2. Брюсов В. Я. Miscellanea. Сила русского глагола / В. Я. Брюсов. – М.: Просвещение, 1973. – С. 37-49.
3. Булавин Л. Л. Трудные вопросы морфологии / Л. Л. Булавин. – М.: МГУ, 1976. – 147 с.

Высоцкая А. В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Рудковская И. В.

СКАЗКИ В ЭКСТЕНСИВНОМ СЛУШАНИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Одним из важных направлений деятельности учителя иностранного языка является помощь ученикам в организации самостоятельной работы, на которую, по разным оценкам, приходится от 50 до 90 % успеха в овладении коммуникативной компетенцией. Часто многие преподаватели ограничиваются лишь подачей основного материала, не мотивируя

учеников на самостоятельный поиск. Такой пассивный подход приводит к тому, что ученик начинает воспринимать иностранный язык лишь как часть обязательных уроков и домашнего задания по основной теме. Обучение тормозится. Среди современных методик, способствующих повышению мотивации к самостоятельному изучению, важное место занимает экстенсивное слушание.

Экстенсивное слушание при изучении иностранного языка – относительно новая идея, которая, однако, уже доказала свою эффективность на практике. Экстенсивное слушание в чистом виде появилось лишь в конце XX века с развитием информационных технологий. Среди исследователей до сих пор не сложилось единого мнения касательно самого определения экстенсивного слушания [2, с. 31]. Встречаются разные эквиваленты названия: общее, курсорное, глобальное слушание (в англо- и немецкоязычной литературе: *extensive listening*, *pleasure-listening*, *globales Hören*, *kursorisches Hören*). Некоторые исследователи подразумевают под экстенсивным слушанием лишь первый этап аудирования, не выделяя его в самостоятельный вид деятельности [3, с. 18]. Однако чаще экстенсивное слушание понимают как ежедневное прослушивание большого количества аудио- или просмотр видеоматериалов, интересных ученику (видеоматериалы должны обязательно включать при этом речевое сопровождение). В отличие от *интенсивного* слушания, в котором акцент ставится на детальном анализе словарного запаса, фонетических правил и грамматических структур на основе выбранного учителем материала, *экстенсивное* слушание предполагает понимание лишь общего сюжета прослушанного при сохранении интереса к нему. Ключевым моментом экстенсивного слушания является самостоятельный выбор материалов учениками, что предполагает работу учеников во внеурочное время с минимальным контролем со стороны учителя [1, с. 8-9].

Экстенсивное слушание помогает ученику опосредованно влиться в языковую среду, привыкнуть к звучанию иностранной речи (интонациям, ударениям, эмоциональной окраске), пополнить словарный запас через так называемую «контекстную догадку», а также получить положительные эмоции при прослушивании интересных ему аудиокниг или программ (не зря экстенсивное слушание называют ещё «слушанием для удовольствия»).

Одним из наиболее популярных материалов для экстенсивного слушания являются сказки: во-первых, они вызывают интерес у многих детей и взрослых, во-вторых, они хорошо подходят для «контекстной догадки», так как ученик может сопоставлять уже знакомые с детства сюжеты с прослушанным и понимать значение многих слов без использования словаря, чего и требует экстенсивное слушание. Следует всё же отметить, что право выбора аудио- и видеоматериала должно оставаться за учеником: если ему не интересны сказки, следует подобрать что-то другое. Однако результаты анкетирования, проведенного во время летней практики в пришкольном лагере «Ромашка» (ОШ № 86 г. Горловка), показали,

что многие дети в возрасте от 7 до 14 лет хотели бы слушать/смотреть сказки при изучении иностранного языка. Современные технологии легко позволяют это сделать. Среди наиболее популярных бесплатных сайтов, где находится множество сказок для прослушивания, можно назвать: www.ohrka.de (сказки на немецком языке), www.show-english.com/movies (фильмы по сказкам на английском с последующими упражнениями) и многие другие.

Эффективность экстенсивного слушания доказана большим количеством экспериментов, среди которых – эксперимент Дж. Энтла (2011 год). Японских студентов, изучающих английский язык, разделили на три группы: «традиционную» группу, группу экстенсивного чтения и группу экстенсивного слушания. На протяжении восьми недель последние две группы должны были помимо выполнения основных заданий также дополнительно читать/слушать любимые книги (преимущественно сказки и фэнтези), смотреть интересные фильмы. По прошествии экспериментального срока студенты были проэкзаменованы: наиболее низкий уровень прогресса показали ученики первой «традиционной» группы (занимались только в учебное время с учителем), группа экстенсивного чтения показала наивысший результат в письме (правописание, использование грамматических правил), группа экстенсивного слушания показала лучший результат в скорости чтения, произношении и восприятии речи на слух. Также в этой группе наблюдалось большее увеличение словарного запаса, появление уверенности при говорении и мотивации к дальнейшему изучению языка [1, с. 14]. Таким образом, использование экстенсивного слушания и сказок, в частности, при изучении иностранного языка является эффективным и может «популяризоваться» среди учеников.

Литература

1. Bozan E. The Effects of Extensive Listening for Pleasure on the Proficiency Level of Foreign Language Learners in an Input-based Setting / Emrah Bozan. – University of Kansas, 2015. – 75 p.
2. Chang A. The effect of extensive listening on developing L2 listening fluency: some hard evidence / Anna C-S. Chang, Sonia Millett // Journal Volume (Oxford University Press). – 2014. – № 68/1 (January). – pp. 31-40.
3. Godiš T. Produktive und rezeptive Fertigkeiten (Teil 1: Lesen und Hören) / Tomáš Godiš. – Trnavská univerzita v Trnave, 2016. – 96 S.

Гайтюкевич Е. О.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филос. наук, доц. Рочняк Е. В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

На современном этапе главная цель в обучении иностранным языкам вполне практическая – общение. Говоря о формировании иноязычной речевой компетенции, следует отметить необходимость учета психологических особенностей учащихся и самого процесса речи. Знание сути психологических процессов, которые сопровождают любой учебный процесс, в частности обучение общению на иностранном языке, поможет педагогу создать соответствующие педагогические условия и обеспечит эффективность всего учебного процесса. В данном случае нет существенной разницы между развитием умения общаться на родном и иностранном языке. Ведь тот, кто способен быстро мыслить и упорядочить свои мысли, воспроизводя их качественно в процессе речи на родном языке, сможет (при условии овладения иноязычными грамматическими конструкциями и лексическими единицами) делать то же самое на иностранном.

Психологи видят в речи особый вид деятельности, который направлен на удовлетворение коммуникации. Речь, как и любая другая деятельность, характеризуется двумя противоположными сторонами: внешней и внутренней.

Внутренняя сторона (мышление, упорядочение мыслей, поиск необходимых, «точных» слов или словосочетаний) регулирует внешнюю. В речи такой внутренней стороной выступает процесс выражения содержания или речевое оформление [2, с. 65].

Внешнюю сторону ученые называют еще моторной или исполнительной, она выражена артикуляцией. При этом следует заметить, что внешний процесс речи представляет собой не просто вокализацию внутренней, а прежде всего его реконструкцию и совершенствование.

Рассмотрим последовательность обучения иноязычной речи с позиций психологии. Необходимость изучения иностранного языка выполняет роль «энергетического источника» речевой деятельности. Однако она может остаться нереализованной при отсутствии соответствующих условий. И только когда имеет место сочетание актуальной потребности (в нашем случае коммуникативной) с условиями, способными ее удовлетворить (наличие речевой ситуации), в организме человека возникает определенное динамическое состояние, выражающееся в психологической готовности осуществлять акты поведения в определенном направлении. Такая готовность организма к деятельности называется «установкой». Таким образом, начальным процессом и необходимым условием является мотивация [2, с. 72].

Процесс мотивации порождения высказывания, по мнению психологов, «интимный, индивидуальный и неуправляемый», но, что очень важно в обучении иностранным языкам, он подвергается урегулированию. Это означает, что преподаватель может определенным образом влиять на мотивационную сферу учащихся.

Анализируя мотивационную сферу учащихся, исследователи пришли к выводу, что особое значение для эффективности учебной деятельности имеет актуализация таких потребностей: познавательной, коммуникативной, творческой, а также потребности в достижениях. Коммуникативная потребность единодушно признана психологами одной из основных потребностей человека. Она является наиболее значимой в обучении устной речи, в мотивационной сфере школьников она занимает одно из ведущих мест. По мнению А. А. Леонтьева, создание лучших условий для развития мотивации и творческого характера учебной деятельности возможно именно в процессе общения. Соответственно и процесс обучения иностранным языкам целесообразно строить как модель процесса общения [1, с. 92].

Все языковые уровни интегрируются под влиянием раскрытия внутреннего содержания, чтобы сделать его понятным другим. При этом важным при устном общении есть все: не только соответствующие слова и словосочетания, но и интонация, сила голоса, эмоциональность и прочее.

Следует отметить значимость силы эмоциональной окраски голоса. Известно, что именно эмоционально окрашен рассказ учителя привлекает наибольшее внимание учеников и лучше запоминается. Но и здесь важно знание меры. По-настоящему эмоционально окрашенным высказыванием должно становиться тогда, когда речь идет о наиболее важном и существенном. «Сплошной поток эмоций» не дает желаемого результата, а наоборот, даже утомляет слушателей. Однако без эмоций живого устного общения нет. Оратор должен находиться в определенном эмоциональном состоянии. В этом и заключается живая устная речь. Итак, речь тесно связана с эмоциями. С помощью слов человек выражает свои чувства, эмоциональное состояние и таким образом влияет на чувства других. Так, учитель, объясняя и проводя урок, вызывает или уважение к себе и заинтересованность предметом, или разочарование и безразличие [3, с. 123].

Итак, устная речь является сложным психологическим процессом. Поэтому, обучая, необходимо уделить должное внимание важным компонентам этой системы. В первую очередь развитию мышления, которое особенно существенную роль играет в овладении общением. Тренировать нужно и возможности учеников как декодировать полученную информацию, так и хранить в памяти; навыки в произношении. Однако следует принимать во внимание не только психологические особенности речевого процесса, но и психологические особенности учащихся как личностей.

Литература

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М.: Просвещение, 1959. – 320 с.
2. Борисенков В. П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В. П. Борисенков // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 3-10.
3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

Гасанова Л. Ф.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Волосевич С. П.

ИРРЕАЛЬНОСТЬ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ОБОРОТАХ

Реальное и ирреальное существуют в сознании человека. Ирреальное отражено во фразеологии и связано с различными религиозными, сказочными, мифическими представлениями. Реальное характеризует те или иные явления, существующие в настоящем, прошлом и будущем времени. Фразеологические единицы (далее ФЕ) возникают для того, чтобы описывать мир, интерпретировать, оценивать и выражать к нему субъективное отношение. Введение в текст фразеологизмов, как правило, обусловлено стремлением усилить экспрессивную окраску речи. Присущая фразеологизмам образность оживляет речь, нередко придает ему шутливую, ироническую окраску.

Традиционно под образностью понимается «способность языковых единиц создавать наглядно-чувственные представления о предметах и явлениях действительности» [4, с. 123]. Фразеологизмы как раз и являются такими знаками. Говоря об образном характере ФЕ, прежде всего имеют в виду ядро фразеологии - идиомы; своеобразие идиомы как знака заключается в том, что предметы, явления окружающего мира характеризуются либо называются носителями языка опосредованно – через образ. Образность фразеологического знака является мощным стимулом использования его в речи. Образность способна породить экспрессивность во фразеологическом знаке, свойство, благодаря которому фразеологизм и ценен как знак [4, с. 7].

С точки зрения соотношения плана выражения и плана содержания ФЕ обладают определенной ситуативной «двоичностью»: одна ситуация подвергается называнию при помощи ФЕ, другая является образом, посредством которого происходит обозначение. При этом ситуации, лежащие в основе «исходного» образа, можно разделить на реальные, т. е. такие, которые действительно имели, или могли иметь место, и ирреальные – те, которые по некоторым причинам не могут осуществиться.

Фразеологизмы, содержащие ирреальные образы, формируются на основе несуществующих, идеализированных объектов и ситуаций, однако их характерной особенностью является то, что они обозначают вполне реальные денотаты. ФЕ, в которых совокупность буквальных значений обозначают несуществующие объекты, могут быть семантически несовместимыми, соответственно, нарушать законы формальной логики. Изначально все противоположности рассматривались как противоречия между двумя определениями, ведь каждый из них мог быть обоснован. Противоречие – это явление, которое определяется человеком и им же вносится в любую из сфер человеческой деятельности. Противоречия отображают не только события внешнего общественного мира, но и внутренний мир человека, позволяя человеку гибко реагировать на изменения окружающей среды. В самом языке уже заложено потенциальное противоречие, которое реализуется в речи человека.

Учитывая то, что логические противоречия тесно связаны с деятельностью человека и различными сторонами его жизни, целесообразным будет выделить две большие группы противоречивых фразеологических единиц: онтологические и гносеологические.

К числу **онтологических** следует отнести противоречия физические, химические, биологические, социальные: «*cook one's hair before it is caught*», «*eat one's cake and have it*», «*hear the grass grow*», «*get somebody out of one's head*», «*a storm in a tea-cup*», «*a twist in one's tongue*», «*jump out of one's skin*», «*black frost*».

Гносеологические включают в себя:

1) противоречия когнитивные (возникающие в познавательных действиях между чувственным и рациональным, логикой и интуицией, опытом и теорией, между различными теориями и т.п.): «*make darkness visible*», «*walking corpse*», «*behavior goes beyond the pale*», «*raise the hell*», «*the flowers of speech*», «*the flush of hope*»;

2) логические (возникающие вследствие нарушений законов правильного мышления): «*a hog in armour*», «*the iron entered into his soul*» (библ.), «*the goose that lays the golden eggs*», «*the land flowing with milk and honey*» (этим., библ.), «*a pig plays on a flute*», «*be born with a silver spoon in one's mouth*», «*when two Sundays come together*», «*the tail wags the dog*», «*build castles in the air*»;

3) категориальные (выражающие отношение противоположностей типа: явления – сущности, возможности – действительности, причины – следствия, качества – количества, отрицания – полагания и др.): «*when pigs fly*», «*be death on something*», «*to kill time*», «*go the whole hog*», «*move heaven and earth*», «*a heart of stone*», «*have a head like a sieve*», «*lies have short legs*», «*nails in mourning*», «*dead sea apple*», «*bad news has wings*».

Итак, фразеологизмы, выражающие ирреальные ситуации – это прежде всего ситуации, непосредственно связанные с различными представлениями, вызванными фантазией, творческим воображением.

Данные фразеологизмы обладают большей образностью, экспрессивностью и эмоциональностью нежели фразеологизмы, выражающие реальные ситуации. Также мы выяснили, что фразеологизмы, содержащие ирреальные образы, являются логически противоречивыми. Учитывая то, что противоречия затрагиваются человеком и проявляются во всех сферах его деятельности, были выделены две большие группы логических противоречий: онтологические и гносеологические. Большее число фразеологических единиц составляют гносеологические противоречия. Мы считаем это вполне обоснованным, ведь гносеология как теория познания изучает всеобщее в познавательной деятельности человека, не важно это повседневная деятельность или профессиональная, научная или художественная.

Литература

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм / Н.Ф.Алефиренко. – М.: ООО «Издательство ЭЛПИС», 2008. – 272 с.
2. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка : Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / А. В. Кунин. – М. : Феникс, 1996. – 381 с.
3. Мечковская Н. Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура. / Н. Б. Мечковская. – М. : Академия, 2004. – 432 с.
4. Мокиенко В. М. Славянская фразеология / В. М. Мокиенко. – М. : Высшая школа, 1989. – 287 с.

Глоба Т. Н.

(ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»)

NOUVELLES TECHNOLOGIES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE SUPÉRIEURE

Les quinze dernières années la technologie des moyens de communication a fait un bond spectaculaire. La télématique, l'informatique, la numérisation ont permis de diffuser très largement des outils pédagogiques révolutionnaires: minitel, micro-ordinateur, internet, disques compacts audio et vidéo, magnétoscopes, caméras vidéo, télévision par câble et par satellite, CD-Rom, DVD. La pédagogie s'en est bien vite emparé et la didactique aussi car il s'agit de nouveaux types de communications à maîtriser.

L'objet de notre article est d'analyser les nouvelles technologies dans l'apprentissage du français comme une langue étrangère, de révéler leurs mérites et leurs inconvénients.

L'enseignement est assisté par ordinateur et internet, ce sont sans doute les moyens qui ont le plus retenu l'attention des pédagogues. Les évolutions technologiques ont toujours joué un rôle important dans les évolutions didactiques

et pédagogiques, surtout en ce qui concerne les langues étrangères, et notamment les moyens de les faire pénétrer dans la salle de formation.

Cependant, après la fascination première que de tels outils engendrent, on s'est bien vite rendu compte que la pratique pédagogique n'avait pas vraiment besoin de leurs capacités gigantesques, et qu'ici encore l'outil risquait de prendre le pas sur le maître et sur l'élève, exécutants et passifs. Un film fixe est, en langue vivante, pédagogiquement beaucoup plus performant qu'une cassette vidéo, pour de multiples raisons (rôle de l'imaginaire, rythme de l'image) [1, p. 68].

Un bon outil pédagogique est un outil qui satisfait des besoins précis. Ce n'est pas un outil surcompétent. De plus, le facteur humain essentiel à la dynamique pédagogique, et principalement le fonctionnement d'un groupe, est très fortement ou totalement réduit avec ce genre d'outils informatisés. On craint l'isolement psychologique des apprenants et l'oubli de l'oral pour apprendre à communiquer en langue étrangère [5, p. 349]. Le problème se pose déjà depuis longtemps avec les laboratoires de langue. L'apprenant y est en général placé dans une situation de noncommunication, isolé dans une cabine devant un micro, et y répète mécaniquement des énoncés brefs sortis de tout contexte, n'ayant donc que fort peu de signification et d'utilité. Et on y met surtout sur des détails superficiels, d'ordre phonétique. On peut s'interroger sur la «rentabilité» pédagogique de ces équipements fort coûteux.

La pédagogie en groupe présente de nombreux avantages, car le groupe est un espace intermédiaire entre l'individuel et le collectif qui médiatise les passages d'un pôle à l'autre, un espace dynamique qui provoque l'apparition de processus, de changements, de déséquilibres et d'équilibres, un espace de structuration des éléments précédents [2, p. 584]. La pédagogie en groupe est sans doute la plus cohérente par rapport à un projet de pédagogie plurinormaliste et interculturelle, pour l'apprentissage du français à l'école supérieure.

En ce qui concerne internet, son exploitation pédagogique est bien sûr un bon moyen secondaire et complémentaire de formation. Du reste, dans notre pays les possibilités pédagogiques offertes par les nouvelles technologies sont rarement exploitées: on se contente de mettre en ligne des fichiers de textes au format pdf au lieu de concevoir des supports multimédia où l'image et l'interaction sont favorisées.

Employées de façon mesurée et réellement raisonnées, ces technologies sont alors utiles: logiciels d'activités d'apprentissages souvent de bonne qualité (lecture, orthographe), traitements de texte, logiciels d'analyse textuelle, enregistrement vidéo de documents sélectionnés et exploités, activités interactives [3, p. 65]. Ces logiciels et ressources restent encore peu nombreux. On n'a pas fini d'enseigner et d'apprendre les langues-autres, les cultures-autres, et avec un enseignant professionnel, c'est-à-dire un vrai pédagogue.

Une méthode de langue n'est qu'un support d'aide à l'enseignement et à l'apprentissage. Il faut bien en comprendre les principes méthodologiques pour la choisir, l'exploiter au mieux et l'intégrer de façon cohérente et distanciée dans une progression pédagogique autonome au service des apprenants [4, p. 82].

Les outils et supports, du manuel à la connexion internet en passant par la cassette vidéo, sont aussi des produits commerciaux, qu'on sait rendre attractifs. Mais pour l'enseignant, le critère de la fonctionnalité pédagogique doit rester prioritaire.

Un outil neuf n'est pas le garant d'une innovation, ni d'un progrès. Un outil n'est qu'un moyen au service d'un enseignement raisonné, tant sur le plan didactique que sur le plan pédagogique, et dont l'objectif est, non pas la langue, mais les besoins de communication et l'épanouissement d'une personne humaine autonome et responsable qui puisse vivre et communiquer en langue étrangère le plus harmonieusement possible avec autrui.

Littérature

1. Changer les méthodes d'enseignement / Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. – P. : ateliers de l'UNESCO, 2005. – 134 p.
2. Dictionnaire de l'éducation / publié sous la direction d'Agnès van Zanten. – P. : PUF, 2008. – 1 vol. – 705 p.
3. Le Gratier A. Nouveau dictionnaire de psycho-socio-pédagogie / Alain le Gratier. – Paris, 2005. – 78 p.
4. Morandi F. Modèles et méthodes en pédagogie / Franc Morandi. – P. : Nathan, 2005. – 127 p.
5. Peretti A. Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation / André de Peretti, Jean Boniface, Jean-André Legrand. – P. : ESF, 2009. – 556 p.

Губанова О. А.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, проф. Штакина Л. А.

СИНТАКСИЧЕСКИЙ РИТМ АВТОРСКОГО ЗАМЫСЛА

Современные лингвистические исследования ориентированы на изучение особенностей функционирования языковой системы в различных регистрах коммуникации. Одной из актуальных проблем в этом направлении является ритмизация авторского замысла в контексте художественного дискурса. Ритм художественного произведения – одна из наиболее интересных и вместе с тем наименее разработанных проблем современной лингвистики. Несомненным является лишь тот факт, что ритм – это неотъемлемая характеристика литературного произведения, его подсистема со своей логикой организации [4, с. 102]. По мнению профессора М. М. Гиришмана, ритм в художественном дискурсе пронизывает все уровни произведения и находит свое материальное воплощение в каждом из них с помощью различных языковых средств. Ритм в литературном произведении теоретически может обнаруживать себя на различных его уровнях: в

интонационно-звуковой и лексико-синтаксической структурах, в повторах и чередованиях тем и мотивов и в сюжетно-композиционной организации. При этом ритм первичного, словесно-речевого уровня считается «в известной степени материальным фундаментом для существования всех других ритмов в литературном произведении» [2, с. 165].

Природа ритма объясняется постоянным, размеренным движением всех форм материи, и все они находятся в постоянном развитии. Таким образом, ритм – это чередование превосходства каждого из двух начал. Благодаря их непрерывной борьбе устанавливается устойчивое равновесие этих предметов [3, с. 21] Ритм подразумевает повторение одного и того же события через приблизительно равные отрезки времени, но в действительности такой строгой и чёткой повторяемости событий и явлений быть не может.

Анализ литературных произведений показывает, что ритм – это не только основа синергизма литературного дискурса, это маркер индивидуальности автора, его творческой манеры. «Стиль литературной личности», или «стиль писателя», согласно В.В. Виноградову, это есть его «слог». Под слогом он понимал «уменьше – выразить мысли тем словом, тем оборотом, какие требуются сущностью самой мысли... Слог – это сам талант, сама мысль... в слоге весь человек; слог всегда оригинален как личность, как характер...» [1, с. 83].

В рамках этой публикации предпринимается попытка изложить наши некоторые наблюдения над синтаксическим уровнем ритмизации авторского замысла. Объектом нашего исследования являются произведения У. С. Моза.

Особенности ритма литературных произведений автора отражают стилистические фигуры «анафорический повтор» как единица малого синтаксиса и синтаксический параллелизм. Например:

Sometimes they were too large and sometimes they were too small, sometimes they were too far from the centre of things and sometimes they were too close; sometimes they were too expensive and sometimes they wanted too many repairs; sometimes they were too stuffy and sometimes they were too airy; sometimes they were too dark and sometimes they were too bleak. Roger always found a fault that made the house unsuitable [5, с. 32-33]. Данный отрывок литературного произведения отражает интегративную модель ритмизации. Анафорический повтор и синтаксический параллелизм подчеркивают, с одной стороны, динамику сюжета, а с другой – являются авторским акцентом развертывания вербального контекста.

Повтор парентезы как фигуры малого синтаксиса мы наблюдаем в рассказе “The outstation”. Например:

Of course if you insist I will put the matter up to the Sultan, but I think you would be much wiser to drop it. I know Cooper is a rough diamond, but he is capable, and he had a pretty thin time in the war, and I think he should be given every chance. I think you are a little too much inclined to attach importance

to a man's social position. You must remember that times have changed. Of course it's a very good thing for a man to be a gentleman, but it's better that he should be competent and hard-working. I think if you'll exercise a little tolerance you'll get on very well with Cooper [6, с. 118]. В этом образце вербального контекста синтаксическая модель *I think* ритмизирует точку зрения героя произведения и тем самым привлекает внимание читателя к личностным характеристикам этого персонажа.

Таким образом, наши первичные наблюдения показывают, что ритм, в частности, на синтаксическом уровне, как одном из пластов ритмизации творческого замысла, способствует адекватному восприятию художественного произведения. Дальнейшее исследование ритмизации художественного дискурса предполагает изучение особенностей повтора на лексико-семантическом уровне, интеграции лексико-семантического и синтаксического ритма как адекватного маркера авторского стиля.

Литература

1. Виноградов В. В. Проблемы литературных языков и закономерностей их образования и развития / В. В. Виноградов. – М. : Наука, 1967. – 133 с.
2. Гиршман М. М. Ритм художественной прозы / М. М. Гиршман. – М. : 1982. – 366 с.
3. Гумовская Г. Н. Ритм как фактор выразительности художественного текста : дис. ... док. филол. наук / Г. Н. Гумовская. – М., 2000. – 325 с.
4. 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.
5. Maugham W. S. Maugham W. S. The Escape / Classic English Short Stories of the 20's. – М. : 1997. – С. 32-33
6. Maugham W. S. Maugham W. S. The Outstation / Classic English Short Stories of the 20's. – М. : 1997. – 118 с.

Дворцевая А. В.

(ГУ ЛНР «Луганская академия внутренних дел имени Э. А. Дидоренко»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В связи с тем, что в последнее время возросла потребность в высококвалифицированных специалистах в юридической сфере, владеющих иностранным языком, преподаватели вузов должны ориентироваться не просто на обеспечение учебного процесса на занятиях, а быть готовыми к тому, чтобы занятия по иностранному языку были тесно связаны с лекциями по профильным предметам.

Необходимо учитывать тот факт, что преподавание иностранного языка для профессиональных целей необходимо осуществлять в контексте.

Специалисты разных юридических специальностей должны уметь осуществлять перевод профессионально-ориентированных текстов по своей сфере (перевод договоров (контрактов), юридических заключений и меморандумов, нотариальных свидетельств, учредительных документов юридических лиц, доверенностей и т.п.). Очевидно, что не только сама методика преподавания иностранного языка, но и подбор современных и аутентичных учебных материалов для курса иностранного языка для специальных целей должен отвечать требованиям будущей профессии студента.

Таким образом, можно выделить следующий круг проблем, связанных с обучением иностранному языку студентов юридической специальности:

- 1) разный уровень подготовки студентов и их владения иностранным языком при поступлении в высшее учебное заведение;
- 2) пониженный уровень мотивации студентов к изучению иностранного языка;
- 3) сложность разработки единого учебно-методического комплекса для студентов, в неодинаковой степени владеющих иноязычными коммуникативными компетенциями.
- 4) проблема работы со студентами, которые в вузе фактически вынуждены начинать изучение иностранного языка «с нуля».

Относительно сниженной мотивации студентов к изучению иностранного языка, то практика показывает, что значительная часть студентов убеждена, что общенаучные и общественно-образовательные дисциплины, куда входит и иностранный язык, не приближают, а удаляют их от овладения профессионально важными знаниями и навыками. Задача преподавателя здесь – повлиять на развитие положительной мотивации изучения иностранного языка.

Обучение иноязычной речи студентов неязыковых специальностей в вузах более эффективно и продуктивно, когда в процессе преподавания иностранного языка делается акцент на создание положительного эмоционального настроя студентов, когда возникает полное удовлетворение от своей деятельности, в том числе условно-речевой по овладению иноязычной коммуникативной компетенцией, а также осознанное включение волевых усилий в случае неизбежных сбоев в процессе овладения иноязычной речью. Мотивы нельзя формировать извне в процессе обучения иностранному языку, можно только способствовать этому процессу [2, с. 18]. Мотив – сложное психологическое образование, которое должен построить сам студент. Стимулирование студентов положительными эмоциями представляется самым действенным способом усиления мотива.

Многoletний опыт преподавания иностранного языка свидетельствует о том, что студенты, изучающие иностранный язык в неязыковом вузе, как

правило, на занятиях пребывают в двух диаметрально противоположных психических состояниях: состоянии скуки или состоянии тревожности. Данный факт можно объяснить тем, что на занятиях по иностранному языку скачуют студенты, которые не мотивированы к изучению иностранного языка и совершенно далеки от стремления овладеть иностранным языком на коммуникативно достаточном уровне, а тревожность испытывают обучаемые, которые еще не утратили желание овладеть иностранным языком, но неуверенность в себе, боязнь ошибиться, высказаться неудачно становится непреодолимым психологическим барьером. При этом самые современные методики обучения иноязычной речи оказываются нерезультативными, если они применяются в процессе обучения иностранному языку в условиях отрицательных эмоций обучаемых.

Можно сделать вывод о том, что успех в области изучения иностранного языка для профессиональных целей зависит не только от преподавателя и от выбранной им методики и подбора современных учебных материалов. Важным и решающим является то, насколько студенты внутренне мотивированы и психологически готовы, и заинтересованы в том, готовы ли они усердно работать и постоянно совершенствоваться и поддерживать свой уровень владения иностранным языком.

Литература

1. Дронова О. А. Преподавание профессионального иностранного языка в вузе: проблемы и перспективы / О. А. Дронова // Актуальные проблемы преподавания иностранного языка профессиональной коммуникации: Материалы круглого стола 7 октября 2011 г. – С. 5-11.
2. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические основы разработки современных образовательных технологий в обучении иностранным языкам / К. Г. Павловой // Современные средства реализации целей обучения иностранному языку по новой программе (неязыковые вузы). – Вып. 467. – М. : МГЛУ, 2002. – С. 5-22.
3. Поляков О. Р. Английский язык для специальных целей: теория и практика. – М. : НВИ ТЕЗАУРУС, 2003. – 188с.

Довженко С. В.

(ГОО ВПО «Донецкий институт железнодорожного транспорта»)

L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

On assiste donc aujourd'hui à un intérêt nouveau pour l'entrée lexicale et renseignement du vocabulaire. Le principe commun à tous les méthodologues qui s'en préoccupent est de faire comprendre à l'apprenant que le vocabulaire d'une langue est un ensemble organisé. Pour cela, il convient de ne jamais enseigner un mot isolément mais toujours en contexte.

On peut alors travailler sur les relations extrinsèques ou associatives du mot, telles que les cooccurrences, ou les connaissances culturelles qu'il véhicule. C'est, par exemple, ce que propose David Singleton [2], qui préconise de favoriser les tâches langagières qui provoquent une implication personnelle par «l'élaboration de champs et de grilles sémantiques à partir de textes authentiques, la création de petits textes à partir d'assortiments de mots, etc., l'utilisation de textes à trous».

On peut aussi, de façon plus traditionnelle, travailler sur les relations intrinsèques au mot, qu'elles soient morphologiques (dérivation) ou sémantiques (par exemple les recherches de synonymie ou d'antonymie, de définitions, d'équivalences métaphoriques): là encore le mot ne doit pas être isolé mais être présenté dans un champ lexical ou morphologique. L'utilisation même du dictionnaire, si souvent dénoncée à cause des excès anciens des méthodes grammaire-traduction, peut pourtant selon nous être utile dans deux cas: les cas d'urgence de lecture, comme on donne à l'oral une équivalence pour ne pas bloquer la communication. Mais dans ce cas la trace sera certainement fugace. Ou mieux, en vérification, après que l'apprenant aura fait l'effort de chercher le sens de la lexie d'après les indices morphologiques et textuels. Plusieurs chercheurs, rénovent la pratique dictionnaire en la personnalisant et proposent d'inciter l'apprenant à construire son propre glossaire, qui comprendra le mot, ses réseaux, ses contextes, etc.

Mais surtout, c'est le rapprochement entre lexique et culture qui paraît être aujourd'hui la piste la plus prometteuse. De même en effet qu'on entre spontanément dans une langue étrangère par les mots, on peut aussi entrer par eux dans sa culture. Cette option pédagogique d'entrer dans la culture par les mots afin de solidariser et d'intégrer langue et culture dans un même enseignement/apprentissage a été formalisée par Robert Calisson. Pour cet auteur, l'ensemble des connotations partagées par une communauté linguistique et culturelle constitue ce qu'il appelle sa lexiculture, terme qui a lui-même évolué en même temps que la réflexion de son créateur. Voici comment il décrit cette évolution: «lexiculture, terme que j'emploierai en 1987 pour désigner les mots à charge culturelle partagée. Puis j'élargirai rapidement son usage à la culture en dépôt dans les diverses catégories de mots mises à l'étude ultérieurement. La désignation approche lexiculturelle émergera peu après, pour être remplacée, en 1996, par pragmatique lexiculturelle» [1]. L'affirmation forte du lien entre la partie idiomatique et la partie culturelle de la langue pourrait, partiellement, ressembler à un retour à l'intuition de la méthodologie traditionnelle, qui se fondait essentiellement sur le parangon culturel et linguistique et représente le texte littéraire.

Littérature

1. Galisson R. La pragmatique lexiculturelle, pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique / R. Galisson // Études de linguistique appliquée. – № 116. – 1999. – 479 p.

2. Singleton D. Activités métalinguistiques et apprentissage des langues étrangères: la dimension lexicale / D. Singleton // *Lidil*. – 1993. – № 9. – P. 161-173.
3. Trévillat M.-C. Le niveau du perfectionnement: le cas du vocabulaire de la langue seconde / M.-C. Trévillat, R. Courchène, S. Burger, et d'autres. – P. : CLE International, 2004. – P. 92-110.
4. Mimran R. Vocabulaire expliqué du français / R. Mimran. – P. : CLE International, 2004.

Еремьянц М. О.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

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

РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ КАК СПОСОБ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Речевое воздействие – это область коммуникативной деятельности человека, в которой пересекаются интересы психологии общения, пропаганды, массовой коммуникации и рекламы, политики и социальной сферы.

Исследование речевого воздействия современными исследователями ведется в рамках лингвистического, семиотического и психологического подходов. Лингвисты, в первую очередь, описывают тексты, возникающие в результате процесса речевого воздействия [Киселева 1978, Баранов, Паршин 1986, Остин 1986, Тарасов 1983].

Большинство научных работ, анализирующих проблему речевого воздействия, основаны на психологическом подходе. Поскольку процесс речевого воздействия является сложным феноменом, то исследователи считают необходимым включать целый комплекс явлений:

а) субъект и объект (рассматривается зависимость успеха речевого воздействия от социальных, психических и иных свойств адресата и адресанта);

б) социальные отношения, в которых разворачивается речевое воздействие (исследуется зависимость эффективности коммуникации от конфигурации социальных статусов коммуникантов);

в) психологическая характеристика способа воздействия (воздействие убеждением, внушением, заражением);

г) способы создания оптимальных условий для смыслового восприятия текста адресатом (формирование установки и восприятия текста и субъекта речи, степень доверия к субъекту, членение и подача информации в темпе, оптимальном для понимания и т.п.) [2, с. 6].

В рамках лингвистического и семиотического подходов анализ речевого воздействия осуществляется путем описательного анализа текстов. Психологический подход рассматривает зависимость достижения конечной

или одной из промежуточных целей коммуникации от определенного структурного элемента речевого воздействия.

В отечественной психолингвистической школе, которая известна как теория речевой деятельности, сформулирован подход к анализу речевого воздействия следующим образом: речевое воздействие – это воздействие человека на другого человека или группу лиц при помощи речи и сопровождающих речь невербальных средств для достижения поставленной говорящим цели.

А. А. Леонтьев под речевым воздействием понимает «использование психолингвистических методов и категорий в теории и практике массовой коммуникации, устной пропаганде и т.п., особенно в изучении процессов массовой коммуникации и пропаганды» [1, с. 5].

Е. Ф. Тарасов представляет речевое воздействие как «процесс, в структуре которого субъект воздействия развертывает активность по организации общения и мотивации деятельности, к которой побуждается объект воздействия» [4, с. 22].

И. А. Стернин различает вербальное и невербальное речевое воздействие. «Вербальное речевое воздействие – это коммуникативное воздействие, осуществляемое средствами языка, при помощи языковых единиц (словами, текстом), а именно: релевантные для вербального речевого воздействия выбор языковых средств для выражения мысли, содержание речи – её смысл, приводимая аргументация, расположение элементов текста относительно друг друга, использование приёмов речевого воздействия и др. В результате вербального воздействия возникает также подтекст – скрытый смысл сообщения, косвенно передаваемый текстом» [3, с. 77].

Под эффектом речевого воздействия может подразумеваться непосредственное изменение поведения субъекта воздействия, изменение его эмоционального состояния, изменение знаний о мире, изменение его отношения к тем или иным событиям и реалиям этого мира.

Таким образом, речевое воздействие на массовую аудиторию более чем какой-либо иной вид общения, опирается на заранее сформированные установки восприятия сообщения, позволяющие с большой вероятностью прогнозировать реакцию аудитории и однозначное декодирование речевых текстов в определенном речевом контексте. В противном случае возникают ошибки при понимании речевых текстов (коммуникативные конфликты).

Литература

1. Речевое воздействие. Проблемы прикладной психолингвистики / Отв. ред. А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1972. – 144 с.
2. Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации / Отв. ред. Ф. М. Березин, Е. Ф. Тарасов – М. : Наука, 1990. – 136 с.
3. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие / И. А. Стернин. – Воронеж, 2001. – 227 с.

4. Тарасов Е. Ф. Речевое воздействие: Достижения и перспективы исследования / Е. Ф. Тарасов // Язык как средство идеологического воздействия. – М. : ИНИОН, 1983. – С. 11-26.

Жихарева Н. А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

КОНФОРМАТИВНЫЕ И НОНКОНФОРМАТИВНЫЕ ДИСКУРСИВНЫЕ АКТЫ: СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Реактивные речевые действия, используемые как в кооперативном, так и в конфликтном режимах общения для выражения согласия или несогласия в прагматической типологии А. Н. Приходько представляют собой **конформативные и неконформативные дискурсивные акты** (далее – ДА) [7]. Данный тип ДА детально рассматривался на материале русского [1], английского [2-5] и немецкого языков [6]. Основываясь на результатах этих работ, семантико-прагматическую сущность (нон)конформативных ДА можно описать следующим образом: они возникают и функционируют как реакция одного коммуниканта на предшествующее предложение другого коммуниканта и объединены идеей знания говорящего о пользе или ущербе в случае принятия выдвинутого предложения, что позволяет ему реагировать положительным или отрицательным волеизъявлением, а именно решительного (согласие, отказ) или тактичного (одобрение, несогласие) речевого действия. При этом если для согласия нет регламентаций относительно типа или характера инициальной реплики, то для отрицательного волеизъявления они существуют: ДА «несогласие» – это реакция на инициальные речевые действия с эпистемическим значением (мнение, суждение, допущение), а ДА «отказ» – с директивным значением (просьба, предложение, требование, распоряжение).

К ДА «**согласие**» относятся «речевые блоки, отражающие положительную реакцию говорящего на пропозициональную составляющую инициальных речевых действий с эпистемическим значением» [7, с. 109], т.е. положительное решение говорящего относительно поступившего в его адрес предложения. Выступая в речи как часть двучленного интерактивного единства, ДА не являются прагматически гомогенными речевыми единицами: они могут профилироваться в виде частичного согласия, допущения согласия, полного согласия [4, с. 1-3], а также повиновения, договоренности, разрешения, признания. Но в целом все их прагматические виды восходят к двум вариантам, задаваемым временным вектором, который может быть актуальным (эпистемическое согласие, связанное с принятием или поддержкой чужого мнения, предложения, совета) или проспективным (акциональное согласие, связанное с добровольным

или принудительным решением выполнить какое-либо действие). Как эпистемическое, так и акциональное согласие характеризует установка на консенсусную коммуникацию, скудный набор паравербальных средств (кивание, поклон, рукопожатие) и довольно репрезентативный набор средств вербальной упаковки – единиц прямой (перформативных глаголов: рус. *быть согласным, соглашаться*, англ. *to agree*), и косвенной номинации («Ну ладно», «Хорошо», «Давай попробуем», «Нет возражений», «Не проблема», «ОК» и т.д.).

ДА «несогласие» – «актуальные речевые действия, функционирующие как отрицательные реакции на реплики ментального порядка (мнение, суждение, предположение, допущение), т.е. реплики, сигнализирующие непринятие сделанного собеседником сообщения» [7, с. 110]. Семантико-прагматическая специфика ДА «несогласие» заключается в том, что цель, реализуемая побудительным речевым шагом адресанта, не объединяет, а разъединяет двух интерактантов: один диктует, второй должен выполнять его волю. Напряжение между оппонентами приводит к колебаниям между необходимостью выполнения и возможностью невыполнения побудительного действия. Для неконформативов релевантна реакция либо на пропозициональную, либо на интенциональную составляющую инициальной реплики. В первом случае речь идет о ДА «несогласие», во втором – о ДА «отказ».

ДА «отказ» – это способ противодействия инициальному речевому ходу коммуникативного партнера. Отражая отрицательную реакцию говорящего на директивные речевые действия коммуникативного партнера, отказ направлен на совершение психологического контакта, в ходе которого утверждается коммуникативный приоритет говорящего [5, с. 15]. ДА «отказ» коррелирует с акциональным, проспективно ориентированным согласием. Говорящий отклоняет не мнение или точку зрения, а акциональную активность собеседника, твердо и безальтернативно сообщая о решении не поддерживать его инициативы. Использование отказа возможно как в условиях партнерства, так и в условиях иерархических отношений коммуникантов, т.е. и в вертикальной, и в горизонтальной плоскостях их социороловой зависимости [6]. Иногда отказ называют «перлокутивно опасным» речевым действием [2, с. 7], поскольку ДА «отказ» в любом своем виде – это действенный способ самоутверждения социодискурсивного авторитета говорящего. Его использование свидетельствует о разных гранях такого самоутверждения – как о положительных (принципиальность, честность, сила характера), так и об отрицательных (норов, вредность, упертость и пр.). Специфической особенностью отказов является избегание перформативов (в речевой практике фраза типа «*Я тебе отказываю*» – встречается крайне редко). Для них продуктивными являются средства ядерной зоны, представленные отрицанием, особенно косвенно номинативные средства, которые могут варьировать отказ в широком спектре тактик и стратегий: эксплицитности/

имплицитности, мотивированности/немотивированности, вежливости/невежливости и т.д.

ДА «одобрение» и «неодобрение» являются расширением иллокутивного пространства согласия/несогласия с инициальным речевым ходом адресата за счет «подключения» оценочной составляющей, предполагающей либо позитивную, либо негативную реакцию говорящего на предыдущий речевой шаг коммуникативного партнера. Наиболее распространенное средство их выражения – перформативный глагол *«одобряю»* (англ. *to approve/disapprove*) и его ситуативные синонимы *разрешаю, признаю, позволяю* (англ. *to admit, agree, allow, confess, contract, let, permit* [8, с. 8]). В актах одобрения/неодобрения широко используются существительные, междометия, фразеологизмы и др. Разновидностью одобрения является *«похвала»* – ДА, направленный на словесное стимулирование (взаимо) выгодных начинаний.

В целом дискурсивные акты (нон)конформативного типа являются по своей сути интерактивными реакциями на любой тип ДА.

Литература

1. Баделина М. В. Отношения согласия между репликами диалогических единств: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 «Русский язык» / М. В. Баделина. – Иваново, 1997. – 18 с.
2. Баскова М. Е. Прагмалингвистические и интеракциональные характеристики высказываний несогласия (на материале современного английского диалога): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 «Германские языки» / М. Е. Баскова. – СПб, 1992. – 18 с.
3. Наумук О. В. Когнітивні та прагматичні характеристики порад у сучасній англійській мові : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / О. В. Наумук. – Донецьк, 2010. – 20 с.
4. Нейленко Л. Л. Семанτικο-прагматические свойства высказываний со значением согласия (на материале английского диалога) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / Л. Л. Нейленко. – Пятигорск, 2004. – 17 с.
5. Одарчук Н. А. Семантика та прагматика висловлень відмови в англомовному художньому дискурсі : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Н. А. Одарчук. – К., 2004. – 20 с.
6. Осовська І. М. Висловлення-відмова: семантичний та комунікативно-прагматичний аспекти (на матеріалі сучасної німецької мови) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / І. М. Осовська. – К., 2003. – 20 с.
7. Приходько А. Н. Дискурсивные акты: прагмасемантика и прагматипология / А. Н. Приходько // Когниция, коммуникация, дискурс. – 2010. – №1. – С. 101–122.
8. Храмова Н. А. Глаголы одобрения и согласия в английском языке (семантический, синтагматический, морфологический аспекты) :

автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» /
Н. А. Храмова. – СПб., 2003. – 22 с.

Жихарева Ю. С.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Герасименко И. А.

ОЦЕНОЧНОСТЬ В ТЕКСТАХ РАЗГОВОРНОГО СТИЛЯ И СПОСОБЫ ЕЕ ВЫРАЖЕНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКА СОВРЕМЕННОЙ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ

Широкий функциональный диапазон и отражение оценки языковой структурой представляет одновременно и интерес, и проблему для исследования. Диалектическое единство языка и мышления не означает их абсолютного совпадения. Несовпадение языка и мышления проявляется в рассмотрении структуры оценки с точки зрения логики и языка. Логическая структура оценки константна. Она характерна для любых языковых воплощений. В абстрактном виде безотносительно к языковой реализации основные элементы логической структуры оценки включают в себя объект, подвергаемый сравнению; объект, с которым производится сравнение; основание сравнения – общее свойство, с точки зрения которого производится оценка; субъект (субъекты) оценки [2, с. 21].

Принято считать, что в лексическом составе любого языка преобладают единицы отрицательной оценки, поскольку все хорошее считается нормой. В самом тексте оценочность обычно выражается комбинированно – как собственно языковыми (дотекстовыми), так и текстовыми средствами. В частности, категория оценки формируется на широком фоне нейтральной лексики. При этом слова называют предмет, его действия, состояния и признаки, не определяя ценности названного явления, не задавая вопрос: хорошо или плохо? [1, с. 168].

Показательно, что тексту разговорного стиля не свойственна рациональная, объективно-логическая оценка. Как правило, лексическая единица прямой интеллектуальной оценки «обрастает» дополнительными эмоциональными смыслами и сопровождается контекстными эмоциональными средствами – интонацией, эмоциональными междометиями, эмоционально-экспрессивной лексикой, экспрессивным порядком слов и др.

Согласно точке зрения Лукьяновой, типичными оценочными средствами текста разговорного стиля являются [3]:

1) рационально-оценочные слова в сочетании с наречиями меры и степени, указывающими на крайнюю степень оценки: *«Знаешь, что я тебе скажу, это чертовски выгодный бизнес»* (Мультфильм «Фиксики») [4].

2) рационально-оценочные единицы в сочетании с плеонастическими словами, дополненными определенной интонацией говорящего: *«Назад, за*

лиловыми кроликами! Вперед! — Вперед назад за лиловыми кроликами!» (Мультфильм «Чудо-Юдо»). *«Ну как? Они ничего не заподозрили? Сначала чуть было не заподозрили. Но потом я им — ам! — по ложечке — и расподозрили»* (Мультфильм «Иван Царевич и Серый Волк») [4].

3) субъективно-модальные синтаксические конструкции с оценочной семантикой: *«На Горыныче полетим? — Ага! Шас, неси седло!»* (Мультфильм «Добрыня Никитич и Змей Горыныч»); *«А ты меня на понял не бери, понял?!»* (Мультфильм «Алеша Попович и Тугарин Змей») [4].

4) жаргонизмы, имеющие нерасчлененное оценочное значение: персонажа. Пример из мультфильма «Иван царевич и Серый волк»: *Я не просто волк. Во-первых, я доверенное лицо царя. Ну, не лицо, конечно — морда. Доверенная морда царя* [4].

Оценка в разговорной речи отличается заметной насыщенностью единиц, которые распределяются по всему пространству текста без каких-либо признаков упорядоченности.

На основе нашего исследования, мы можем сделать вывод о том, что оценка — это неотъемлемая часть текстов разговорного стиля, так как в центре любой коммуникации стоит человек с его эмоциями и переживаниями. И помимо выражений чувств при помощи экстралингвистических факторов, мимики, пантомимики, человек употребляет оценочную лексику. Она называет положительные и отрицательные чувства говорящего, вызванные объектом, действиями, состоянием.

Литература

1. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. — М. : Наука, 1985. — С. 210.
2. Ивин А. А. Основания логики оценок / А. А. Ивин. — М. : Наука, 1970. — С. 21.
3. Лукьянова Н. А. Экспрессивная лексика разговорного употребления / Н. А. Лукьянова. — Режим доступа к работе: <https://cyberleninka.ru/article/v/diskussionnye-momenty-interpretatsii-ekspressivnosti-kak-kategorii-leksikologii>. — 12.09.2018.
4. Цитаты из мультфильмов. — Режим доступа: <https://citaty.info/mult>. — 14.09.2018.

ГРАММАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ОБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОНЪЮНКТИВА

В настоящее время в лингвистике активно происходит изучение публицистического стиля. Одной из характерных черт этого стиля является передача прямой речи путём косвенного высказывания. Данная работа посвящена способам его передачи. Объектом данного исследования является модальность косвенного высказывания в немецком языке, а предметом рассмотрения – языковые способы выражения этой категории. Результаты и материалы работы могут использоваться на занятиях по практической и теоретической грамматике немецкого языка, стилистике и анализу текста, а также на практических занятиях по устной практике.

Объективная модальность присутствует в любом высказывании. Это обусловлено тем фактом, что объективная модальность как соотнесенность излагаемого факта с действительностью является неотъемлемой составной частью такого обязательного свойства любого высказывания, как предикативность. Последняя включает в себя помимо модальной соотнесенности еще соотнесенность темпоральную и соотнесенность по категории персональности.

В любом высказывании говорящий всегда дает собеседнику понять, говорит ли он о событии реальном, с его точки зрения, или не имеющем места в действительности, но мыслимом как вполне возможное при данных обстоятельствах, как невозможное (нереальное) при сложившихся обстоятельствах или как необходимое.

Для выражения реальной возможности действия в настоящем времени следует использовать презенс конъюнктива, однако в современном немецком языке использование презенса конъюнктива в его первичном значении – реализуемой возможности или допустимой возможности – ограничено всего лишь несколькими конструкциями, ставшими устойчивыми из-за того, что в них, преимущественно, используется глагол *sein*.

Например: *Das hier, das sei Punkt B* [2, с. 28].

Пусть (допустим) это будет точка В.

Кроме того, презенс конъюнктива используется в устойчивых словосочетаниях «*wie dem auch sei*» («как бы там ни было») и «*sei es*».

Например: *Wie dem auch sei, ich versuche es* [2, с. 29].

Как бы там ни было, но я все же попытаюсь.

Mir ist ja alles gleich, sei es ein Prinz oder ein Bettler [2, с. 29].

А мне все равно, будь то принц или нищий.

Вот этими примерами практически и исчерпывается использование презенса конъюнктива в своем прямом назначении.

В косвенной речи, по сравнению с прямой речью, наблюдаются серьезные отличия в выражении всех типов модальности. Прежде всего, в косвенной речи используются уже все временные формы индикатива и конъюнктива. Но их использование определяется не абсолютным, а относительным временем, т. е. выбор временной формы регулируется тем, мыслится ли косвенно оформленное событие как одновременное по отношению к действию главного предложения, содержащему соответствующий глагол говорения, или как предшествующее ему или следующее за ним. В косвенном высказывании различают те же виды объективной модальности, что и в прямой речи. Это происходит потому, что любое косвенное высказывание предполагает сохранение той же самой модальности, в какой было сформулировано высказывание непосредственное, т. е. если непосредственное (прямое) высказывание мыслится как реальное, как реальное оно должно быть и в косвенной речи.

Единственное место, где еще в косвенной речи для передачи реального события используется конъюнктив, остается публицистика, где часто необходимо ссылаться на чье-либо высказывание. Помимо общеупотребительных формул вводной части *sagte, behauptete, meinte* публицистика изобрела еще одну продуктивную форму, где глагол говорения заменяется частицей *so*.

«Kanzler Kohl habe das bestritten», – so Außenminister Kinkel [2, с. 38].

«Канцлер Коль опроверг это», – заявил министр иностранных дел Кинкель.

Для передачи одновременности высказывания в косвенной речи используется презенс конъюнктива; при совпадении форм конъюнктива и индикатива (такое явление наблюдается в третьем и первом лице множественного числа презенса и перфекта со вспомогательным глаголом *haben*) презенс заменяется претеритом, перфект – плюсквамперфектом, футурум I – кондиционалисом I.

Das Geld werde zur Finanzierung der Bahnreform gebraucht, versuchte Kohl seinen bevorstehenden Wortbruch zu verbrämen.

Деньги будут потрачены на транспортную реформу, попытался оправдаться в нарушении своего слова Коль.

Die Ausbildung, sagt Schmidt, kombiniere Theorie und Praxis.

Шмидт говорит, что образование комбинирует теорию и практику.

Man behauptet, im Kosovo gäbe es viele Firmen, die investieren wollten.
(*Präteritum Konjunktiv*).

Сообщается, что в Косово есть много фирм, которые желают получить инвестицию.

Для передачи предшествования в реальности следует применять грамматическую форму перфекта конъюнктива.

Er verkündet die unerfreulichen Neuigkeiten: Die Polizei habe die Redaktion gestürmt.

Он сообщает неутешительные новости: полиция штурмовала редакцию.

Что же касается модальности реализуемой возможности и ирреальности, то они передаются точно так же, как и в прямой речи, теми же самыми формами: презенс конъюнктива для реализуемой возможности и претеритальные формы для ирреальности.

Wäre das neue Museum eine Privatwohnung, jeder neue Mieter würde sagen, sie sei in einem katastrophalen Zustand.

Если бы новый музей был частной квартирой, каждый новый арендатор сказал бы, он в катастрофическом состоянии.

Der Direktor sagte, das einmalige Gebäude wäre beinahe zerstört worden.

Директор заявил, уникальное здание едва не было разрушено.

В косвенной речи передача модальности необходимости или модальности побуждения передается совсем иначе, чем в прямой речи. Дело в том, что императив вообще отсутствует в системе косвенной речи и заменяется презентной формой конъюнктива от модальных глаголов *sollen* и *mögen*. Различие заключается в том, что презенс конъюнктива от глагола *sollen* трактуется побуждение как требование, а от глагола *mögen* – как просьбу.

Der Ausschuss solle eine Untersuchung vornehmen, so Innenminister.

Министр внутренних дел заявил, что комиссия должна провести расследование.

Литература

1. Арсеньева М. Г. Грамматика немецкого языка / М. Г. Арсеньева. – Санкт-Петербург : Союз, 2002. – 343 с.
2. Кураков В. И. Модальность: учебно-методическое пособие по практической грамматике немецкого языка / В. И. Кураков. – Волгоград : Издательство Волгоградского университета, 2000. – 48 с.

Зогова Ю. В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

ИГРОФИКАЦИЯ НА УРОКЕ

Сегодня, когда речь заходит о повышении мотивации и эффективности обучения, поиске путей интенсификации учебного процесса, очень часто можно услышать такой термин, как игрофикация и геймификация образования. Что же это за термины и в чем причина такой его популярности?

Исследовательская компания Gartner дает следующее определение игрофикации – это концепция, основанная на применении игровых механик, методов, принципов и приемов к неигровым видам деятельности [3].

Почему это стало возможным именно сегодня? Во-первых, это связано со всеобщей мобилломанией – гаджеты стали неотъемлемой частью нашей жизни. Достаточно вспомнить, что сегодняшняя молодежь и двух шагов не может сделать, чтобы не проверить свой аккаунт в соцсети через смартфон или поиграть в мобильный телефон. И, действительно, большинство исследователей отмечает, пользователи знакомы в основном с игровыми программами и приложениями своих девайсов и используют компьютерную технику для развлечения, оставляя на двадцатом месте познавательные мотивы использования гаджетов. Современное поколение, так называемое Z-поколение, – это поколение, выросшее на новых игрушках, имеющих IT подоплеку и способных увлечь любого. Поэтому не удивительно, что элементы игры активно используются многими организациями для повышения эффективности работы своих сотрудников. Образовательные организации не являются исключением.

Образование само по себе – это, в огромной степени, игра. Во время учебы учащиеся получают оценки, которые не только определяют уровень знаний, но и мотивируют школьников на достижение новых целей. В конце каждого учебного года – level up и переход на другой «уровень». Портреты лучших «геймеров» гордо смотрят с доски почета [1].

Но процесс обучения достаточно рутинен и, порой, скучен. Многие учителя сталкиваются с проблемой отсутствия внимания на уроке, пропусками занятий учениками, невыполнением домашних упражнений. И справиться с этим как раз и помогает игрофикация – техника манипулирования поведением другого человека (в нашем случае – ученика), изменением его поведения [2].

И поэтому, если мы хотим, чтобы в реальной жизни наши ученики вели себя определенным образом, мы можем наложить игровой слой на учебно-воспитательный процесс, вовлечь их в игру, и добиться, что в реальности они будут выполнять те действия, какие мы от них хотим.

Но стоит помнить, что игрофикация совсем не означает погружение в виртуальный мир, цифровой формат или работу с тренажерами-симуляторами. Геймификация – это не игра во время учебы, это инструмент, позволяющий усилить мотивацию и вовлеченность.

Основные аспекты игрофикации, которые способствуют этому:

1. Динамика – использование сценариев, требующих концентрации внимания пользователя и реакции в реальном времени.
2. Механика – использование сценарных элементов, характерных для геймплея, таких как виртуальные награды, статусы, очки.
3. Эстетика – создание общего игрового впечатления, способствующего эмоциональной вовлеченности.

4. Социальное взаимодействие – широкий спектр техник, обеспечивающих межпользовательское взаимодействие, характерное для игр [4].

Иными словами, в начале изучения темы придумывается некая легенда – история, создающая ощущения сопричастности, вклада в общее дело, интереса к достижению каких-либо вымышленных целей. Как правило, это история о герое, который со своими друзьями сражается с антигероем и в конце изучения темы побеждают его. Изучение темы проходит согласно планированию: выполняются упражнения, формируются и развиваются те или иные речевые навыки и умения, но каждое действие превращается в игру при помощи подходящих игровых механик, и ученики зарабатывают не оценки, а баллы, что позволяет им не бояться ошибиться и быть наказанными. А некая антуражность, прогресс-бар в виде какого-то собираемого объекта, позволит ученикам видеть свой результат, а учителю обнулять баллы, обменивая их на части собираемого объекта. Кроме того, можно вводить промежуточные бонусы – например, при накоплении 100 баллов бонус не делать домашнее задание 1 раз в семестр, какое бы большое или сложное оно не было, не теряя при этом свои баллы, которые причитаются за это задание.

Это мотивирует учащихся все больше и больше знать, не пропускать занятия, увеличивает их эмоциональную вовлеченность в обучение – ведь лучше запоминается то, что вызывает эмоции.

Но самое главное то, что учитель тоже должен вовлекаться в игру – дети очень тонко чувствуют фальшь, и если учитель не вовлечен в процесс и ему это не интересно, то и ученикам будет не интересно. Учитель должен жить в том игровом мире, который создает, и тогда будет результат.

Литература

1. «Геймифицируй это»: как превратить урок в игру [Электронный ресурс] / редактор статьи Павел Храпкин. – Режим доступа : <https://www.ispring.ru/elearning-insights/gameschool/>. – 07.09.2018.
2. Есипович И. А. Геймификации в современном образовательном процессе [Электронный ресурс] / И. А. Есипович. – Режим доступа : <https://infourok.ru/statya-tehnologii-geymifikaciiya-v-obrazovanii-1088440.html>. – 07.09.2018.
3. Кирилл Ногалес. Геймификация [Электронный ресурс] / Кирилл Ногалес. – Режим доступа : <https://4brain.ru/gamification/>. – 07.09.2018.
4. Никитин С. И. Геймификация, игрофикация, играизация в образовательном процессе [Электронный ресурс] / С. И. Никитин // «Молодой учёный». – 2016. – № 9 (113). – С. 1159-1162. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/113/28806/>. – 07.09.2018.

Карпенко А. А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: ст. преп. Щербакова О. Г.

СИНТАКСИЧЕСКИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВ В РОМАНЕ ВИРДЖИНИИ ВУЛЬФ «НА МАЯК»

Вирджиния Вульф – один из классиков мировой литературы XX столетия. Её творчество многогранно: романы, эссе, литературная критика, биографии, историко-культурные очерки. Одной из своих задач писательница ставила преодоление условных границ жанров и создание новых модификаций и художественных форм. Именно с этой точки зрения Вульф является знаковой фигурой для культуры XX и XXI столетий.

Особое внимание изучению стиля произведений В. Вульф уделяют такие литературные деятели как Дж. Хиллис Миллер, Бишоп и Хэллiday. Миллер, например, считает, что стилю Вульф присущи определённые устойчивые ритмические движения, что её романы захватывают дух даже тогда, когда кажется, что всё идёт к завершению [1, с. 168].

Актуальность исследования творчества Вирджинии Вульф и её романа «На маяк» обусловлена тем, что оно всё ещё вызывает много споров и разногласий среди литературных критиков. Безусловно, это связано с тем, что её произведения сложны для восприятия и анализа. Цель данного исследования – показать стилистическую природу повествовательной структуры романа «На маяк», а также рассмотреть средства создания символических образов в романе.

В начале романа мы обнаружили следующие стилистические черты: скопления бессубъектных неличных глагольных словосочетаний, которые мгновенно задерживают быстрое развитие сюжета; приложения, которые усиливают и углубляют впечатление читателя от предыдущей фразы; особый ритм, который выстраивается по мере того, как Вульф наполняет текстовое пространство избытком слов.

На протяжении всего произведения «На маяк» автор подрывает устои традиционного мужского романа и высмеивает мужскую необходимость отстаивать свою власть и силу по отношению к другим людям. Вульф вписывает стереотипную драму полов в текст, чтобы критиковать существующие гендерные роли. Но даже когда читатель обнаруживает эту модель, система образов и язык Вульф усложняют прочтение романа и открывают в повествовании более сложные интерпретации. Важность академической работы мистера Рэмзи подорвана в тот момент, когда он комично становится в позу по поводу борьбы за букву Q. Миссис Рэмзи играет роль идеальной жены, смягчая чувства мужа своей добротой, теплотой и похвалой. Но в дополнение к драме, разыгравшейся в этой паре на дискурсивном уровне в рамках сюжета, ритм и синтаксические структуры прозы Вульф, кажется, усиливают стереотипы между мускулиным

и фемининным. Мужское начало представлено как подавляющее и эгоцентричное, в то время как женское – эмоциональное и заботливое. Как предполагает Naremore: *“The narrator is interested not in a report of the scene’s action, but in its rhythm, in the light healing pulse of Mrs. Ramsay’s sympathy contrasted to Mr. Ramsay’s harsh, healed demands for more”* [2, с. 132]. «Повествователь заинтересован не в отчёте о действии в данной сцене, а в её ритме, в лёгком исцеляющем пульсе сочувствия миссис Рэмзи, контрастирующим с жёсткими, повторяющимися требованиями большего со стороны мистера Рэмзи» (перевод мой – А. К.). Через экспансивный и рекурсивный ритм прозы, который окружает и относится к миссис Рэмзи, читатель снова обращается к образу миссис Рэмзи вместе с её сыном Джеймсом, оставив в стороне мистера Рэмзи.

В то время как на протяжении всего отрывка мы разделяем мужчину и женщину на угнетателя и жертву, В. Вульф вводит сексуальную образность, которая разрушает наши попытки комфортно остановиться на этой ясной и чистой интерпретации. И стилистическая структура, и дискурс этого отрывка заставляют читателя подвергнуть сомнению социально сконструированные идентичности, но никакой окончательной позиции в повествовании не предложено.

Богатый стиль романа «На маяк» отмечен использованием многочисленных распространённых личных адвербиальных и относительных придаточных предложений. Одно из предложений первой части романа распространено личным адвербиальным придаточным предложением (finite adverbial clause), через которое Вульф вводит в текст всё больше и больше информации: *“as if all her energies were being fused into force”, “quietly though she sat taking up her stocking again”*. Относительное придаточное предложение (relative finite clause) внутри первого предложения выполняет подобную функцию, распространяя высказывание: *“who had been sitting loosely”*. Вульф детализирует далее своё изображение миссис Рэмзи, создавая у читателя образ персонажа, в то же время, вовлекая нас в повествование. Итак, три независимых личных предложения вместе распространяют текстовое пространство. Однако желание распространить своё произведение является не единственным критерием характеристики прозы В. Вульф. Последнее предложение отрывка распространено подобным же образом, через использование двух личных адвербиальных придаточных предложений (finite adverbial clause): *“so that she had only strength enough to move her finger in exquisite abandonment to exhaustion across the page of Grimm’s fairy story”,* и *“while there throbbed through her like a pulse in a spring ... the rapture of successful creation”*.

Язык В. Вульф не только очень экспрессивен и богат на семантическом уровне, но также и чрезвычайно ритмичен. Читателей постоянно просят вернуться и вспомнить предыдущие слова, словосочетания, значения которых можно интерпретировать по-новому или приукрасить, так как

Вульф обновляет или вновь открывает текстовые пространства, которые оказались закрытыми. Кроме того, язык в романе «На маяк» строится через сращение (accretion): читатель, кажется, быстро продвигается вперёд к обещанным ранее ответам. Но часто заключение, предлагаемое нарративом, не существует, и мы подходим к развязке богатого в ритмическом плане отрывка только через двусмысленные утверждения или фигуры речи.

Таким образом, рассмотрев стилистические средства создания символических образов в романе, мы можем сделать вывод, что В. Вульф собирает воедино группы бессубъектных неличных придаточных предложений (subjectless nonfinite clauses) с целью создать особое ритмическое движение в романе. Эти придаточные выполняют более значимую функцию, чем просто создание сложносочинённой синтаксической структуры. Вульф использует эту стилистическую черту во всём романе «На маяк», чтобы моментально овладеть вниманием читателя и держать его в напряжении, а также, чтобы создать рекурсивный нарративный ритм.

Литература

1. Miller J. Hillis. Mr. Carmichael and Lily Briscoe: The Rhythm of Creativity in *To the Lighthouse* / J. Hillis Miller, Robert Kiely // *Modernism Reconsidered*. – Cambridge : Harvard University Press, 1983. – P. 167-189.
2. Naremore James. *The World Without a Self: Virginia Woolf and the Novel* / James Naremore. – New Haven : Yale University Press, 1973. – 259 p.
3. Woolf Virginia. *To the Lighthouse* [Электронный ресурс] / Virginia Woolf. – Режим доступа : <file:///E:/Downloads/Virginia+Woolf+-+To+the+Lighthouse.pdf>

Карпенко А. А.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

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

ВЛИЯНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА НА МИРОВЫЕ СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Политика и язык изучаются на протяжении многих лет, тем самым имея долгую и сложную историю, и во многих смыслах этот процесс охватывает историю человеческих обществ, а также историю лингвистической мысли, потому что для многих современных лингвистов «every act of language is potentially political» [2, с. 17]. За последние три десятилетия произошло значительное изменение парадигмы в академических и лингвистических подходах к изучению английского языка во всем мире [1, с. 70].

Политическая пропаганда на английском языке в XX веке была тесно связана с англоязычным «свободным миром», а уже в XXI веке все большее число стран во всем мире приняли английский язык как

международный язык вещания и журналистики. Это было сделано для того, чтобы существовать на просторах международных медиа, а также, чтобы в дальнейшем вернуться к доминирующему положению англоязычных СМИ. Цель данного исследования: определить силу влияния политического англоязычного дискурса на СМИ, рассмотреть использование английского языка на просторах англоязычного телевидения, направленных на обсуждение политики.

Времена глубоких политических и социальных изменений часто связаны с незамедлительными изменениями в языковой экологии общества, например, как это происходило во времена французской революции (1789-99), русской революции (1917) и китайской гражданской войны (1945-49). Такие изменения произошли посредством того, что правительства намеревались изменить структуру языка или «исправить» его в соответствии с их идеологиями, что привело к переписи словарей, новым системам письменности или даже изменению таких понятий, как «*human rights*», «*sovereignty*», «*nation*», «*democracy*», и «*equality*» [6, с. 21].

Когда кто-то обращается к изучению англоязычной политики, стоит вспомнить, что один из самых влиятельных текстов по этой теме (который позже повлиял на раннюю работу по критической лингвистике) – это плодотворное сочинение Джорджа Оруэлла «*Politics and the English language*». Для написания своего сочинения, он был частично вдохновлен опытом работы с BBC (British Broadcasting Corporation) во время Второй мировой войны. Для Оруэлла политический язык характеризовался как «*defense of the indefensible*», «*euphemism*», и «*vagueness*»:

«Defenseless villages are bombarded from the air, the inhabitants driven out into the countryside, the cattle machine-gunned, the huts set on fire with incendiary bullets: this is called pacification. ... People are imprisoned for years without trial, or shot in the back of the neck or sent to die of scurvy in Arctic lumber camps: this is called elimination of unreliable elements» [3, с. 136].

В настоящее время многие общества имеют доступ к таким мощным кабельным и спутниковым новостным вещателям, как *Bloomberg*, *CNBC*, *CNN* и *Fox News*, а также *BBC* и *Sky News*. В то время, когда многие традиционные газеты и новостные агентства находятся под экономической угрозой в Северной Америке, Великобритании и Европе, власть таких вещателей является коммерческой и политической (о чем может засвидетельствовать любой зритель *Fox News*). Действительно, продвижение английского языка во всем мире рассматривалось самими американскими политиками как важная черта американской внешней политики, а Роткопф во влиятельном журнале *Foreign Policy* отмечал, что «*it is in the economic and political interest of the United States to ensure that if the world is moving toward a common language, it be English*» [5, с. 45].

Многие организации по всему миру создали свои собственные международные телевизионные станции на английском языке. В настоящее время они включают в себя *ABS-CBN-TFC* на Филиппинах, *Arirang* (Южная

Корея), CCTV (материковый Китай), DW (Германия), France24 (Франция), i24news (Израиль), NHK World (Япония), PressTV (Иран), и Russia Today (Россия). Ряд таких станций занялись обсуждением политических задач и решений в своих передачах на английском языке, чтобы соблюдался баланс в освещении ключевых мировых событий против прежних предпосылок господства США в мировых СМИ [4].

В последние годы телезрители по всему миру могли наблюдать за 24-часовой новостной станцией RT (*Russia Today*) на английском языке. Среди новостных издателей RT, двумя недавними политическими героями были Джулиан Ассанж и Эдвард Сноуден. Информаторы Ассанж и Сноуден завоевали поддержку широких зрительских кругов во всем мире. Такое признание они получили за свои усилия в наблюдениях за населением, а также благодаря публикации чувствительной политической информации, предоставленной Сноуденом таким престижным новостным организациям, как *New York Times*, *Washington Post* и *The Guardian*.

Таким образом, мы наблюдаем, что именно английский язык является доминирующим языком в распространении информации в мировых медиа, поскольку в разных странах мира созданы специальные англоязычные каналы вещания, которые не только обсуждают текущие политические события, но и формируют общественное мнение в отношении политики тех или иных государств на мировом уровне.

Литература

1. Bolton K. Where WE stands : Approaches, issues and debate in World Englishes / K. Bolton // *World Englishes*. – 2005. – № 24(1). – P. 69-83.
2. Joseph J. E. Language and politics / J. E. Joseph. – Edinburgh, Scotland : Edinburgh University Press, 2006. – 170 p.
3. Orwell G. Politics and the English language / G. Orwell. – New York, NY : Harcourt, Brace and Javanovich, 1946. – P. 127-140.
4. Pilger J. The modern day heroes of investigative journalism [Электронный ресурс] / J. Pilger. – April 8, 2014. – Режим доступа : www.aljazeera.com/indepth/opinion/2013/09/2013920123811149194.html
5. Rothkopf D. In praise of cultural imperialism / D. Rothkopf // *Foreign Policy*. – 1997. – №107. – P. 42-50.
6. Young J. W. Totalitarian language: Orwell's Newspeak and its Nazi and communist antecedents / J. W. Young. – Charlottesville : University of Virginia Press, 1991. – 91 p.

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЗООМОРФИЗМОВ В ИСПАНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Названия животных как в русском, так и в испанском языке принадлежат к самой важной и самой древней лексической группе. Оба языка характеризуются тем, что имеют способность для развития характерного метафорического смысла. Именно поэтому была выбрана именно эта семантическая группа для исследования.

При проведении исследования были выбраны некоторые примеры, в которых зооморфизмы имеют одинаковое метафорическое значение в обоих языках. Приведем примеры:

- 1) *гадюка – víbora* (в этом случае, в обоих языках значения совпадают: и в испанском, и в русском языке речь идет о злобном и хитром человеке);
- 2) *ушак – asno* (здесь тоже значения совпадают, при помощи этого слова мы можем охарактеризовать человека упрямого или неуклюжего).

Продолжая сравнение между испанской и русской языковой картиной мира, следует обратить внимание на то, что еще большее количество названий животных используется совершенно в разном метафорическом смысле в русском и испанском языках. Приведем несколько примеров таких слов:

- 1) *клоп – chinche* (в этом случае словом *клоп* в русском языке мы называем маленьких детей, а в испанском языке так обычно называют человека надоедливого, прилипалу);
- 2) *коза – cabra* (в русском языке это слово имеет отношение к человеку ловкому, быстрому, живому, в то время как в испанском языке так говорят только о человеке немного сумасшедшем);
- 3) *червяк – gusano* (если в русском языке это слово относится к любому, кто во всем сомневается, то в испанском языке оно имеет абсолютно негативное значение и характеризует очень плохого человека).

Стоит также отметить, что при исследовании зооморфизмов было обращено внимание на то, что в обоих языках в некоторых случаях метафорическое значение одинаково, а сами зооморфизмы разные. Например, когда речь идет о человеке, который боится, в русском языке мы называем его *liebre (заяц)*, а в испанском языке такого человека назовут *gallina (курица)*. Хотя, если в испанском языке мы и называем кого-то зайцем, то это не значит, что речь идет о том, что он очень быстрый.

С другой стороны, в обоих языках существует большое количество названий животных, которые используются в метафорическом смысле только в одном из них, например, в русском языке *заяц – liebre*. Так называют человека, который ездит в транспорте без билета. В испанском языке также можно привести несколько примеров:

- 1) *atún* – *тунец* (простой человек, глупая женщина, дура);
- 2) *ganso* – *гусак* (человек, который болтает глупости, дурачится; неуклюжий, неповоротливый человек).

Таким образом, можно сделать вывод, что сравнения, основанные на сопоставлении с животными, раскрывают в образной форме различные качества или черты человека.

Литература

1. Испанско-русский фразеологический словарь: 30000 фразеологических единиц / Э. И. Левинтова [и др.] ; под ред. Э. И. Левинтовой. – М. : Рус. яз., 1985. – 1080 с.
2. Свионтковская С. В. Функции зооморфизмов в формировании прагматического потенциала художественного текста (на материале испанского и английского языков): автореф. дисс. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» / С. В. Свионтковская. – Пятигорск: ПГЛУ, 2000. – 225 с.

Коциба И. В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Волосевич С. П.

ОСОБЕННОСТИ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Проблема семантической целостности фразеологических единиц давно являлась предметом многих лингвистических исследований. На протяжении полувековой истории фразеологии как особого раздела языкознания не утихают споры о самодостаточности идиом и их принадлежности к языковой системе. Специфика фразеологических единиц заключается в скрытом характере их номинации. Исследование номинативной функции фразеологизмов приобретает особую актуальность в связи с ее относительно малой изученностью [3, с. 119].

Отечественные лингвисты уделяли недостаточно внимания данному виду номинации, поэтому теоретической основой данной работы послужили статьи некоторых зарубежных филологов (Х. Ш. Ши, М. Израель, Р. Мун, У. О'Грейди). Так как указанные лингвисты рассматривали в основном субъектную часть английских компаративных фразеологизмов с целью выделения наиболее частотного тематического ряда сравнения, мы рассмотрели адъективный и вербальный компоненты таких фразеологизмов с целью выявления их эмотивно-ассоциативного функционирования в языке [2, с. 121].

В отличие от метафорических и аллегорических фразеологизмов, компаративные фразеологизмы обладают рядом отличительных признаков. Во-первых, они имеют жестко закрепленную грамматическую структуру: *be (as) Adj. as [a] Noun Group* или *Verb like [a] Noun Group*, что способствует проявлению фразеологической синонимии. Более того, указанные нами формулы нередко становятся основой возникновения различных новых сравнений. Во-вторых, такие языковые единицы заключают в себе эксплицитное сравнение. Мы также приходим к выводу, что компаративные идиомы, в силу вышеизложенных качеств, можно отнести к «промежуточному типу» номинации [5, с. 7].

В английском языке употребление союза *like* вместо *as* в компаративных фразеологических единицах является отклонением от нормы. Возможно, что в подобных случаях происходит становление новой нормы, так как в разговорном английском языке уже давно наблюдается тенденция употреблять *like* в качестве союза.

Компаративным фразеологическим единицам английского языка свойственна морфологическая, лексическая и количественная вариантность [1, с. 17].

Данные фразеологизмы английского языка характеризуются следующими типами фразеологических синонимов: идеографическими, стилистическими и стилистико-идеографическими.

Принадлежность компаративных единиц к фразеологическим была доказана лингвистами к началу 70-х годов XX века (Кунин, 1964; Сидякова, 1967). Исследуя компаративные фразеологические единицы по трем параметрам: устойчивости, переосмысления значения и раздельнооформленности, ученые с полным основанием утверждают, что компаративные образования удовлетворяют выше перечисленным параметрам и потому могут рассматриваться как фразеологические единицы [4, с. 119].

Литература

1. Абрамова Г. И. Этносемантика фразеологических компаративных единиц как элемент национально-культурной специфики (на примере русского и английского языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Г. И. Абрамова. – РАН. М., 2004. – 24 с.
2. Савицкий В. М. Английская фразеология: проблемы моделирования. – Самара : Самарский университет, 1993. – 172 с.
3. Савицкий В. М. Основы общей теории идиоматики. – М. : Гнозис. 2006, – 208 с.
4. Федуленикова Т. Н. Компаративные фразеологические единицы с полным переосмыслением компонентного состава / Т. Н. Федуленикова, А. Н. Шарова // XII Ломоносовские чтения : сб. научных трудов. – Архангельск : ПТУ, 2000. – С. 117-122.

5. Юсупов У. К. Сопоставительная лингвистика как самостоятельная дисциплина / У. К. Юсупов // Методы сопоставительного изучения языков. – М., 1983. – С. 6-11.

Крылова К. Ю.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: ст. преп. Болотова О. В.

ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК И СОВРЕМЕННЫЙ МИР

Исследования последних лет, проведённые во франкоговорящих странах, позволяют утвердиться в мысли, что употребление здесь французского языка не отличается однообразием.

Только в Европе французский язык широко представлен в Бельгии и Швейцарии, где местные варианты разговорного языка составляют континуум с французским Франции благодаря общей истории. Вот почему количество бельгийизмов и гельвецизмов относительно невелико. Лишь несколько сотен слов отличают бельгийский французский язык от французского парижского. Рассмотрим несколько особенностей, присущих французскому языку Бельгии. В области фонетики: противопоставление между носовыми гласными **ɛ** и **œ** в словах **brin** и **brun**; наличие долгих гласных в таких словах, как **baie, fée, fête, boue**; произнесение раздельно, в два слога, двух гласных, где первая **i, u** или **ou: lion (li-on), tuer (tu-er), nouer (nou-er)**. В области лексики: **завтрак – déjeuner** (Бельгия) – **petit déjeuner** (Франция); **девяносто – nonante** (Бельгия) – **quatre-vingt-dix** (Франция), и т.д. Обратимся теперь к Швейцарии. Что касается фонетических особенностей, то можно отметить наличие открытого звука **o** в открытых слогах в словах **pot, sabot**, как **o** в слове **porc**. В грамматике швейцарского французского языка предпочтение отдаётся употреблению сверхсложных времён: **Quand il a eu mangé...** Лексика также имеет ряд особенностей: **ирригационный канал – bisse** (Швейцария) – **canal d'irrigation** (Франция); **лужа – gouille** (Швейцария) – **flaque d'eau** (Франция); **еловая шишка – pive** (Швейцария) – **cône de sapin** (Франция). Но можно утверждать, что, несмотря на существующие отличия, жители Бельгии и Швейцарии, говорящие на французском языке, прекрасно понимают жителя Парижа.

За последние двадцать лет в Азии, вернее в трёх странах Индокитая (Вьетнам, Лаос, Камбоджа), французский язык усиливает свои позиции, но следует признать, что франкофония имеет скорее символическое значение, чем практическое, так как долгое время язык завоевателей был просто вычеркнут из социально-политической жизни полуострова.

В Северной Америке ситуация противоположная. Здесь французский язык представлен с XVI века, но развивался он в полной изоляции от языка-источника. Североамериканская франкофония опирается на три бастиона:

Квебек в Канаде, Луизиану и Новую Англию в США. Демографически это явление не распространено, по результатам последней переписи населения США только 750000 человек считают французский язык родным. В условиях двуязычия наблюдаются многочисленные случаи лингвистического смещения. Глагольная частица **back** передаёт приставку **re-**: **il lui a donné son argent** вместо **il lui a rendu son argent**. Наиболее сложное и неоднозначное положение в Квебеке: местный французский язык становится нормой де-факто в коммуникации. Именно у квебекского французского лингвисты отмечают автономность по отношению к языку Франции. Существуют особенности на фонетическом, морфологическом и синтаксическом уровнях. Более всего внесено изменений в область лексики.

Парадоксальностью характеризуется ситуация в трёх государствах Магриба. Целью политики арабизации в Алжире является искоренение языка колонизаторов, что приводит даже к трагическим последствиям (убийству писателей и преподавателей). Вместе с тем французский язык продолжает развиваться и эта страна, по утверждению специалистов, является второй по значимости франкоговорящей в мире. А Марокко и Тунис, проводя политику арабизации, широко используют французский язык во всех сферах.

«Будущее языка Гюго и Бальзака за чёрной Африкой!» – настаивают некоторые лингвисты. Принимается во внимание количество стран с французским языком в качестве официального, их быстро растущее население. Но с другой стороны, идеолекты и социолекты, присущие региону, не позволяют с этим согласиться. Например, преобразование системы предлогов, глаголы **préparer**, **fréquenter**, **croquer** как непереходные, отсутствие определённого артикля... Поражает продуктивность и изобретательность нововведений в лексику.

Итак, после многих лет притеснений французский язык во франкоговорящем мире имеет право гражданства.

Литература

1. Poirier C. Dictionnaire historique du français québécois / C. Poirier Presses de l'Université Laval. – Paris, 1998.
2. Poirier C. Vers une nouvelle pratique de la lexicologie du français / C. Poirier. – Paris, AUF, 2001.
3. Le Petit Robert. Dictionnaire de la langue française. – Paris, 2001.
4. Walter H. L'aventure des langues en Occident / H. Walter. – Paris, Robert Laffont, 1994.

Крылова К. Ю.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В.

ОСНОВНЫЕ ПРИЗНАКИ ФРАНКОЯЗЫЧНОГО РЕКЛАМНОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА

В современном мире Интернет-дискурс становится одним из наиболее активно развивающихся видов общения. В числе всех многочисленных форм влияния Интернета на повседневную жизнь его пользователей одной из самых важных считается его влияние на язык. В Интернете зарождаются новые особенности и формы общения, многие из которых впоследствии укореняются в бытовом языке.

Прагматическая установка рекламного Интернет-дискурса, как в устной речи, так и в письменном тексте, реализующееся в коммуникативном пространстве Интернета. Рекламный Интернет-дискурс предлагает широкий выбор языковых и экстралингвистических средств, то есть реклама в Интернете не навязывает себя, а, скорее, активно предлагает. Информация рекламного характера распознается людьми не столько по применению речевых клише и стандартизированных форм, сколько по особым способам структурирования информации об объекте. Задача всякого маркетингового текста сделать предложение так, чтобы показать лишь положительные качества. Необходимо отметить, что Интернет предоставляет широкие возможности для включения анимационных элементов в структуру рекламного сообщения, что неизбежно повышает роль невербального компонента в создании динамической ситуации, в которой предъясняется рекламируемый объект. Современные исследователи выделяют следующие основные признаки рекламного Интернет-дискурса [1, с. 113].

1. Общие признаки рекламного Интернет-дискурса (наличие рекламного намерения, манипулятивность, позитивная самопрезентация в контрасте с негативной презентацией конкурента, интерактивность, виртуальность, дистантность, одновременность, креолизованность текста, высокая избирательная нацеленность на адресата, широкая вариативность дистантности – интимизации общения, наличие свободы выбора со стороны пользователя компьютера).

2. Акцентирование рекламного намерения есть избирательное выделение значимой для адресанта информации с целью убеждения получателя информации совершить приобретение рекламируемого продукта. В рекламном интернет-дискурсе такое акцентирование проявляется как явное либо неявное, подготовленное либо неподготовленное, единичное либо системное, игровое либо серьезное, текстовое либо иконическое.

3. В рекламном Интернет-дискурсе используются стратегии формально-логической аргументации, апеллирующие к разуму, и стратегии

неформально-риторической аргументации, апеллирующие к различным ценностям, принятым в данном социуме.

4. В основу классификации коммуникативных стратегий, используемых в рекламном интернет-дискурсе, могут быть положены следующие критерии: наличие или отсутствие стремления к намеренному искажению информации (манипулятивные либо неманипулятивные); коммуникативное намерение (описательные либо оценочные); способ репрезентации (преимущественно вербально и преимущественно невербально ориентированные стратегии).

5. Основными коммуникативными средствами акцентирования рекламного намерения в рекламном Интернет-дискурсе являются следующие: императив, адъективация, лексический повтор, усилительные и вопросительные конструкции, заимствования, сленгизмы, причастные обороты, деепричастные и инфинитивные конструкции, эллипсис.

Рекламные тексты современных французских издательств можно рассматривать как единый и однородный массив коммуникации. Вместе с тем наблюдения показывают, что при продвижении книг различной тематики используются совершенно разные жанры, виды аргументов и даже стилистические средства, что напрямую связано со спецификой выпускаемой продукции. Изучение этих средств воздействия и установление языковых особенностей рекламы каждого вида литературы представляется весьма актуальным на фоне повышения в современном обществе активности маркетинговых коммуникаций, являющихся неотъемлемой частью медийного пространства и актуализирующих развитие современного французского языка.

Литература

1. Егорова И. Ю. Дискурс современной интернет-рекламы как вид институционального дискурса / И. Ю. Егорова // Сборник материалов III Всероссийской научно-методической конференции «Англистика XXI века». – СПб., 2006. – С. 112-114.

Кубракова М. В.

(ГУ ЛНР «Луганская академия внутренних дел имени Э. А. Дидоренко»)

ABOUT SOME STRATEGIES OF TEACHING INTERPRETERS

Nowadays globalization imposes some new requirements to all spheres of our life. Education is not an exception. It also concerns the issue of teaching interpreters. Due to the fact, that an interpreter is the negotiator in cross-cultural communication, his role in society increases greatly. All above-mentioned leads to some new requirements for the development of some methods of teaching interpreters, which unfortunately is at an early stage of its development.

Many issues of these methods are still controversial. One of the most contentious one concerns the organization of teaching. It ought to be mentioned that the content of teaching translation is largely determined by the knowledge and skills, which are necessary for creation of the professional translator competence. For an interpreter these are: knowledge of language and language skills in all types of speech activity [1, p. 8]. The theoretical basis of teaching interpreters is considered in the works of I. S. Alekseeva, V. N. Komissarov, L. K. Latysheva, R. K. Minyar-Beloruchev, V. V. Sdobnikova, etc., where one can find some different aspects of theory and practice of translation, teaching interpreters in contemporary conditions.

According to many scholars, the success in the preparation of future interpreters depends largely on teacher's personality. What really increases the efficiency of teaching is the skill of a teacher to correlate constantly the teaching process with translation activities; demonstrate the examples of translation in various situations and offer own variants of translation.

Thus, in accordance with the concept of V. V. Sdobnikova, the main stages of teaching interpreters are: technology of translation, text analysis, translation of some special texts, teaching interpretation, language training, students' practice in translation [2, p. 21].

The main purpose during the classes of translation is to reveal the common problems that students will necessarily face and find possible solutions, but not just try to translate a large number of texts as soon as possible. However, the major disadvantage of existing methods of teaching translation is the insufficient attention to students at the initial stage, as well as the lack of programs for teachers training.

After studying the literature, one can admit that, despite the significant achievements in methods of teaching translation, it is still necessary to improve the content of professional training of interpreters at the university.

Thus, we may identify some basic stages to achieve this goal:

- to focus on professionally centered orientation training;
- to select linguistic material more carefully;
- to strengthen the practical orientation during preparation [3].

However, there exist some innovative methods that will help future interpreters to improve their professional competence and which should be applied during the educational process.

The essence of such methods is the following:

- 1) to give interactive lectures;
- 2) to implement such methods of work as role plays, case-study which help students to be more active and creative;
- 3) to engage students into individual work where they can do research-and-development tasks;
- 4) to use some presentations, web-sites, multimedia means of teaching during classes [4].

Following these strategies in the whole will lead the educational process to achieve both professional development of the personality and the formation of professional competence of a future interpreter.

In conclusion, one should admit that a teacher should be just the intermediary who helps students to study, develop and estimate one's activity. Thus, the success to improve teaching methods may depend on combining the efforts of all members of educational process in the sphere of teaching future interpreters.

Литература

1. Миньяр-Белоручев Р. К. Как стать переводчиком? / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : «Готика», 1999. – 176 с.
2. Методические основы подготовки переводчиков: нижегородский опыт : коллект. монография / под общ. ред. В. В. Сдобникова; НГЛУ им. Н. А. Добролюбова. – Н. Новгород, 2007. – 165 с.
3. Оберемко О. Г. Совершенствование содержания процесса профессиональной подготовки переводчиков в высшей школе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-soderzhaniya-protsessa-professionalnoy-podgotovki-perevodchikov-vysshhey-shkole>. – 03.07.2013.
4. Королева Д. Б. Современные подходы к организации обучения переводу [Электронный ресурс] // Современная педагогика. – 2015. – №7. – Режим доступа : <http://pedagogika.snauka.ru>. – 08.06.2018.

Кулинич А. А.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, проф. Штакина Л. А.

«ДИСТАНТНЫЙ ПОВТОР» И СВЯЗНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА

Современные исследования в области лингвистики ориентированы на изучение особенностей продуцирования дискурса художественной и нехудожественной коммуникации. Одной из актуальных проблем является роль ритма в художественном дискурсе. Ритм является одной из лингвистических категорий, которая обуславливает связность художественного дискурса.

В художественном дискурсе связность обуславливает формирование художественного образа. Следовательно, художественный образ служит моделью действительности, восстанавливающей полученную из действительности информацию о новой сущности [2, с. 217].

В нашем понимании, одной из моделей ритмизации образности художественного дискурса является «дистантный повтор». Роль

«дистантного повтора» в организации дискурса представляется значительной потому, что в силу специфики своей композиции он способен осуществлять связь между отрезками дискурса, стоящими друг от друга на значительном расстоянии, соотносясь тематически и структурно, и таким образом способствуя созданию целостности и связности дискурса [1, с. 230].

Объектом нашего исследования являются сказки О. Уайльда. Не вызывает сомнения тот факт, что сказка является ярким образцом образности. Наши наблюдения показывают, что О. Уайльд обращается к различным стилистическим приёмам, обеспечивающим связность дискурса. Так, в сказке «The Nightingale and the Rose» можно выделить главный образ – образ любви. О. Уайльд мастерски раскрывает этот образ благодаря различным лексико-грамматическим категориям: 54% составляют существительные, 29% – прилагательные и 17% – глаголы. Что касается категории существительного, то она маркирует базовый образ сказки, который вербализуется благодаря лексическим единицам с соответствующей семантикой: *rose, happiness, lover, lips, desire, passion, love, heart, music, honey, pain, flame*. Следует отметить, что лексическая единица «*rose*» и словосочетание «*red rose*» являются доминирующими в этом дискурсе и составляют около 60%. Относительно класса глаголов, они также маркируют специфику образа любви: *suffer, sacrifice, dance, sing*.

Доминирующим образом в сказке «The Selfish Giant», к примеру, является образ «гиганта», точнее особенности его внутреннего мира. Доминирующей категорией является существительное как базовый маркер образности: *winter; snow; frost; wind; hail; ice*; категория прилагательного подчёркивает нюансы этого образа: *white; cold; lovely; sweet; delicious*; категория глагола, соответствующим образом, маркирует типичные поступки гиганта: *to rattle on; blow; fly; laugh; melt*. Этот художественный дискурс отражает трансформацию образа: сначала гигант представлен как злой и эгоистичный, далее его образ меняется, и он становится добрым и чувствительным. Эта специфическая динамика образа, соответственно, маркируется лексикой.

Среди ритмических особенностей сказок О. Уайльда на синтаксическом уровне, следует отметить наличие ярких примеров ритмических моделей стилистического синтаксиса. Так, например, в сказке «The Nightingale and the Rose» главным является образ розы – аллегорическое изображение любви. Именно с помощью «дистантного повтора», автор характеризует «розу» как доминирующий образ. Например: «*She said that she would dance with me if I brought her red roses*», *cried the young Student*. «*If I bring her a red rose she will dance with me till dawn. If I bring her a red rose, I shall hold her in my arms ...*», «*You said that you would dance with me if I brought you a red rose*», *cried the Student*» [3, p. 40].

В сказке «The Selfish Giant» также частотны модели «дистантного повтора». Например: «*It was a large lovely garden, with soft green grass*».

«They used to wander round the high walls when their lessons were over, and talk about the beautiful garden inside». «And when the people were going to market at twelve o'clock they found the Giant playing with the children in the most beautiful garden they had ever seen». «Here and there over the grass stood beautiful flowers like stars, and there were twelve peach-trees that in the spring-time broke out into delicate blossoms of pink and pearl, and in the autumn bore rich fruit. «I have many beautiful flowers», he said; «but the children are the most beautiful flowers of all» [3, p. 50-51].

Таким образом, связность как одна из значимых категорий дискурса обеспечивает динамику развития сюжета, интеграцию языковых уровней в вербальном контексте и отражает целостность художественного произведения. Дальнейшая перспектива исследования в этом направлении состоит в изучении особенной интеграции языковых уровней и динамики развития сюжета.

Литература

1. Змиевская Н. А. Дистантный повтор как одно из средств организации художественного текста / Н. А. Змиевская. – М., 1978. – С. 223-238.
2. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: монографическое учебное пособие / Е. А. Селиванова. – К. – ЦУЛ, «Фитосоциоцентр», 2002. – 336 с.
3. Wilde O. Fairy tales / O. Wilde. – Moscow, Progress Publishers, 1979. – 211 p.

Кулиш А. К.

(Таганрогский институт имени А. П. Чехова)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жуковская Н. В.

ТРЕВОЖНОСТЬ УЧАЩИХСЯ – ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ, РЕШЕНИЯ

Многие учащиеся испытывают беспокойство, связанное с тремя аспектами: боязнь коммуникации, тревога при тестировании и страх перед отрицательной оценкой.

Боязнь коммуникации – это такой страх или беспокойство, который связан с реальной или ожидаемой связью общения с другим человеком или людьми. Хотя некоторые люди хотят общаться с другими людьми, все же им может мешать их страх или беспокойство. Люди, которые не обладают соответствующими навыками общения или чье общение расходится по этническому или культурному признаку, также могут испытывать страх при общении. Из-за недостаточного качества или количества знаний, которые учащиеся могут иметь в иностранном языке,

понимание информации становится еще хуже в ситуациях общения на иностранном языке (будь то английский, немецкий или любой другой язык).

Второй аспект относится к страху совершать ошибки и неудачи в ситуациях тестирования, будь то письменные или устные работы. Наиболее продуктивным считается подход к коммуникативному языковому тестированию, который используется для измерения способности учащегося изучать язык в реальных ситуациях. Подход предполагает, что ученик считается успешным в изучении языка, если он может общаться или использовать знания и навыки посредством аутентичного прослушивания, говорения, чтения и письма.

Последний компонент страха перед отрицательной оценкой считается схожим с тревогой при тестировании, но более широким по охвату, поскольку в нем участвуют не только ситуации, связанные с тестированием, но и любой другой социальный контекст, в котором учащиеся оцениваются с точки зрения их работы на иностранном языке. Оценка играет центральную роль в процессе обучения и является важным аспектом преподавания. Это самый важный фактор, влияющий на обучение студентов.

В психологическом энциклопедическом словаре М. И. Еникеев определяет беспокойство как «чувство напряженного ожидания надвигающегося несчастья» [1]. Беспокойство связано с потенциальной ситуацией оценки, которая еще не произошла, но все же, вызывает опасения и страх. Таким образом, беспокойство следует рассматривать как часть человеческой личности.

Беспокойство стоит рассматривать как фактор, который может затруднить понимание языка на начальном этапе изучения. Непонятные учащимся материалы приводят к снижению уровня самооффективности и зарождают в них чувство беспокойства. Также беспокойство мешает учащимся общаться и способствует снижению их самооценки.

Чтобы лучше понимать масштаб этой проблемы, необходимо знать различные типы беспокойства, которые могут повлиять на учащихся. Многие исследователи занимались изучением данной темы. Так, можно выделить следующие типы беспокойства:

1. Глоссофобия, или же навязчивый страх перед речью. Чаще всего проявляется как фобия при публичных выступлениях.
2. Письменная тревога (writing anxiety), где люди испытывают беспокойство при письменном написании того или иного текста (это может быть и школьное сочинение, и письмо другу, и электронное письмо).
3. Тестовая тревога, которая происходит до или во время тестовых ситуаций, сопровождается чрезмерным физиологическим возбуждением, страхом неудачи и даже паникой.
4. Книжная тревога (reading anxiety). Даже детям, у которых нет проблем с чтением текстов, становится сложнее читать вслух, о чем свидетельствуют увеличенное артериальное давление и ускоренный пульс. Также, беспокойство при чтении литературы на иностранном языке

отрицательно сказывается на понимании чтения. 5. Общее беспокойство, наиболее частая проблема, с которой сталкиваются люди. Такое состояние отличается от страха длительностью переживаний (беспокойство продолжительнее, чем страх).

Именно учителя могут играть активную роль в снижении беспокойства учащихся. Необходимо позволять учащимся добровольно отвечать на вопросы, а не призывать их к ответу, также чувство юмора учителя способствует улучшению атмосферы и снижает уровень стресса ученика. Спокойные, дружелюбные отношения в паре учитель-ученик могут помочь при работе, не вызывая негативных эмоций. Методы релаксации помогут учащимся снять стресс, как на уроке, так и дома. Также важно донести информацию до учеников, что ошибки – это нормально, что они являются частью процесса изучения языка. Подобные несложные действия могут поднять авторитет учителя и, что наиболее важно – повысить уровень владения языком учащихся без беспокойства с их стороны.

Кроме того, стоит отметить, что учащиеся чувствуют себя менее озабоченными, когда они были подготовлены и готовы к занятиям. А в качестве эффективного педагогического вмешательства в работу ученика можно (и нужно) использовать метод проектов. Такой проект позволит ученикам использовать язык в естественном окружении без давления оценки, что способствует стремлению учеников использовать язык без страха ошибиться. А также, уровень беспокойства учащихся снижается, когда они используют язык вне класса, где они чувствуют себя более комфортно.

Эмоции определяют, сколько сил учащиеся прикладывают к той или иной задаче. Эмоции помогают сосредоточить внимание и извлекать необходимую информацию из памяти, а большое количество эмоций могут помешать обработке информации.

Литература

1. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. – М. : Проспект, 2010. – 560 с.

Лежнев С. Н.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

КОНТАМИНАЦИЯ КАК ПРОДУКТИВНЫЙ СПОСОБ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Контаминация является продуктивным способом словообразования в современном английском языке. Согласно точки зрения С. М. Еникеевой, это «автономный способ словообразования, поскольку является

своеобразным «гибридом» словообразования и формообразования. В процессе формирования контаминантов участвуют как механизмы соединения основ (которые являются ведущими в словосложении), так и механизмы сокращения, фрагментации слов (что типично для формообразования)» [80, с. 95]. Контаминанты, как и сложные слова, образуются на основе отдельных лексических единиц. Словосложение и контаминация представляют собой универбацию, то есть конденсацию семантики словосочетания в пределах одной лексической единицы. Этот способ представляет собой слияние, сращивание «обломков» двух или нескольких слов, их частей или соединение одного полного слова и части другого, в результате которых образуются «слова-слитки», например, **techlash** /'tekləʃ/, a backlash (a strong feeling among a group of people in reaction to a change or recent events) against technology: “*Daniel Franklin, executive editor at The Economist and editor of “The World in 2018”, told CNBC in an interview that he believed one particular theme to watch out for in 2018 would likely be an impending “techlash”. Over the coming months, lawmakers across the world will likely turn on tech behemoths such as Facebook, Google and Amazon, Franklin said*” [www.cnbc.com, 1 January 2018].

Существуют различные структурно-семантические типы и отдельные модели контаминантов, по которым они образуются (буквы А, В обозначают первый элемент контаминанта, буквы С, D – его второй элемент). По характеру сокращения исходных слов контаминанты распределяются по следующим группам: 1) полные слова-слитки (A + B) + (C + D) > (A + D): Zurich + Google = **Zoogler** /'zu:gləʃ/, an employee of Google who works in the company's Zurich office: “*The Zooglers have table tennis and pinball, but also a band rehearsal room, a cinema, a gym and a Lego room. There are circular curtained-off meeting rooms, as in a dystopian hospital. There are cable cars to sit in for no reason. There's a room with a piano in it. And free good food*” [The Guardian, 15 January 2018]; dress + trousers = **drouser** /'draʊzəʃ/, an item of clothing comprising a dress attached to a pair of trousers: “*You know how sometimes you can't make up your mind about wearing a dress or a trouser? Now, you can wear both at the same time. Yes, a hybrid clothing item consisting of the two is now a trend. Don't confuse it with putting on a skirt over a pair of pants though. The drouser, as it is termed, is one garment by itself. Just have a look at the designs by Elie Saab for the Spring 2017 Haute Couture runway*” [www.star2.com, 25 February 2017];

2) частичные слова-слитки: а) (A + B) + (C + D) > (A + C): croissant + sushi = **crossushi** /krəʊ'su:ʃi/, a croissant with sushi inside it: “*Full disclosure, in case you couldn't already tell, I am one of those croissant purists. I prefer to stick to a non-stuffed pastry – unless chocolate is involved – that showers flakes, not salmon, onto my lap. But, the “crossushi” was not created for me. It was created for adventurous eaters who care more for creativity and possibilities of what can be*” [www.bustle.com, 2 January 2018]; б) (A + B) + (C + D) > (A + B) + D: hot + autumn = **hotumn** /'hɔ:təm/, an autumn where the temperatures are

warmer than usual for the season, thought to be at least partly caused by climate change: “100-degree October temperatures? Welcome to “hotumn”. We’re in the middle of a new, climate-changed kind of fall – one where you ask for that pumpkin spice latte iced, please ... Scientists caution against attributing this year’s sweltering Sweateember and Hotttober temps to climate change alone, but the long-term trend is clear: This certainly won’t be our last hotumn” [grist.org, 25 October 2017], sulphuric + onion = **sunion** /'sʌnjən/, a type of onion that does not make your eyes water when you slice or chop it: “With typical onions, these compounds, which form sulphuric acid when they come into contact with the water in your eyes, remain stable or increase during storage. But with sunions the levels actually decrease over time, resulting in an onion variety that becomes sweeter, milder, and tearless” [www.independent.co.uk, 10 January 2018].

В зависимости от характера соотношения значений компонентов частичных слов-слитков выделяются группы новообразований, в которых: 1) значение слова равно сумме значений его компонентов. Это может быть новое значение, или предыдущее, но оно приобретает эмоциональный и экспрессивный характер; 2) значение слова не равно простой сумме его компонентов; 3) значение слова состоит из значений его компонентов. Один из компонентов слова является главным, а второй выступает в функции его модификатора. «Концептуальный аспект формирования семантики контаминанта заключается в том, что его появление обусловлено осмыслением объектов, некоторые черты которых мыслятся как схожие или смежные. Этапу образования контаминанта предшествует этап осмысления денотатов, обозначаемых составными компонентами контаминанта. Поэтому контаминированное слово можно рассматривать как результат мыслительных операций по установлению связей и отношений между предметами и явлениями объективной реальности» [2, с. 92]. Контаминация проявляется как в терминологической, так и в субстандартной лексике. Интерес представляет изучение прагматического аспекта контаминации, а также сопоставительный анализ контаминантов в различных языках.

Литература

1. Єнікєєва С. М. Скорочення слова як механізм формотворення та словотворення в сучасній англійській мові / С. М. Єнікєєва // Вісник Житомирського держ. ун-ту. – 2006. – Вип. 27. – С. 93-96.
2. Лаврова Н. А. Контаминация в современном английском языке: структура, семантика, прагматика / Н. А. Лаврова // Вестник Челябинского государственного университета, No 8 (223). Филология. Искусствоведение. – 2011. – Вып. 51. – С. 88-93.

ТЕКСТ И ДИСКУРС: ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПОНЯТИЙ

Понятия «текст» и «дискурс» продолжают считаться одними из наиболее сложных понятий современных лингвистических исследований, характеризуясь многообразием подходов и трактовок. Дискуссия о дискурсе как самостоятельном концепте началась с описания соотношения текста и дискурса. До сих пор определение дискурса, как и текста, является дискуссионным, и этот феномен как категория коммуникации понимается многими учеными по-разному. Сложности, связанные с попытками найти однозначную дефиницию данных терминов, обусловлены достаточно глубокими причинами. Понятийный диапазон термина «дискурс» разнообразен. Согласно самому распространенному определению, представленному Н. Д. Арутюновой, понятие «дискурс» сводится к трем основным трактовкам, где дискурс понимается как 1) связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; 2) текст, взятый в событийном аспекте; 3) речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [1, с. 136-137].

В современной лингвистике нет однозначного взгляда также и на такую динамичную величину, как текст. Е. А. Селиванова выделяет ряд причин, обуславливающих отсутствие единой дефиниции текста: 1) формально-структурная разноплановость текстов; 2) функционально-жанровое, стилистическое разнообразие текстов; 3) различия в подходах к изучению текста; 4) абсолютизация его формально-структурного аспекта, ориентация определения текста на одну или несколько категорий [4, с. 26-29].

В современной лингвистике текста выяснению комплекса обобщенных категорий уделено значительное внимание в исследованиях В. В. Виноградова, И. Р. Гальперина, М. М. Кожиной, Л. М. Лосевой, В. В. Одинцова, Л. И. Пац, М. А. Пленкина, Т. В. Радзиевской, Е. В. Сидорова, М. Б. Храпченко и др., стилистику внутритекстовых средств исследовали С. И. Дорошенко, С. Я. Ермоленко, Г. А. Коцюбовская и др.

Текст – источник языковых единиц и форма их существования. Эта структура, вмещающая в себя определенное количество меньших структур, приобретает в такой целостности и свой отдельный смысл, который не является простой арифметической суммой содержания составляющих, поскольку «... текст – это целенаправленное языковое произведение, состоящее из неопределенного количества грамматических структур (предложений) и при этом такое (произведение), которое имеет

определенный смысл, в той или иной степени отличающийся от смысловых показателей этих грамматических структур» [2, с. 72].

Лингвистическая специфика текста обусловлена его принадлежностью как к сфере языка, так и к сфере речи. Поэтому попытки охарактеризовать эту специфику осуществляются в разных направлениях. Текст – «явление не только лингвистическое, но и экстралингвистическое, текст самим фактом своего существования определенным образом меняет окружающую действительность. Учитывая двунаправленную зависимость текста и окружающего мира, можно говорить о тексте как о какой-то особой предикативной единице. Тексту присуща определенная формально-содержательная структура, которая позволяет выделять его в дискурсе» [3, с. 55].

Таким образом, текст – средство и единица коммуникации. Дискурс – форма, в которой эта коммуникация протекает. Текст дает пищу для размышлений, дискурс – эксплицитно выраженное размышление. Понятия «текст» и «дискурс» соотносятся между собой как «процесс – продукт», то есть дискурс – это текст, взятый в событийной аспекте, социально-направленный и включающий в себя экстралингвистические факторы. Текст и дискурс – взаимозависимы. Любой дискурс также является текстом. Но не каждый текст – это дискурс.

Термины «текст» и «дискурс» в силу своей емкости и достаточно глобального характера будут оставаться и далее в фокусе исследовательских интересов современной лингвистики.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : «Советская энциклопедия», 1990. – 685 с.
2. Гальперин И. Р. О понятии «текст» / И. Р. Гальперин // Вопросы языкознания. – 1974. – № 6. – С. 68-77.
3. Красных В. В. От концепта к тексту и обратно / В. В. Красных // Вестник МГУ. Серия 9. Филология. – 1998. – № 1. – С. 53-70.
4. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации / Е. А. Селиванова. – К. : Фитосоциоцентр, 2002. – 336 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ

Инновационные технологии обучения становятся все более востребованными в современном процессе образования, что существенно меняет стиль, характер, содержание образовательной среды студентов всего средне-профессионального образования. Внедрение инновационных технологий развивает у студентов самостоятельность, способность к самоорганизации, умению вести диалог, уважительно относиться к чужому мнению, умея, при этом, отстоять свою точку зрения. Одной из таких инновационных технологий мы считаем метод проектной деятельности [3, с. 11].

Под проектной технологией понимают систематическую самостоятельную творческую деятельность студента. Она позволяет эффективно использовать заложенный потенциал и преподавателя, и студента, интегрировать их знания, опыт, предлагая, при этом, новые идеи, активизируя самостоятельную и научную работу [4, с. 6].

Обращение ученых и практиков к проблеме личностно-ориентированного обучения имеет давнюю историю. В конце XIX века дидактические поиски западных педагогов были проникнуты вниманием к эмоциональной привлекательности обучения. Идеи гуманистического направления в философии и образовании были связаны с методом проектов, который также называли «методом проблем» или «методом целевого акта» [1].

Метод проектов возник в XVI веке в архитектурных мастерских Италии. Долгую историю развития метода проектов и его распространения в мировой практике можно разделить на пять этапов:

1590-1765: начало проектной деятельности в архитектурных школах (мастерских) Европы.

1765-1880: использование проекта в качестве метода обучения в систематической педагогической практике и его «переселение» на американский континент.

1880-1915: использование метода проектов в производственном обучении и в общеобразовательных школах.

1915-1965: переосмысление метода проектов и его «переселение» с американского континента обратно в Европу.

1965 – по настоящее время: новое «открытие» метода проектов, третья волна его международного распространения.

В 1920-е гг. метод проектов возникает в сельскохозяйственных школах США в связи развивающейся там все шире и шире идеей трудовой школы.

Проектное обучение было направлено на то, чтобы найти способы, пути развития активного самостоятельного мышления ребенка, чтобы научить его не только запоминать и воспроизводить знания которые дает школа, но и уметь их применять на практике.

Метод проектов успешно развивался благодаря педагогическим идеям американского педагога и психолога Дж. Дьюи, а также его учеников и последователей В. Х. Килпатрика, Э. У. Коллингса.

Джон Дьюи (1859-1952), американский педагог, психолог, философ-идеалист, предложил реформу школьного образования, согласно которой знания должны были извлекаться из практической самостоятельности и личного опыта ребенка.

Дж. Дьюи выдвигает лозунг, который является одним из основных тезисов современного понимания проектного обучения: «Обучение посредством деланья» [2, с. 164]. При этом Дж. Дьюи выделяет ряд требований к успешности обучения:

- проблематизация учебного материала;
- активность ребенка;
- связь обучения с жизнью ребенка, игрой, трудом.

Таким образом, Дж. Дьюи утверждает, что ребенок является активным субъектом своего обучения.

В отечественную систему образования метод проектов пришёл в 1905 г. Однако он не занял достойного места в системе образования, поскольку не был педагогически осмыслен учителями и не использовался практически весь советский период. В последние годы метод проектов вновь возродился в отечественной системе образования, но уже в новом качестве.

На современном этапе развития образования проектная методика детально исследуется как зарубежными, так и отечественными авторами: И. Л. Бим, И. А. Зимней, Т. Е. Сахаровой, О. М. Моисеевой, Е. С. Полат, И. Чечель и др. [3, с. 7-11].

В заключение следует отметить, что проектная методика как новая педагогическая личностно-ориентированная технология отражает основные принципы гуманистического подхода в образовании:

- особое внимание к индивидуальности человека, его личности;
- чёткость, ориентация на сознательное развитие критического мышления обучающихся, а следовательно, применительно к ребенку проективные методики позволяют реализовать одну из основных стратегий образования – создание ситуации успеха для каждого из детей в образовательном процессе [5, с. 587-590].

Литература

1. Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия / Под редакцией Т. Г. Музрукова. – Москва, 2003.
2. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего / Дж. Дьюи, Э. Дьюи. – Берлин: Госуд. изд-во РСФСР, 1922. – 178 с.

3. Зайцев В. С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ / В. С. Зайцев // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 6. – 11 с.
4. Зайцев В. С. Самостоятельная работа студентов в условиях университетского образования : учеб. пособие / В. С. Зайцев. – Челябинск, 2013. – 196 с.
5. Нетесова Н. И. Развитие проектного метода в системе образования [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2014. – №19. – С. 587-590. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/78/13621/>. – 21.08.2018.

Лященко Е. С.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филос. наук, доц. Рочняк Е. В.

КАТЕГОРИЯ ВЕЖЛИВОСТИ КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ

Вежливость является неотъемлемой категорией общения. Стремление вести себя прилично уходит вглубь тысячелетней истории человечества. Оно зафиксировано в древнейших письменных документах. Совершенно очевидно, что, как феномен человеческой культуры, оно существовало и до появления письменности. Это стремление естественно вытекает из условий совместной жизни людей и ни одна общественная формация не обходилась без правил и норм общественного поведения. Вежливость – это «правила игры», принятые среди определенной группы людей, правила, которые предписывают и рекомендуют в определенной ситуации совершать или не совершать какие-то поступки. Они выработаны для удобства и регламентации совместного бытия.

Как феномен человеческой культуры вежливость исследовалась в культурологии, социолингвистике и дидактике, связанной в первую очередь с преподаванием иностранных языков. (П. Браун, С. Левинсон, Р. Ратмайер, А. Вежбицкая, Ф. Кулмас, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Н. И. Формановская, С. В. Катаева, Г. Малецке и другие). Лингвистика вежливости была, как правило, одной из составляющих данных аспектов изучения этой категории. И в этом аспекте она рассматривалась в работах Е. А. Земской, З. Б. Арутюнян, Ж. В. Асеевой, М. В. Лисенко, В. П. Хачарека.

Отдельные речевые акты исследовались с позиций вежливости А. В. Имас, В. И. Волковой, Е. К. Тепляковой, А. В. Бобенко, О. Ю. Цветковым. На материале немецкого языка базируется исследование категории вежливости в диссертации И. В. Соловьевой. Однако она рассматривает в своей работе только такие средства выражения категории вежливости в немецком языке, как местоимения, обращения, императив, конъюнктив, модальные глаголы, модальные частицы и некоторые

рутинные формулы. Очевидно, что это не весь инвентарь имеющихся в немецком языке индикаторов вежливости.

Категория вежливости – это непосредственная составляющая процесса ежедневного общения людей на самых различных уровнях. Кроме лингвистических дисциплин, она традиционно входит в обязательные предметы изучения для будущих менеджеров, дипломатов, политиков. Более того, в современном мире, который уже нельзя представить без компьютера и Интернета, появился термин *Netiquette* (от слов *Network* и *Etiquette*), под которым понимаются принципы хорошего тона в Интернете. Это не что-то новое, а скорее продолжение общих правил поведения, по которым каждый человек строит свою жизнь в нашем обществе.

Роль вежливости в установлении межличностных контактов растет, соответственно усиливается и интерес в лингвистике к проблемам вежливого речевого оформления этих контактов. Неслучайно современные учебники немецкого языка как иностранного посвящают целые главы употреблению вежливых клише, которые в большом количестве закреплены за определенными речевыми ситуациями. То есть, эти формулы являются когнитивной репрезентацией этих ситуаций в сознании членов данного языкового общества.

Можно сделать вывод, что вежливость – одна из главных привлекательных черт характера. Вежливостью очень часто обуславливается более или менее почетное положение, занимаемое человеком в обществе; вежливость нередко имеет больше влияния в управлении людьми, чем все другие, гораздо более глубокие и существенные качества. Изящество и приветливость в обращении являются одними из лучших помощников на пути к успеху и многие не достигают его из-за отсутствия хороших манер. Вежливость, по общему определению, есть искусство выражать внешними знаками то внутреннее уважение, которое мы питаем к тому или другому лицу. Однако ж мы можем быть вполне вежливыми с человеком, не питая к нему особого уважения. Хорошие манеры – есть, по сути, учтивость в обращении.

Проанализировав данное суждение, мы делаем вывод, что настоящая вежливость основана на искренности. Она полна добродушия и проявляется в готовности способствовать счастью ближнего, в заботливом старании избегать всего того, что могло бы его огорчить.

Литература

1. Иванова Т. Ф. Формы речевого этикета в современном немецком языке : учеб.-метод. пособие / Т. Ф. Иванова. – Минск : МГЛУ, 2008. – 200 с.

ЕТАПИ РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ: ДОСЯГНЕННЯ ТА НЕДОЛІКИ

Стратегії формування освітніх парадигм у сучасному світі постають як фундаментальний компонент суспільного прогресу. «Освіта за своїм сутнісним змістом і державною вагомістю належить до тих складових суспільного життя, яка характеризується у знакових параметрах соціальної інфраструктури, що визначають рівень розвитку і політичний, соціальний, економічний та культурний імідж будь-якої країни» [1, с. 67].

Якщо проаналізувати середню освіту Великобританії, можна побачити, що процес реформування відбувався чіткими етапами. Зміни у системі шкільної освіти Великобританії беруть свій початок з 1944 року, а їх зміст і спрямування залежали в основному від політичних сил, що приходили до влади. Основне гасло освіти націлене на забезпечення «реальних можливостей» для всіх стати конкурентноспроможним членом ринкового суспільства.

1. 1944 рік. При владі консерватори. Був прийнятий Освітній Акт Батлера. У цей період не було ще жодних нормативних приписів щодо викладання програмових знань з більшості дисциплін крім релігії, але структурно-організаційні зміни все ж таки відбулись, а саме: підпорядкування шкіл місцевим органам управління освітою, дворівнева структура (початкова (5-11) та середня (6-11)) школи. Селекція учнів за різними напрямками освіти відбувалась за результатами тесту IQ, що згодом вважалось несправедливим, оскільки «не бралися до уваги стартові можливості учнів, зумовлені соціально-культурним походженням і умовами життя і викликало громадське невдоволення» [1, с. 68].

2. 1964 р. При владі лейборитський уряд. У зв'язку із вищезазначеною проблемою була ліквідована процедура несправедливого тестування та формування класів за рівнем успішності учнів.

3. 1970 р. При владі знову консерватори. Започаткувалось підсилення національної еліти шляхом відбору з масових шкіл обдарованих учнів і створення для них найкращих умов у найкращих школах та спеціальних міських коледжах – старших середніх школах (не тільки за академічними показниками, але й за потенційною здатністю молодих людей досягати успіху).

4. 1974 р. Лейбористи знову стали партією влади: продовжили неселективну загальну освіту, а також запровадили «загальнонаціональні стандарти шкільних знань та ефективне використання державних коштів у досягненні цілей шкільної освіти».

5. 1987 р. – опублікований документ департаменту освіти і науки – «Національний навчальний план», в якому також набули подальшого

розвитку положення так званої «Білої книги» 1985 року щодо розбудови заможного і водночас справедливого суспільства. Головним завданням реформ було неухильне підняття рівня освіти у порівнянні із країнами – конкурентами. Саме в процесі формування вимог до шкільного курікулуму поєднувалися політика консерваторів (стандартизовані вимоги, контроль, інспекція, звітність) із політикою неолібералів (вільний ринок освітніх послуг, вибір шкіл, залучення бізнесменів як провайдерів шкільної освіти).

6. 1988 р. – уряд Маргарет Тетчер запропонував ввести обов'язковий компонент державних програм з рідної мови, математики, природничих наук. Започатковано практику оприлюднення в пресі загальнонаціональних рейтингів ефективності шкіл за результатами державних іспитів. Але до цього були не готові вчителі молодшої школи – в цьому і була головна проблема (вчителі молодшої школи звикли до тематичного підходу до викладання, педагогічний процес проходив у формі групових, неформальних занять з учнями). Учні показували низький рівень грамотності під час тестування. Значне послаблення цієї напруженої ситуації настало лише в 1998 році з початком реалізації урядової стратегії мовної і математичної грамотності. Це і стало наступним етапом. У початковій школі навчання було сконцентровано навколо читання, письма і рахування, а для учнів до 11 років були запроваджені щоденні уроки з рідної мови і математики як загальнонаціональна вимога.

Реформи у Великій Британії, що відбулись в 90-х роках мали місце на рівні середньої та старшої середньої школи. Учні надано можливість комбінувати загальноосвітню підготовку з фаховою (будівництвом, сервіс, інженерія, менеджмент тощо). Запроваджена система Загальнонаціональних професійних кваліфікацій 1992 року (на певну галузь професійної діяльності). Освітній Акт 1993 року дозволив британським школам спеціалізуватися на певній освітній гаузі – спорті, мистецтві, технології, іноземних мовах – і залучати з цією метою додаткові кошти (державні гранти, гроші спонсорів, благодійних організацій). Була започаткована державна стратегія «Зони освітньої активності»: школи, що існували в економічно депресивних районах отримували статус «зон» та можливість скористатися пільгами.

Освітні реформи кінця 20 – початку 21 століття можна схарактеризувати як «баланс між суспільним і приватним інтересом»: з одного боку – це «орієнтація на конкретного споживача освітніх послуг», з іншого – «досягнення більшої гетерогенності в освіченості загалу населення» [3; 4].

«Загалом початкова та середня освіта в Англії й надалі певною мірою залишається традиціоналісткою. Такі тенденції найбільш явно прослідковуються в приватних школах (окреме навчання хлопців і дівчат, наявність строгої системи виховання, форма і т.д.)» [4, с. 75]. Варто також зазначити, що велика увага при навчанні приділяється батьківському вихованні, особливо в початковій школі. Позитивним моментом освітньої системи Англії є наявність спеціалізованих шкіл для дітей з обмеженими

можливостями. Саме там особливі учні можуть навчатися фактично на одному рівні, не виділяючись через певні вади, а також мають змогу отримати відповідну освіту, яка дозволить їм повноцінно приймати участь у житті суспільства.

Література

1. Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 148 с.
2. Матвієнко О. В. Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу: Монографія / О. В. Матвієнко. – К. : Ленвіт, 2005. – 381 с.
3. Єгоров Г. Стратегія реформування загальної середньої освіти в країнах Європейського Союзу / Г. Єгоров // Історія в школі. – 2008. – № 4. – С. 1-5.
4. Сбруєва А. А. Досягнення, проблеми та перспективи англійської освітньої реформи кінця 20 – початку 21 століття / А. А. Сбруєва // Рідна школа. – 2002. – №5. – С. 73-78.

Мастерова М. В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: преп. Шевандина Л. С.

DEUTSCHES KINO. WIE FILME DIE ENTWICKLUNG VON JUGENDLICHEN FÖRDERN

Das Filmjahr 2014 hatte viel zu bieten (2014 war das Jahr des Kinos in Deutschland): Insgesamt liefen 570 Filme erstmals in deutschen Kinos. Davon waren 229 deutsche Werke, von denen wiederum 82 in multinationalen Kooperationen entstanden sind. Damit hat sich die Zahl der Filmstarts in acht Jahren um 17 Prozent erhöht [1, S. 21]. Aber was ist die Qualität dieses Films? Können diese Filme die wachsende Generation betrachten?

Bis jetzt machten sich Eltern eher Sorgen, wenn Teenager viele Filme schauen. Eine neue Studie zeigt jedoch, dass die Identitätsbildung von Jugendlichen durchaus vom Filmkonsum profitieren kann. Filme müssen sich nicht immer nur schlecht auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken, sie haben einer Studie zufolge auch positiven Einfluss. Vor allem bei der Identitätsbildung können sie helfen.

„Die Studie zeigt, wie positiv sich Filme auf junge Menschen auswirken, wie Vorurteile und Ängste abgebaut werden können“, sagte die rheinland-pfälzische Jugendministerin Irene Alt (Grüne) bei der Vorstellung des Forschungsprojektes am Montag in Wiesbaden.

Auftraggeber der wissenschaftlichen Erhebung „Medienkompetenz und Jugendschutz“ waren das rheinland-pfälzische Jugendministerium und die

Freiwillige Selbstkontrolle (FSK) der Deutschen Filmwirtschaft in Wiesbaden. Die Studie ist den Angaben zufolge die bislang umfangreichste Untersuchung zur Wirkung von Kinofilmen.

Die Experten beobachteten, dass die Jugendlichen durch das Filmeschauen andere Rollenbilder akzeptierten oder sich kritischer mit politischen Strömungen auseinandersetzten. „Die identitätsbildende Wirkung von Filmen kann überhaupt nicht überschätzt werden“, sagte der wissenschaftliche Leiter der Medienwirkungsstudie, Jürgen Grimm von der Universität Wien.

Vor allem die Reduzierung von Aggressionen und Angstneigungen und die geförderte Neigung zu Kompromissen in Konfliktsituationen bei den Jugendlichen hoben die Beteiligten als positive Ergebnisse hervor. Diese Wirkung sei bisher im Jugendschutz und in der Medienpädagogik vollkommen vernachlässigt worden [2, S. 12].

Nach der sozial-kognitiven Lerntheorie imitieren Jugendliche im Rahmen ihrer Identitätsentwicklung das Verhalten von Rollenmodellen insbesondere dann, wenn sie sich mit diesen identifizieren, sie bewundern und das Modell belohnt wird. Filme im Fernsehen und Kino sind bedeutsame Quellen des sozialen Lernens, sodass die Hypothese nahe liegt, rauchende Vorbilder in Film und Fernsehen könnten Kinder und Jugendliche dazu anregen, mit dem Rauchen zu experimentieren. Untersuchungen zeigen, dass das Rauchen im aktuellen deutschen Fernsehprogramm und in aktuellen deutschen Filmproduktionen häufig vorkommt. Dabei wird das stereotype Image des Rauchens (sexy, stylisch, erfolgreich) durch die Filme gestärkt, da negative Reaktionen und negative Konsequenzen des Tabakkonsums nur sehr selten gezeigt werden.

Daraus kann geschlossen werden, dass Kinokunst junge Menschen beeinflussen kann. Daher sollte das Kino nur positive Eigenschaften in Menschen ausbilden.

Literatur

1. Barthelmes J. Erst die Freunde, dann die Medien / J. Barthelmes. – München: Deutsches Jugendinstitut, 2001. – 21 S.
2. Schläfer H., Baacke D. Leben wie im Kino. Jugendkulturen und Film / H. Schläfer, D. Baacke. – Frankfurt am Main: Fischer, 2006. – 12 S.

Медведева Е. Р.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

ВОСПИТАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Взрослые и дети постоянно сталкиваются с эстетическими явлениями. В сфере духовной жизни, повседневного труда, общения с искусством и природой, в быту, в межличностном общении – везде прекрасное и

безобразное, трагическое и комическое играют существенную роль. Красота доставляет наслаждение и удовольствие, стимулирует трудовую активность, делает приятными встречи с людьми. Безобразное отталкивает. Трагическое учит сочувствию. Комическое помогает бороться с недостатками [1, с. 86].

Великие ученые, эстеты и педагоги Ю. Боров, О. Буров, Л. Волович, Н. Каган, А. Макаренко, Б. Неменский, В. Сухомлинский, В. Шестакова и другие внесли большой вклад в разработку теории эстетического воспитания.

Актуальные методы обучения (эвристическая беседа, разрешение учебных проблем, проведение опытов) дают возможность учителю опираться на личностный чувственный опыт учащихся. Каким бы небольшим не был этот опыт, он является основой формирования новых чувств и понятий. Учебный материал глубоко запоминается и крепко усваивается, если он чувственно приукрашенный. Опираясь на личностный опыт младших подростков, учитель развивает стремление школьников к знаниям, уроки для них становятся интересными, легкими, захватывающими. Так у детей формируется важное качество – желание учиться. Эстетический аспект работы учителя на уроке охватывает его умения подавать материал эмоционально, образно, логично, использовать четкую систему доказательств. Важным является не только то, что говорит учитель, но и как говорит. Доскональная форма изложения материала может придать содержанию учебного материала эстетическую привлекательность. Компонентами ее являются грамотная, правильная, четкая, выразительная речь, а также использование в процессе преподавания интересных эпизодов, захватывающих задач, смены тональности изложения и т.д. [2, с. 43]. Слово учителя волнует ученика, возбуждает его чувства, если он, излагая учебный материал, опирается на произведения искусства, наглядные пособия, технические средства. Произведения искусства можно с успехом использовать на всех уроках, в том числе в процессе преподавания иностранного языка. Искусство, отображая жизнь в художественных образах, является второй природой. Поскольку эстетическое в искусстве – это отображение эстетического в действительности, то оно является сильным орудием познания, осмысления и усвоения прекрасного в самой действительности. Использование на уроках иностранного языка произведений искусства (особенно эффективен показ фотографий, картин, видеосюжетов, которые всегда вызывают у подростков эмоционально-эстетическую реакцию), поэзии, отрывков из художественной прозы помогают обновить в воображении учеников увиденную ими красоту природы, заново пережить радостные чувства, которые они ощущали раньше. Но искусство имеет возможность служить не обычной иллюстрацией, украшением учебного материала на уроке, а помочь углубить под его влиянием идейно-художественный смысл использованного произведения. К условиям, которые делают занятия

радостными, интересными, захватывающими, относится эстетическая культура условий учебной деятельности. Эстетизация условий труда позитивно влияет на психофизиологическое состояние учащегося, пробуждает интерес к обучению [2, с. 43].

Таким образом, вся система эстетического воспитания нацелена на общее развитие ребенка, как в эстетическом плане, так и в духовном, нравственном и интеллектуальном. Это достигается путем решения следующих задач: овладения подростком знаниями художественно-эстетической культуры, развития эстетических психологических качеств человека, которые выражены эстетическим восприятием, чувством, оценкой, вкусом и другими психическими категориями эстетического воспитания [1, с. 90].

Литература

1. Одинаев К. Сущность эстетического воспитания / К. Одинаев // Педагогические науки. – 2011. – № 11. – С. 86-90.
2. Скільський Д. До питання естетичного виховання школярів у навчальному процесі / Д. Скільський // Рідна школа. – 2012. – № 3. – С 41-44.

Мельник Ю. Ю.

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

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В НАПРАВЛЕНИИ «CHICK LIT»

Направление «chick lit» появилось в конце XX века и использовалось исключительно как разговорное описание книг для женщин. Впервые данный термин употребил американский ученый – лингвист Крис Маза. В своей работе «chick lit» представлял собой юмористический роман, освещающий все сферы жизни женщины: социальную, личную, любовную. Предпосылкой возникновения жанра стало распространение феминистского движения, которое, в свою очередь, было вызвано различными социальными и социокультурными переменами [1, с. 262].

Выделение «женской прозы» в контексте современной литературы было обусловлено тем, что женщины нового времени хотели описать свой собственный гендерно-мотивированный взгляд на окружающий мир, предполагающий особый угол зрения и принцип выбора, освещения и интерпретации проблем именно с женской точки зрения [3, с. 15-21].

Опираясь на статью М. Л. Болоневой «О некоторых аспектах чиклит», выделяем некоторые значимые характерные черты. Первая заключается в специфике дискурса. В романах «chick lit» происходит

слияние жанра традиционной сказки и пост феминистской прозы. Следующей особенностью можно назвать интертекстуальность «chick lit», а именно связь с женской литературой более раннего периода. Неотъемлемой частью «chick lit» является легкая, юмористическая манера интерпретации. Романы пишутся понятным, доступным для восприятия языком, часто используются упрощенные синтаксические конструкции, преобладают короткие предложения. Однако, несмотря на простоту языка, нельзя назвать «chick lit» простым жанром, благодаря насыщенности лингвостилистических средств художественной выразительности [1, с. 265-266].

Обратим внимание на основные тропы, роль которых важна в тексте романов «chick lit». Прежде всего – это тропы метафорической категории, а именно: эпитет, метафора, олицетворение и художественное сравнение. Для того, чтобы сделать лексико-семантический уровень «chick lit» романов более выразительным, в тексте наблюдаются цепочки синонимов и антонимов. Этот уровень характеризуется также употреблением таких художественных приемов, как: метафоры, эпитеты, сравнения, олицетворения, лексические повторы [5, с. 125-131].

Для английского языка характерен эпитет, стоящий в препозиции по отношению к определяемому слову, выраженный прилагательным, причастием или существительным.

The wrinkled sea beneath him crawls (A. Tennyson).

The eldest Miss Larkins is not a little girl. She is a tall, dark, black-eyed, fine figure of a woman (Ch. Dickens).

Экспрессивность эпитета повышается, если он стоит в постпозиции, если один предмет характеризуется целой цепочкой эпитетов или его значение усиливается другими средствами художественной выразительности. Также в направлении «chick lit» ярко прослеживается голофрастический эпитет. *I-am-not-that-kind-of-girl look; shoot' em-down type; to produce facts in a would-you-believe-it kind of way* [4, с. 142-147].

В качестве экспрессивной деривации можно выделить сравнение. *They (daffodils) were massed like an army, shoulder to shoulder. (D. Du Maurier)* [4, с. 158-167].

Кроме средств художественной выразительности, можно отметить культурологические особенности направления. Важнейшим приемом является использование прецедентных имен-антропонимов. Частое употребление имен собственных, которые в определенной языковой среде приобретает некоторое обобщенное значение, характерное для данной социокультурной группы. В дальнейшем имя какой-либо реальной/ирреальной личности, благодаря своему владельцу, получает набор неких характеристик и оттенков женского символизма [4, с. 162-169].

Таким образом, категория романов «chick lit» отражает не только современное женское позиционирование мира, но также лингвистические

и лингвокультурологические модификации интерпретации современной Англии, благодаря эмоциональному восприятию женских реалий, а также средств художественной выразительности, которые ярко выражены на всех уровнях языка.

Литература

1. Болонева М. Л. О некоторых аспектах жанра чиклит / М. Л. Болонева // Вестник ИГЛУ. – Иркутск, 2014 – С. 261-267.
2. Воробьева Н. В. Женская проза 1980-2000-х : динамика, проблематика, поэтика : дисс. ... канд. филол. наук / Н. В. Воробьева. – Пермь, 2006. – 257 с.
3. Карасик В. И. Лингвокультурный типаж «английский чудак» : моногр. / В. И. Карасик, Е. А. Ярмахова. – Москва, 2006. – 240 с.
4. Панова О. Ю. Пути современной прозы в Великобритании и США / Отв. ред. Е. В. Соколова // Постмодернизм: что же дальше? (Художественная литература на рубеже XX–XXI вв.). – Москва, 2006. – С. 142-178.
5. Ремаева Ю. Г. Постфеминистская проза Британии на рубеже XX–XXI вв.: феномен «чиклит» : дисс. ... канд. филол. наук / Ю. Г. Ремаева. – Нижний Новгород, 2007. – 260 с.

Мирошник В. В.

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

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Короткова С. В.

ОТРАЖЕНИЕ «УКРАИНСКОГО КРИЗИСА» В МЕДИЙНОМ ОККАЗИОНАЛЬНОМ СЛОВОПРОИЗВОДСТВЕ

В последние несколько лет украинский конфликт и события на Украине в целом остаются одной из самых актуальных тем для СМИ. И становится очевидным, что медиатексты имеют в этом отношении колоссальный воздействующий потенциал.

Материалом для нашего исследования послужили окказионализмы, извлекаемые из заголовков политических текстов, размещенных на различных новостных порталах. Целью данной работы является определение ключевых слов, иллюстрирующих украинский политический конфликт.

Под окказионализмом мы, вслед за Е. А. Земской, будем понимать слова, существующие, как правило, лишь в определенном, породившем их контексте, не вошедшие в язык. Они отличаются от новообразований языка (неологизмов) тем, что сохраняют свою новизну, свежесть независимо от реального времени их создания [2, с. 239].

Между тем, словообразование в целом и окказионализмы в частности также «выполняют заказ общества на создание необходимых для

коммуникации наименований» [1, с. 90]. «...Среди новообразований – производных слов много таких, – отмечает Е. А. Земская, – которые как бы рисуют картину современной жизни» [1, с. 91]. Окказиональные слова активно участвуют в формировании необходимых политическому дискурсу оценок, являясь постоянным компонентом информационных войн.

Окказиональные инновации привлекали внимание многих ученых. Их изучением занимались такие лингвисты, как Е. А. Земская, Н. И. Фельдман, В. В. Лопатин, А. Г. Лыков, Н. С. Улуханов, Л. В. Рацибурская, Р. Ю. Намитокова и многие др.

Противостояние украинской стороны и жителей Донбасса ярко выразилось в окказиональном словотворчестве. От существительного сепаратисты было создано неузусное новообразование **сераны**: *«Сераны совсем обнаглели, заставляют слушать правду»: Громкоговорители ДНР транслируют предвыборные обещания Порошенко* (rusnext.ru, 24.08.2015). Как синоним к данному окказионализму было создано существительное **ватопитеки**: *Бить прикладом ватопитеков* (www.eg.ru, 20.03.2015). Антонимичное семантическое значение имеет окказионализм **правосеки**, образованный путем контаминации от названия неформального объединения активистов ряда украинских националистических праворадикальных организаций – Правого сектора: Инвестиции и **«правосеки»**. Послесловие (versii.com, 22.07.2015). Следующее окказиональное образование, созданное с помощью уменьшительно-ласкательного суффикса -ик, а в нашем тексте конкретно характеризует людей, поддерживающих противоправные действия киевской хунты: **хунтики** – *За что мы не любим «хунтиков»: ответ жовто-блакитному «воину света»* (jpgazeta.ru, 12.08.2015). Надо отметить, что активизацию этого существительного в окказиональном словопроизводстве отмечала еще Е. А. Земская [1, с. 93].

Среди собранных нами окказиональных новообразований насчитывается большое количество существительных, образованных от топонима Украина способом контаминации: **уковласть** – украинская власть: *Полный апгрейд или частичная перезагрузка уковласти?* (versii.com, 23.06.2015). В данной статье идет речь об обвинениях в коррупционных действиях премьер-министра Украины Арсения Яценюка. Еще один пример, наделенный ярко отрицательной коннотацией: **Укрпейцы** – украинцы + европейцы. Данный окказионализм характеризует людей, «которые если и не начали прозревать от майданного дурмана и обмана, то, во всяком случае, начинают понимать: их жестоко обманули, использовали как расходный материал, массовку, фон и «кинули»: **Укрпейцы: без трусов, без Европы, в Россию...** (versii.com, 01.04.2015). Мотивирующей основой для следующего окказионализма стал акрополь – холм, на котором обычно находились храмы божеств-покровителей: **Укрополь**. В этой статье речь идет о рассмотрении Верховной Радой изменений в Конституцию, которые должны предусмотреть особый статус отдельных регионов Донбасса: **«Укрополь» с покрывкой на шее...** (versii.com, 31.08.2015). Еще один пример, демонстрирующий нам

образование окказионализма путем контаминации слов в словосочетании «этика украинских журналистов» – *укрожурэтика*. В статье говорится о погибших журналистах и представителях СМИ: *Укрожурэтика, совесть и шкиряки* (versii.com, 07.05.2015).

Итак, анализируя имеющиеся окказионализмы, приходим к выводу, что большее их количество создается на основе фамилий политических лидеров и активных политических деятелей, а также на основе существительных, которые именуют особенно важные события в жизни общества. Реже встречаются существительные на основе производных от стран и городов и неузואльные новообразования на базе иностранных основ.

Таким образом, политизация общества обнаруживает себя в «наивной картине мира» наших современников, что находит отражение в словопроизводстве окказионализмов с суффиксом -изациj(a).

В современных медийных текстах окказиональные новообразования также выполняют экспрессивную функцию, выражая отношение к особо важным событиям и проблемам современности.

Литература

1. Земская Е. А. Активные процессы современного словопроизводства / Русский язык конца XX столетия (1985-1995) / Е. А. Земская. – М. : «Языки русской культуры», 1996.
2. Земская Е. А. Словообразование как деятельность / Е. А. Земская / Ин-т рус. языка РАН. – М. : Наука, 1992.
3. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие / Е. А. Земская. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 2011.

Мохосоева М. Н.

(ГООУ ВПО «Донецкий национальный университет»)

СПОСОБЫ ПОПОЛНЕНИЯ ГУСТАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)

В ходе исследования установлено, что наиболее продуктивными способами пополнения густативной лексики (далее ГЛ) в английском и немецком языках являются развитие лексических значений и словообразование.

1. Неологизация ГЛ в исследуемых языках происходит благодаря появлению новых ЛСВ в полисемантическом слове. ГЛ исследуемых языков характеризуется развитой полисемией, в структуре значения ГЛ выделяются два уровня: а) перцептивный, несущий информацию об эталоне вкуса; б) неперцептивный, несущий информацию о переосмысленном значении – метафорическое и символическое значения.

Для полисемантической ГЛ английского и немецкого языков характерно образование особенного типа языковой метафоры – синкретической. Синкретическая метафора образуется в результате смешения чувственных восприятий, простейший вид такой метафоры находится в пределах чувственных ощущений. Более сложные сближения происходят за пределами чувственных восприятий: в сфере эмоционального восприятия, психического состояния.

Развитие лексического значения ГЛ происходит чаще всего вследствие метафоризации на основе мотивирующей семы (Н. Д. Бессарабова, А. Н. Веселовский, С. Д. Кацнельсон, А. А. Потебня, Г. Н. Складарская). В ходе исследования топологической структуры ГЛ установлен ряд мотивирующих сем. Так, лексема, обозначающая сладкий вкус англ. *sweet* ‘сладкий’, нем. *süß* ‘сладкий’, имеет общий семантический компонент *приятный*. Метафорический перенос по подобию эмоционального впечатления от ощущения сладкого вкуса и приятных ощущений соединяют прямые номинативные значения с иерархически подчиненными производными.

2. При морфологической деривации и словосложении в лексемах вкуса актуализируются значения интенсификации (недостаточный и чрезмерный вкус), позитивной или негативной оценки.

Передача недостаточного или чрезмерного вкусового качества способами аффиксального словообразования более характерна для синтетического немецкого, чем для аналитического английского языка, ср.: англ. *sweet*¹ ‘сладкий’ → *sweetish* ‘сладковатый’; нем. *süß*¹ ‘сладкий’ → *süßlich*¹ ‘сладковатый’, *versüßlicht* ‘слащавый’. Чрезмерная степень вкусового качества может образовываться морфологическим способом в немецком языке, где полусуффикс прилагательного *über-* добавляет усилительного значения, напр.: нем. *übersüß*, *übersüßt* ‘приторный, приторно-сладкий’.

В ходе исследования ГЛ выявлены композиты в английском и немецком языках, относящиеся к трем типам, в зависимости от принадлежности последнего компонента к той или иной части речи: 1) существительные-композиты (англ. – 67 ед.; нем. – 209 ед.), 2) прилагательные-композиты (англ. – 19 ед.; нем. – 27 ед.), 3) глаголы-композиты (англ. – 4 ед.). По типу связи компонентов в густативных композитах, их можно разделить на две группы: а) образованные юкстапозицией (словосложением); б) образованные композицией, или основосложением с одновременным присоединением соединительных элементов и суффиксов.

А) Композиты, образованные юкстапозицией:

– юкстапозиты-существительные, напр.: англ. *sweet-root* ‘аир обыкновенный’; *bitterroot* ‘корень горечавки’; нем. *Zeitgeschmack* (*m*) ‘вкус времени’; *Bitterkraut* (*n*) ‘корень горечавки’. К юкстапозитам относятся все существительные-композиты со значением вкуса в английском языке

(67 ед.); 191 существительное в немецком языке;

– юкстапозиты-прилагательные, напр.: англ. *bitter-sweet*² ‘горько-сладкий’, *sweet-tempered*² ‘приветливый’; нем. *bittersüß*¹ ‘горько-сладкий’, перен. *süßsauer*² ‘равнодушный’. К юкстапозитам относятся все прилагательные-композиции вкуса английского языка (19 ед.); 21 прилагательное в немецком языке;

– юкстапозиты-глаголы выявлены только в английском языке, напр.: англ. *sugar-coat*² ‘украшать’, *honeymoon* ‘проводить медовый месяц’.

В ГЛ английского языка выявлены юкстапозиты-прилагательные с первым компонентом-наречием с уточняющей семантикой: англ. *mild* + *cured* = *mild-cured* ‘малосольный’, *well* + *seasoned* = *well-seasoned* ‘пикантный, острый’.

Б) Композиты ГЛ, образованные композицией, или основосложением, характерны для немецкого языка и имеют такую продуктивность: 18 существительных, 6 прилагательных. Для образования густативных композитов в немецком языке используются соединительные элементы *-s-*, *-n-*, *-en-*, напр.: *Geschmack-s-stoff* (*m*) ‘вкусовое вещество’, *galle-n-bitter*² ‘желчный, ехидный’, *Zitron-en-saft* (*m*) ‘лимонный сок’. В зависимости от количества компонентов, которые одновременно принимают участие в словообразовательном акте, выделяются двокомпонентные и многокомпонентные (наличие трех и более компонентов) модели.

Литература

1. Складская Г. Н. Семантический посредник метафоризации. Семантические виды языковой метафоры / Г. Н. Складская ; главн. ред. Д. Н. Шмелев // Метафора в системе языка. – Санкт-Петербург : Наука, 1993. – 155 с.
2. Linguistic Universals and Language Change / [Ed. by Jeff Good]. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – 339 p.
3. Lipka L. English lexicology : lexical structure, word semantics and word-formation / Leonard Lipka. – Tübingen : Narr, 2002. – 224 p.
4. Oguay O. D. Lexikologie der deutschen Sprache / O. D. Oguay. – Winnyts'a : Nowa knyha, 2003. – 416 S.

Навроцкая Н. А.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

THE ENGLISH SUBJECTIVE-EVALUATIVE ANIMATED CARTOON VOCABULARY (BASED ON THE ANIMATED CARTOON SERIES *PEPPA PIG*)

Cartoons transmit to the child the universal experience, culture, traditions and history of the people in an accessible form [2, p. 144]. Animated text of

the animated work is considered as a discourse practice, which is in dynamic dialogue relations with other practices forming a common continuum. Due to the high susceptibility to audiovisual mediatexts, children easily assimilate the offered from the screen not only social, but also cultural discourse [1].

All available levels of the animated film in terms of the culturology are visual, audio and textual. Visual series help perceive the information about life in the world and it is the first level of cognition. The level of audio animated work is an equally important component in which the elements of culture can be reflected. The synthesis of video and audio can be brightly combined, simultaneous combination of picture and sound can occur, for example, when a cartoon hero plays on a national musical instrument or starts a conversation with a representative of another culture that answers it in a foreign language. Special attention should be paid to the level of the text of the animated work, in which cultural images can also be encoded. Intertextual inclusions are components of the text, which clearly show the cultural component. The citations from songs and works of art, mentioning of the names of artifacts and realities, allusive references to the plots of fairy tales inherent in a particular culture, are culturally marked and, speaking in close connection with the audio and video side animated work, form the viewers of the world and lay culture forming values [3]. Still in this research the emotive vocabulary is under analysis. It was chosen from the popular animated cartoon series Peppa Pig with the aim to identify and analyze the peculiarities of the subjective-evaluative vocabulary which carries the educative character for the children who watch it all over the world. Peppa Pig is an animated television series for children. The show features the eponymous pig along with her family and friends. Each episode is approximately five minutes long and there have been four series to date. Peppa Pig has been broadcast in over 180 countries and translated into 40 languages. This is a simple animated series, which does not show conflict situations. The adventures of heroes do without lessons on their own mistakes. Moreover, there are only positive characters. The main characters are Peppa, her younger brother George, their parents, and many other friends.

The characters have both human qualities and animal qualities. They live a normal life: wear clothes, sleep in beds, adults go to work and ride cars, children walk and ride on the swing. Sometimes they decide to rest together and go on a picnic. However also pigs love grunt, meow, bleat, wallow on the ground and jump in dirty puddles squealing from delight.

In each series there are not only children, but adult heroes, and parents always appear together, and they never scold their children, and sometimes even encourage them when they fool. Any child will understand the actions and behavior of the characters of the series. Whether it is a trip to the dentist, a visit or a movie theater. And adults in many moments can learn in the parents-pigs.

The series is translated in many languages but in this article the original

English version is under the analysis. With the vivid perspective it will be purposeful to analyze the subjective-objective vocabulary of the translated versions. The original English version is considered to be the standard variant which is broadcast to children.

The examples of the subjective-evaluative vocabulary can be classified according to the following hierarchy: 1) interjections denoting different personal evaluation in different contexts take the first place in the series (happiness: “Wow!”, “Yippee”; disgust “Yuk!”, “Humph!”, “Omph!”); 2) exclamatory sentences (“*What a real baby-piggy George is!*”); 3) diminutive words (*daddy, mummy, piggy, etc*); 4) emphatic sentences (“*You **do** become a real fire-fighter!*”). Of course, all vocabulary can be classified into positive and negative. But still the tendency is to be positive and show positive attitude of cartoon characters to various life situations which is of great educational value in bringing-up children. This is really typical of English mentality. The number of examples with positive connotation is as twice bigger than the ones with negative. One more thing that shows the subjective-evaluative attitude of cartoon characters is their intonation. The tempo, the melody, the rhythm – all these gives the possibility for children to perceive and feel the proper emotions during the watching. But this aspect is not in the centre of the suggested analysis. Animated cartoon discourse in the cartoon Peppa Pig is rich and various still very close to the colloquial but with the tendency to teach the standard language.

Literature

1. Дидик У. В. Мультфильмы в детском дискурсе [Электронный ресурс] // Научные статьи Казахстана. – 2013. – Режим доступа: <http://articlekz.com/article/12254>. – 27.01.2017.
2. Лалетина А. Ф. Культурообразующее значение мультипликации // Лингвокультурология. – 2009. – № 3. – С. 142-147.
3. Нешкова Е. Г. Мультипликационный дискурс в фокусе лингвокультурологии (на примере мультипликационного сериала «Тимон и Пумба») [Электронный ресурс] / Е. Г. Нешкова // Актуальные вопросы филологической науки XXI века : материалы VI Международной научной конференции молодых ученых (Екатеринбург, 10 февраля 2017 г.). – Часть 1 : Современные лингвистические исследования. – Екатеринбург : Издательство УМЦ-УПИ, 2017. – С. 54-58. – Режим доступа: <http://hdl.handle.net/10995/47170>. – 28.08.2018.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Актуальность темы заключается в рассмотрении аксиологического подхода как основы процесса обучения студентов неязыковых специальностей иностранному языку с целью обеспечения качества высшего образования и конкурентоспособности выпускников вузов на современном рынке труда, успешности в профессиональной деятельности.

Обучение студентов неязыковых специальностей иностранному языку сопровождается рядом трудностей, связанных в первую очередь с непониманием молодежью важности приобретения иноязычной компетентности для будущей профессиональной деятельности и личностного роста. Поэтому, необходимость использования аксиологического подхода в процессе обучения студентов в современных условиях очевидна. Проиллюстрируем суть аксиологического подхода к обучению студентов неязыковых специальностей иностранному языку словами Ф. Ницше: «Вопрос о ценностях фундаментальнее вопроса о достоверности, последний приобретает серьезное значение при предположении, что разрешен вопрос о ценности» [2, с. 287]. Таким образом, ценности выступают движущей силой деятельности человека, а аксиологический подход является основой процесса формирования профессиональных ценностей у студентов, к совокупности которых мы относим и стремление овладеть иностранным языком, и общаться на нем в профессиональной деятельности. Обучение иностранному языку на основе аксиологического подхода, по нашему мнению, способствует повышению мотивации студентов неязыковых специальностей к изучению иностранного (английского) языка, обеспечивает развитие комплекса профессиональных компетентностей, конкретизирует субъективную позицию студента в процессе обучения.

Изучение иностранного языка – личная потребность, которая актуализируется во взаимодействии, общении. Успешность последнего зависит не только от желания говорящего установить контакт, но и от умения реализовать языковое намерение, зависит от степени владения единицами языка и умения употреблять их в конкретных ситуациях общения. Эти условия являются сутью коммуникативной компетентности, которая является комплексным интеллектуально-психологическим формированием личности и характеризуется способностью человека к эффективному общению в различных сферах жизнедеятельности, наличием знаний языковых и речевых норм, этикета, культурных особенностей, умение использовать эти знания в соответствии с ситуацией общения.

Коммуникативная компетентность на основе знания иностранного языка имеет такое же предназначение. Мы исходим из того, что эффективным будет ее формирование у студентов неязыковых специальностей в системе взаимодействия на основе ценностного содержания учебной деятельности.

Взаимодействие – это основа интерактивных учебных технологий: индивидуальной, индивидуально-групповой, коллективной, метода проектов, которые предусматривают субъектную активность в сотрудничестве во время проведения деловых и ролевых игр, в работе в группах, на тренингах, в проектах и т.д. На основе предложенной И. Зимней схемы педагогического взаимодействия, мы разработали формулу, которая способствует обучению студентов неязыковых специальностей иностранному языку на основе аксиологического подхода, в соответствии с которым взаимодействие также является ценностью: $S1 \leftrightarrow S2$, где $S1$ – преподаватель иностранного языка и $S2$ – студент образуют общий результат взаимодействия SZ . При условии, что такой процесс обеспечивает взаимодействие студентов между собой в процессе изучения иностранного языка, схема педагогического взаимодействия выглядит таким образом: $S1$ (преподаватель иностранного языка) $\leftrightarrow S1+S2+S3+S4+...S_n$ (студенты-участники проекта) = SZ (общий результат взаимодействия) [1].

Процесс обучения, суть которого передает формула, основывается на аксиологическом, личностно-ориентированном, проблемном, деятельном подходах, целесообразность которых подтверждена современной нормативной базой высшего образования. Проектирование коммуникативных ситуаций на базе иностранного языка позволяет создавать конкретные модели профессиональной деятельности студентов и удовлетворять их личные потребности. Ценностное отношение к процессу обучения иностранному языку является предпосылкой для диалога с каждым студентом в процессе приобретения иноязычной компетентности, обеспечивает возможность овладения навыками исследователя и определения собственной коммуникативной позиции, что способствует преодолению такой негативной тенденции в обучении иностранному языку, как непонимание студентами роли иноязычной коммуникации в профессиональной карьере, неумение определить пути личной интеграции в мировой рынок труда.

Таким образом, аксиологическое содержание обучения иностранному (английскому) языку студентов неязыковых специальностей способствует возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач и проблем, которые требуют интеграции знаний по специальности и иностранного языка.

Литература

1. Зимняя И. Педагогическая психология / И. Зимняя – М. : Логос, 2005. – 384 с.

2. Ницше Ф. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей. – М., 1910. – 430 с.

Новикова А. А.
(ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»)

ДИСКУТИВНІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК УСНОГО МОВЛЕННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

У сучасних школах викладачі стикаються із проблемою невідповідності сучасних вимог до рівня викладання іноземних мов та методів їх вивчення. Це підтверджується під час складання іспитів, коли кожна оцінка є суперечливою, бо екзамен у загальноосвітній школі не передбачає специфічного оцінювання лише усних навичок спілкування іноземною мовою, а зазвичай, спирається на традиційні форми оцінювання, коли до уваги беруться лише самі знання про мову, проте процесу оволодіння навикам усного мовлення як умови для вивчення, наприклад, читання чи письма, надається лише вторинне значення, саме тому вивчення англійської мови за допомогою навчання усного мовлення сьогодні є дуже актуальним.

До аналізу проблем успішного оволодіння навиками усного мовлення зверталися Б. Г. Ананьєв, В. Н. Дружинін, З. І. Калмикова, Н. С. Лейтес, А. К. Маркова, Н. О. Менчинська та інші. Окремі види іншомовної мовленнєвої діяльності вивчали А. А. Алхазішвілі, В. Н. Денисенко, С. Е. Кіржнер, З. І. Кличнікова, В. О. Коваль, А. Л. Мірошніченко, К. Я. Старобрянська, Е. Ю. Чеботарьова тощо.

Метою нашої статті є теоретичне обґрунтування й практична розробка комплексу вправ для навчання усного мовлення.

А. П. Загнітко та І. Р. Домрачева справедливо вважають, що мовлення має три різні значення: як діяльність і процес, як продукт мовленнєвої діяльності та як ораторський жанр [1, с. 8]. Ми також розглядаємо мовлення як діяльність чи процес, тобто як вербальне спілкування, яке відбувається за допомогою мовних знакових одиниць. Мовлення у цьому значенні має наступні синоніми: мовленнєва діяльність та мовленнєвий акт, проте крім діалогу та монологу ці дослідники за характером взаємодії учасників спілкування розрізняють ще й полілог [1, с. 25]. До продуктивних видів мовленнєвої діяльності відносять говоріння та письмо, які «творюються» мовцем, а до рецептивних – аудіювання та читання (вже існуючий текст сприймається мовцем). Кожен з цих видів складається з трьох етапів: розуміння, сприйняття та виконання. О. В. Сивак довела, що у процентному співвідношенні час, який витрачається на різні види

мовленнєвої діяльності у школі дорівнює наступним даним: аудіювання – 45 %, говоріння – 30 %, читання – 16 %, письмо – 9 % [3, с. 25].

До дискусивних вправ можна віднести навчальну дискусію і коментування. Як і навчально-мовленнєва ситуація (ситуаціям властиві такі риси діяльності, як змістовність, евристичність, ієрархічність, певна структура, а їх складові: а) обставини діяльності, в яких відбувається комунікація; б) стосунки між комунікантами; в) мовленнєві наміри; г) реалізація самого акту спілкування, який створює нові стимули до мовлення [2, с. 74]).

У ході практичного опрацювання теоретичного матеріалу ми визначили структуру комплексу вправ для навчання говорінню, яка включає в себе: передмовленнєві вправи з оволодіння лексичними і граматичними елементами мови; передмовленнєве орієнтування учнів; мовленнєву інтенцію; рольову соціалізацію; мовленнєві вправи з оволодіння мовною поведінкою і мовною взаємодією. Сприймаючи питання, які задаються всі відразу, учні вчать запам'ятовувати лише їх зміст, думку, а не вираження, не мовну оболонку, а для підвищення ефективності навчання говорінню вчитель, підводячи підсумки бесіди має не читати нотації учням, які висловили неточні думки, а тактовно виправити їх, бажано дружньо, з гумором, ні в якому разі не приглушаючи в учнів бажання дискутувати. Під час підготовки учбової дискусії учитель повинен продумати, не тільки експозицію, а й питання, за допомогою яких він має намір «розвернути» проблематику дискусії і задати їй потрібний напрям, тим самим підтримуючи мовну стимул-реакцію учнів, бо іноді експозиція, сформульована за темою дискусії, може і не викликати належного відгуку в учнів, проте низка вдало поставлених запитань вчителя, що деталізують її, може викликати живе обговорення.

У ході аналізу виявлених результатів були сформульовані наступні пропозиції:

1. До розробки передмовленнєвого орієнтування слід обов'язково включати формулювання завдань вправ, опис обстановки (умов і учасників спілкування).

2. Завжди слід враховувати основні умови для організації учбових дискусій, до яких відносяться розумові завдання; зміст дискусії; інвентар мовного матеріалу; в учнів повинен бути відповідний досвід ведення дискусійних бесід рідною мовою.

3. Вчителю рекомендується використовувати різні види експозиції з різною проблематикою.

Література

1. Загнітко А. П., Домрачева І. Р. Основи мовленнєвої діяльності / А. П. Загнітко, І. Р. Домрачева. – Донецьк, Український Культурологічний Центр, 2001. – 56 с.

2. Кравчина Т. В. До питання відбору навчального матеріалу з англійської мови / Т. В. Кравчина // Серія «Педагогіка, соціальна робота», Вип. 30. – С. 73-75.
3. Сивак О. В. Мовленнєва діяльність: аудіювання, говоріння, читання, письмо / О. В. Сивак. – Шахтарськ : Шахтарська друкарня, 2010. – 68 с.

Овчаренко Н. В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

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

ПОНЯТИЕ ДИСКУРСА, ЕГО ТИПЫ И ОСНОВНЫЕ ЕДИНИЦЫ

Дискурс – явление сложное и многогранное. Этот термин ввел в лингвистический обиход бельгийский лингвист Эрик Бюиссанс во второй половине 20-го века. В период 60-70 гг. дискурс трактуется как «связная последовательность предложений или речевых актов», но уже в последующие десять лет он рассматривается как «сложное коммуникативное явление, включающее кроме текста, еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста» [2, с. 91]. Другими словами, дискурс выходит за рамки текста. Понятия текст и дискурс являются взаимодополняющими. Разница между ними состоит в том, что дискурс рассматривается с точки зрения социального процесса, а текст – с точки зрения лингвистического.

С тех пор как термин «дискурс» вошел в сферу лингвистики, он активно использовался различными учеными, которые в свою очередь давали ему свои собственные трактовки. Это привело к тому, что на нынешнем этапе вряд ли можно говорить о существовании общепринятого определения дискурса. Ситуация усложнилась еще и тем, что термин «дискурс» очень быстро покинул пределы лингвистики и вторгся в области не только смежных гуманитарных дисциплин, но и естественнонаучных. Это понятие постоянно обретает какие-то дополнительные характеристики, уточняется, меняет свой первоначальный смысл. Термин лишается определенности, поскольку чрезвычайно велика сфера его распространения [3].

Несмотря на трудности связанные с определением этого термина, сегодня можно назвать определенные типы, на которые он подразделяется. Одной из наиболее полных классификаций дискурсов является классификация Г. Г. Почепцова. Он выделяет теле- и радиодискурсы, газетный, театральный, кинодискурс, литературный дискурс, дискурс в сфере паблик рилейшнз (PR), рекламный дискурс, политический, религиозный дискурсы [4].

Особенностями теле- и радиодискурса является непринужденность, неофициальность. Говорящий (диктор) и слушатель (зритель) находятся в разных точках пространства и времени, они не могут корректировать сказанное и услышанное (например, переспросить).

Что касается газетного дискурса, то в нем также существует разрыв в пространстве и времени между коммуникантами (автор и читатель). В отличие от устного общения, он пространственный и аргументированный. Поскольку он имеет письменную (печатную) форму, то значительное внимание в данном типе дискурса уделяется не только содержанию, но и форме изложения.

В театральном дискурсе срабатывает несколько знаковых систем: декорации, одежда, освещение. Все это имеет символический характер. Кроме того, театральная коммуникация очень условна: актеры делают вид, что не видят зрителей; зрители не могут вмешиваться в действие (за некоторыми исключениями). Последнее присуще также и кинодискурсу.

Художественный текст в литературном дискурсе является деавтоматизированным благодаря своей многозначительности. Это значит, что каждый читатель находит в нем собственный смысл.

Дискурс в сфере публичных отношений заключается в том, что PR – это коммуникация в области отношений общественных институтов с гражданами, главная задача которой – создание положительного имиджа учреждения или отдельного политического деятеля. С помощью PR-дискурса осуществляется связь между организацией и общественностью, поддерживаются нормальные отношения, проводятся мониторинг сознания, мнений, отношений и поведения как внутри организации, так и вне ее, и др.

Задача рекламного дискурса – привлечь внимание потребителя к одному из многих, как правило, одинаковых товаров, создать ему положительный имидж, чтобы он запомнился надолго, а лучше – навсегда.

Отличительной чертой политического дискурса является то, что он провозглашает свои идеи лучшими и таким образом моделирует интересы общества.

Основой религиозного дискурса является передача жизненно важных для человека и общества этических смыслов. Они воспринимаются как заповеди, которые Абсолют (Бог) открыл людям. Божественные откровения воспринимаются как дарованное священное знание, полное, безупречное и самое главное из всех знаний [4].

Следует также отметить основные единицы дискурса. Единой системы не существует, однако в русскоязычной литературе выделяют следующую градацию единиц дискурса: *акт – ход – обмен – транзакция – речевое событие* [1, с. 72].

Речевой акт признается элементарной единицей языковой коммуникации, а главная идея теории речевых актов заключается в том, что, произнося какое-то высказывание в ситуации общения, мы совершаем некое действие, обусловленное нашим намерением: упоминаем некие события и факты, сообщаем нечто собеседнику, просим, приказываем, обещаем, извиняемся и т.д. В свою очередь, коммуникативный акт или последовательность из нескольких речевых актов образуют коммуникативный ход. Обмен коммуникативными ходами создает минимальную двустороннюю единицу

коммуникативного взаимодействия, которая получила название смежной пары, диалогического единства или обмена. Для более крупного сегмента общения применяется термин транзакция, а самым крупным сегментом речевого общения, макроуровневой единицей дискурса, выступает речевое событие, например, беседа, деловое совещание, школьное занятие и т.д. [1, с. 70].

Литература

1. Брославская Е. М. Единицы дискурса (на материале современных английских фильмов) / Е. М. Брославская, И. Н. Лавриненко // Вісник Сумського державного університету. Серія Філологічні науки. – 2004. – № 3(62). – С. 69-74.
2. Красина Е. А. Дискурс, высказывание и речевой акт / Е. А. Красина // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2016. – Т. 20. – № 4. – С. 91-102.
3. Михалёва О. Л. Дискурс как объект исследования [Электронный ресурс] / О. Л. Михалёва. – Режим доступа : <http://any-book.org/download/54968.html>. – 13.09.2018.
4. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М. : СмартБук, 2009. – 651 с.

Оховенко В. О.

*(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: ст. преп. Болотова О. В.*

«ВЗРОСЛЫЕ» ДЕТИ

Они учат английский язык в 2 года, пользуются Интернетом в 5 лет и устраивают вечеринки в 10. Дети делают всё раньше своих родителей. Но значит ли это, что они быстрее развиваются?

«Give a kiss to Gimbo!» в ответ на просьбу воспитателя, маленькая Хлоэ обнимает разноцветную плюшевую игрушку, талисман дюжины детишек, пришедших на заседание языкового пробуждения ассоциации Gymboree. Им не больше двух с половиной лет, в основном по 18 месяцев, но все уже нахватились английских слов. ««Нам бы очень хотелось, чтобы наша двухлетняя дочь ходила в двуязычный детский сад», – объясняет мама Хлоэ. Чем раньше она начнет учить язык, тем проще ей будет. Это очень важно, ведь, если ты хорошо говоришь на английском языке, перед тобой открыты все двери в профессиональную жизнь». Это мнение разделяют многие родители: список желающих записаться в ассоциацию непрерывно растет.

«Все закладывается до шести лет», – утверждает американский педиатр Фитсью Додсон в названии своей книги, ставшей бестселлером во Франции в семидесятые годы. Несмотря на то, что недавние открытия в области

нейронаук поставили под сомнение эту теорию, выявив пластичность мозга, его способность обучаться в любом возрасте, родители считают раннее начало обучения главным критерием успеха воспитания.

В начале 80-х появилось мнение, что младенец наделён задатками, которые необходимо развивать и стимулировать в самом нежном возрасте. Позже это мнение утвердилось. Организации по раннему обучению детей математике, чтению, музыке, подобные Gymboree, появились сначала в Соединённых Штатах, а потом и в Европе. Сейчас существуют обучающие игры, театры и кино для самых маленьких и даже коллекции видео, как например «Малыш Эйнштейн», которые ускоряют развитие детей. Всё подчинено желанию родителей видеть своих детей успешными в будущем.

Но способствуют ли инновации взрослых лучшему развитию подрастающего поколения? Да, эта стимуляция порождает в них любознательность. Но психологи и психоаналитики в один голос говорят, что в слишком большом объеме она может быть опасна для правильного развития ребенка. Небывалый рост затребованных тестов на IQ, чтобы ходатайствовать о досрочном переводе в следующие классы, разнообразная внешкольная деятельность, бум частных дополнительных занятий ... Исполненные благими намерениями дать своим малышам необходимый багаж знаний, родители часто спешат, пропускают необходимые этапы. Конечно, ребенок нуждается в стимуляции своего развития, но, если ускоряют каждый его шаг – это становится очень опасно, подчеркивают детские психиатры.

Младенец должен опережать в развитии, а подросток успешно овладевать учебной программой. Этот постулат возведён на алтарь семьи, от ребёнка требуют героических усилий. Современная школа является неотъемлемой частью французского общества. Она фокусирует все тревожные тенденции. Например, ребенок думает, что родители любят его больше за то, что он делает, чем за то, какой он. Давление системы, наказание оценками: в итоге французские дети больше всех детей Европы подвержены стрессу. Они истощены психологически, депрессивны, не имеют ни секунды покоя, время для них сжато до предела. Хрупкая психика подростков, к ритму развития которой относятся без должного уважения, не выдерживает. Как и малыши, подростки становятся жертвами социального давления, общество требует, чтобы они росли быстрее. Но ничья психика не может ускорить свое развитие.

Феномен, который существует на протяжении последних лет, это появление переходного этапа между детством и отрочеством, так называемое предотрочество. В 10-12 лет – это ребенок, еще не трансформировавшийся физически в подростка, но подражающий его поведению: стилю одежды, пристрастиям в музыке, интересам.

Темп акселерации увеличен за счет новейших технологий и доступа к различной информации, которая порой ускользает от родителей.

Присутствие современных средств массовой информации в жизни такого ребенка изменяет условия его обучения и отношение к миру, окунает его во взрослую реальность со всеми ее сложностями, загадками, с ее жестокостью и ложью. Продолжительность детства уменьшается. Попытки его продлить, разнообразны: повесить возрастной ценз приёма в детские дошкольные учреждения, наложить мораторий на телевизионные каналы для детей, проводить «Неделю без экрана» среди школьников. Дети находятся в парадоксальном положении. С одной стороны, их заставляют расти быстрее, а с другой – отказывают в самостоятельности, пытаются продлить детство.

Границы подросткового периода увеличиваются, о чём свидетельствует наличие довольно большой прослойки ностальгирующих «не повзрослевших» взрослых. Подростки дольше остаются жить с мамой и папой, а, часто, вкусив независимости и самостоятельности, предпочитают вернуться в отчий дом.

В свои тридцать лет, как и в двенадцать, они читают «Гарри Поттера», сидят в чате с друзьями, носят футболки с надписью «Hello Kitty», участвуют в играх в сети, как например «World of Warcraft». Какое мировоззрение такие «взрослые дети» могут предложить подросткам, которые находятся в поиске моделей поведения?

В обществе, которое имеет тенденцию лелеять ребенка, делать из него драгоценность, вопрос не в том, чтобы стимулировать его развитие, а в том, чтобы помочь ребенку захотеть вырасти.

Литература

1. Ça m'intéresse. – Prisma Media, 2009. – № 335.
2. Mermet Gérard Francoscopie / Gérard Mermet. – Paris: Larousse, 2001.
3. Mermet Gérard Francoscopie / Gérard Mermet. – Paris: Larousse, 2007.

Пантыкина Н. И.

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

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

На данном этапе современного образования первоочередной целью обучения иностранному языку является формирование и развитие коммуникативных навыков обучаемых, направленность на практическое овладение иностранным языком. И уже задача современного учителя состоит в активизации познавательной деятельности учеников. Для решения этой задачи и приходят инновационные технологии, которые расширяют возможности преподавателей, оптимизируют изучение

иностранного языка, а процесс обучения делает интересным, понятным, что и приводит к повышению качества образования.

И сейчас все передовые страны пытаются разрабатывать и широко использовать инновационные технологии. Под инновационными технологиями понимаем использование информационных и коммуникативных технологий в обучении, работу с компьютерными и мультимедийными программами, проектную технологию, дистанционное обучение, применение ресурсов Интернета.

Использование инновационных технологий дает возможность значительно повысить эффективность усвоения информации благодаря адаптации темпа подачи учебного материала к скорости его усвоения, учет индивидуальных особенностей студента, результативное соединение индивидуальной и коллективной деятельности, методов и средств обучения, организационных форм учебного процесса, что влияет на решение поставленных задач.

Считаем целесообразным остановиться на такой инновационной технологии как метод проектов, которая является наиболее часто употребляемой при изучении иностранного языка. Исследователь Е. С. Полат утверждает, что метод проектов – это новый способ для достижения цели посредством разработки проблемы, которую решить вполне реально и увидеть практический результат. Ведь через «проект» можно получить решения любой практической или теоретической важной проблемы [2].

Исследуя научные труды по данной технологии, можем работу над проектом представить в виде 5 «П»:

1. Подготовка (формулируется тема и цель).
2. Планирование (определяется источник информации, этапы, структура проекта, составляется примерный план).
3. Подбор информации (подготовка и выбор материала к проекту, осуществляется сбор информации: обращение к уже имеющимся знаниям и жизненному опыту, работа с источниками информации, создание собственной системы хранения информации).
4. Проектирование (постепенное выполнение задач проекта, формирование выводов).
5. Презентация (показ проекта, что является кульминацией работы над проектом) [1].

Таким образом, инновационные технологии помогают обогатить процесс преподавания иностранных языков, повысить заинтересованность учащихся, и, конечно, качество знаний. Ведь однообразная работа сменяется творческим процессом: создание нового продукта, поиск креативных идей, в результате всего и формируется личность нового поколения: целеустремленная, активная, настроенная на саморазвитие и самообразование.

Литература

1. Пантыкина Н. И. Формирование профессиональной компетенции студентов языкового вуза в процессе обучения иностранному языку с использованием метода проектов / Н. И. Пантыкина // Вестник ЧГУ. – № 1 (70). – Череповец, 2016. – С. 102-104.
2. Полат Е. С. Метод проектов / Е. С. Полат // Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / М. Ю. Бухаркина [и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М., 2002. – С. 64-110.

Папиж М. В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: ст. преп. Болотова О. В.

РЕЛИГИЯ ВО ФРАНЦИИ

Какие существуют религии во Франции? Может ли, например, католицизм мирно сосуществовать с индуизмом или исламом? Об это мы и поговорим. Франция – страна свободного вероисповедания.

Согласно опросу, проведенному в 2016 году, 27% французов верят в то, что Бог есть, 33% ответили, что допускают существование какой-то энергии или высшего разума, и 40% ответили, что не верят ни в Бога, ни в наличие у человека души, ни в энергию. В этом отношении Францию можно считать одним из самых нерелигиозных государств. Но культура и вера в этой стране тесно связаны между собой. Так какая религия во Франции является преобладающей и почему существуют другие?

Основная религия Франции – католицизм.

Основополагающее число французов – *католики*, их число достигает 85%, но к ним же относятся и те, кто давно порвал отношения с религией и считаются католиками лишь только потому, что при рождении родители окрестили их. В воскресные дни храмы во Франции пустуют, лишь около 5% верующих посещают воскресные богослужения. Однако если сказать о сельской местности (Эльзас, Лотарингия и Савойя), то там число действительно верующих и исполняющих все церковные обряды гораздо больше. В этих провинциях сильно влияние католической церкви и кюре пользуются огромным уважением. К ним обращаются за любыми советами: как наладить мир в семье, как воспитывать детей и даже как рассчитаться с долгами.

Ислам – это вторая по величине религия в Европе. В настоящее время приблизительно 6 миллионов мусульман во Франции исповедуют ислам, многие из которых выходцы из Северной Африки. Мусульмане впервые начали иммигрировать во Францию в большом количестве в течение 1950-х и 1960-х годов, когда Франция нуждалась в трудовых ресурсах, чтобы

выдержать экономический бум. Мусульманское сообщество во Франции было в центре центральных споров, включая различные нападения от правого крыла политических групп в течение 1980-х годов, а позже столкнулись с запретом исповедовать ислам во французских общественных школах. Многие французские мусульмане из Северной Африки жалуются на преследование и дискриминацию со стороны полиции и работодателей.

Начиная со времен греко-римской империи, *иудеи* заселяли земли Франции. Но в Средние века начались гонения и многие из них, занимавшиеся ростовщичеством и торговлей, были разорены и уничтожены. Но уже в 1790 году, после Великой Французской революции, евреи получили все гражданские права и впервые смогли объединиться и образовать союз называемый «Consistoire», защищающий их интересы. В XX веке, когда усилилось иммигрантское движение, большое количество исповедующих иудаизм прибыли в Европу из Алжира, Туниса, Марокко. На сегодняшний день во Франции насчитывается до 650 тысяч евреев, исповедующих иудаизм, это самое большое европейское сообщество евреев.

С XVI века во Франции появилось течение *протестантизма* в виде общины гугенотов. Несмотря на запреты и преследования, это направление христианства постепенно развивалось, появлялось все больше протестантских семей. Сегодня доля протестантов среди французов невелика – около 800 тысяч человек. Протестантизм стоит на третьем месте среди религий Франции по распространенности.

Начиная с 1789 года по «Декларации прав человека» каждому гражданину страны дарована свобода совести или вероисповедания.

В 1905 году церковь была официально отделена от государства, и в данное время любые конфессии во Франции существуют лишь на собственные средства, не получая от государства дотаций и субсидий. Официальной статистики о количестве верующих и исповедующих различные вероисповедания в стране не ведется, но известно, что количество атеистов растет с каждым годом.

Конечно, во Франции, как и практически во всех европейских странах, проживают люди разных национальностей и всем им по Конституции даются равные права и обязанности. Но в средствах массовой информации часто поднимаются дискуссии о существующих разногласиях между исповедующими ислам и католиками. Французское правительство издало закон о запрете ношения религиозных символов поверх одежды, чтобы не афишировать свое вероисповедания и не оскорбить чувства верующих.

Таким образом, отвечая на поставленный вопрос, мы можем сказать, что во Франции мирно сосуществуют все религиозные направления.

Литература

1. Токарев С. А. Религия в истории народов мира / С. А. Токарев. Глава 23. Христианство. Глава 24. Ислам. – Москва : Политиздат, 1964. – 559 с.
2. La vie. – № 3209. – 1 марта 2007.

3. <http://fb.ru/article/232770/religiya-frantsii-svyaz-kulturyi-i-religii-vo-frantsii>

Папиж М. В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

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

ПЕРЕВОД НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ СИМВОЛОВ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЫ

Смысл сообщения определяется посредством выбора определенного элемента культуры, использование которого предполагает получение от адресата той или иной реакции. В процессе адаптации, прежде всего, представляется необходимым установить, является ли возможным заменить используемый в сообщении-оригинале элемент культуры соответствующим эквивалентом, или же данный символ может быть перенесен в культуру перевода только при помощи вербальных средств. Однако, в этом случае следует определить, насколько приемлемыми и понятными в культуре перевода будут переведенные при помощи вербальных средств символы другой культуры.

Сложности составляют слова-реалии, которые не переводятся на язык потребителя, это могут быть названия блюд, культурных мест, древние названия культур или танцев и тд., как например, «l'écriturehâna», это алфавит Мальдив, национальное название и поэтому мы не можем найти эквивалент в русском языке или же, например, местности в Гваделупе «Marie-Galante, Désirade, Grande-Terre, Basse-Terre».

Данная проблема может быть рассмотрена следующим образом: перевод представляет собой вид творческой деятельности, подчиняющийся правилам лингвистики и культурологии. Каждый язык уникален. Языковая модель мира определяется через культурологические особенности, то есть этнические и, социальные особенности и нормы, а также через экономические достижения нации на определенной ступени её развития. Культурология является неотъемлемой частью языковой модели, и некоторые ученые склоняются к мнению, что на самом деле мы переводим не язык, а культуру [1, с. 155]. Значит для успешной адаптации рекламы к различным лингвокультурам необходимо выделить эксплицитно или имплицитно присутствующие в ней культурные компоненты, а также знаки, используемые для их выражения. Только это позволит подобрать необходимый эквивалент в системе другой лингвокультуры для успешной замены другого эквивалента при адаптации рекламного сообщения.

К вопросу культурного компонента рекламы можно подходить через определение культурных референций. Ответом на этот вопрос является утверждение, что в качестве культурной референции может выступать

любой элемент идеальной и материальной культуры, а также предметы и явления окружающего мира. Однако полностью вычленить культурный компонент не представляется возможным, так как он оказывается вплетенным в структуру языка, но можно определить символы и маркеры, являющиеся частью культуры [2, с. 594-605].

Одним из способов вычленения культурных составляющих является соотнесение их с произвольными компонентами языковой системы, такими как, например, исторические места, известные личности, названия улиц, имена людей, и т.д. [3, с. 374]. Отдельный компонент культуры, однако, не может существовать сам по себе, а должен рассматриваться как результат конфликта, имеющего место благодаря наличию культурной рекомендации в сообщении-оригинале, которая создаёт проблему при адаптации из-за отсутствия подобной рекомендации в культуре перевода. Например:

(1) **Fuerteventura**, île de l'archipel des Canaries en Espagne, est une invitation à de nombreuses activités sportives. Séparée de seulement 97 kilomètres du continent africain et caressée à longueur d'année par le vent chaud du Sahara, les irocco, l'île bénéficie d'un climat agréable avec des températures oscillant régulièrement entre 15 et 30°C. Profitez ainsi de vos vacances à **Fuerteventura** pour jouer avec les vagues, juchés sur votre planche de surf, notamment à **Jandia** ou à **Corralejo**. Les vents modérés de **Pajara** et de **Corralejo** vous permettront également de profiter de votre planche à voile ou de vous initier au **Windsurf**. La richesse faunistique marine d'Antigua, de Morro Jable ou du Gran Tarajal est en outre propice aux plongées sous-marines. Par ailleurs, vous pourrez vous adonner au trekking, à travers le **Camino Real** plus au large [<http://www.senegal-online.com>].

В этом примере мы видим слова, которые очень трудно или же совсем невозможно перевести на язык потребителя, так как это названия местности или страны, следовательно, переводчику нужно искать перефразы для толкования.

Таким образом, перевод национально-культурных символов в процессе адаптации франкоязычной рекламы туристических проспектов составляет сложность для переводчика, которому следует искать иные языковые либо экстралингвальные средства, чтобы передать смысл сообщения не нарушая контекст.

Литература

1. Khairullin V. Translation and meaning / V. Khairullin // Translation, semantics, and culture. – Maastricht : Rijkschool Maastricht, 1992. – P. 325-405.
2. Pym A. Translation as transaction cost / A. Pym // Meta. – 1995. – № 40.4. – P. 594.
3. Venuti L. The translator's invisibility: a history of translation (translation studies) / L. Venuti. – London : New York : Routledge, 1995. – 353 p.

ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ)

Речь является главным средством человеческого общения. Исторически сложившуюся систему речевых средств, используемых в различных социальных сферах, называют функциональным стилем речи. Функциональный стиль – это функциональная система, система внутренних, скрытых отношений и связей явлений, в которой проявляются функции назначения и воздействия словесного произведения, лишь в этой системе реализуются функции речевого произведения [1, с. 144]. Каждый функциональный стиль имеет собственную систему устойчивых норм, с помощью которой организована его действительность. Механизм целостного функционирования словесного произведения является функцией двух аргументов – функционального стиля речи и деятельности субъекта. Данный механизм представляет собой систему употребления языка в конкретном словесном произведении.

Главной целью публицистического стиля речи является не столько передача общественно значимой информации широкому социальному кругу, сколько воздействие на адресата посредством убеждения, внушения, побуждения его к определенным действиям, то есть формирование общественного мнения [2, с. 295]. Данная цель делает очевидным тот факт, что публицистический стиль по сути своей является субъективным. Информативность данного стиля речи обеспечивается путем документально-фактологической манеры изложения с использованием профессионализмов и специальной лексики, способствующей повышению аналитичности и обобщенности излагаемой информации. Сферой употребления публицистического стиля речи являются общественно-экономические, политические и культурные отношения.

Ценностью публицистического стиля является то, что ему свойственна высокая образность, в сочетании с лаконичностью выражения мысли. Текст публицистического стиля строится таким образом, чтобы вначале выдвигалась общественно важная проблема, затем следовал анализ путей ее разрешения, после подводились итоги вышесказанного и делались выводы. Таким образом, публицистический текст становится близок научному суждению – логичному и строго последовательному. Однако публицистике свойственны эмоциональность, оценочность, призывность и страстность, поскольку она рассчитана на широкий круг адресатов и призвана быть общедоступной.

Существует несколько подходов к дифференцированию функциональных стилей речи. С точки зрения А. Н. Мороховского, функциональный стиль, являясь системой, включает в себя такие элементы, как подстиль и разновидности стиля. Публицистический стиль реализуется в газетном дискурсе [5, с. 258], характеризующемся как дистантный, ретивальный (адресат неизвестен, количество адресатов не определено), имеющий индивидуально-коллективный субъект (соавторство, отражение общей позиции издания) и массовый адресат [1, с. 147]. Особенностью газетного дискурса также является его обусловленность социокультурной ситуацией и способность влиять на данную ситуацию, вызывая в ней определенные изменения.

По мнению И. Р. Гальперина и Л. П. Ефимова, газетный и публицистический стили являются отдельными системами с принципиально разными целями [3, с. 18-20]. Так газетный стиль информирует читателей, предоставляя информацию с точки зрения стороннего наблюдателя (объективно), а публицистический текст, равно как и разновидность публицистического стиля – ораторская речь, преследуют цель воздействия на читателя путем манипуляции его сознанием, оперирования ложной информацией и использования пропаганды. Такой текст служит мощным механизмом воздействия на общественное мнение относительно политических, экономических, социальных и многих других вопросов. Информационное поле публицистического стиля является аксиологической категорией, поскольку публицистический текст служит передаче информации об окружающей действительности с точки зрения автора (субъективной). Наиболее высокого аксиологического уровня достигает газетная редакционная статья. Это специфический вид газетной статьи, характеризующийся использованием эмоционально-окрашенных языковых единиц, а также таким структурированием текста и лексическим разнообразием, которое помогает автору влиять на эмоциональное состояние читателя [2, с. 287, 295].

Кроме признаков публицистического стиля ученые обнаруживают в языке газеты признаки других стилей речи. Так В. Г. Костомаров определяет тенденции газетного дискурса следующим образом [4, с. 91]:

1. Тенденция к стандартизации, свойственная строгим стилям (научный, официально-деловой).
2. Тенденция к экспрессивности и образности (художественный, разговорный).

Данные тенденции позволяют сделать вывод о наличии синтеза последовательного и достоверного изложения материала в газетном тексте с экспрессивной оболочкой его подачи.

Литература

1. Брандес М. П. Стилистика текста. Теоретический курс / М. П. Брандес. – М. : ИНФРА-М, 2004. – 416 с.

2. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка / И. Р. Гальперин. – М. : Высш. школа, 1981. – 334 с.
3. Ефимов Л. П. Стилистика английского языка и дискурсивный анализ / Л. П. Ефимов, Е. А. Ясинецкая. – Винница : НОВА КНИГА, 2011. – 240 с.
4. Костомаров В. Г. Русский язык на газетной полосе. Некоторые особенности языка современной газетной публицистики / В. Г. Костомаров. – М. : МГУ, 1971. – 267 с.
5. Мороховский А. Н. Стилистика английского языка / А. Н. Мороховский, О. П. Воробьева, Н. И. Лихошерст, З. В. Тимошенко. – К. : Выща шк., 1991. – 272 с.

Поддубная Е. И.

(ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»)

Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Басыров Ш. Р.

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ И МЕТОНИМИЧЕСКАЯ НОМИНАЦИЯ НАЧАЛЬНИКА НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ

Номинация лица занимает важное место в системе любого языка [1, с. 13; 2, с. 45]. Это естественно, поскольку человек образует одну из центральных систем объективной действительности. Язык, являясь продуктом человеческого мышления и познания, направлен на отражение объективной действительности; в нем находят свое опосредованное выражение также знания человека об окружающем нас мире, в частности знания о самом человеке [3, с. 22].

В данной работе исследуются особенности процессов номинаций начальника в английском и немецком языках.

Выбор данной темы обусловлен общей направленностью современной лингвистики на изучение как системных, так и функциональных характеристик языка в плоскости ментальных процессов, которая помогает уточнить характер взаимодействия между языком и мышлением, проследить механизмы лингвокреативной деятельности человека.

Цель данной работы состоит в выявлении универсальных и уникальных моделей вторичной номинации начальника в английском и немецком языках.

Материалом для настоящего исследования послужили вторичные наименования начальника в названных языках, извлеченные из словарей различного типа.

Метафора и метонимия функционируют как яркий, творческий, индивидуальный образ человеческого воображения. Разнообразие семантических видов метафоры порождается семантическим посредником

между исходным и мотивированным значениями, т.е. символом метафоры. В зависимости от количества признаков, определяющих аналогию объектов, метафоры группируются в однокомпонентные и многокомпонентные.

Метонимия в отличие от метафоры отражает объективные связи предметов и явлений действительности. Метонимия рассматривается как универсальный процесс развития семантики слова, определяемый как перенос наименования на основе смежности. Метонимия присутствует в концептуальной ментальной системе как когнитивная модель, характеризующаяся отношением замещения между компонентами.

Посредством метафоры в английском языке образованы, в частности, следующие метафорически окрашенные номинаты: *top dog* (букв. собака, победившая в драке) 'командир, босс'; *big cheese* (букв. большой сыр) 'босс, важное лицо', 'начальник'; *Mister Big* (букв. Мистер Важный) 'глава подпольной организации', 'руководитель'; *Big wheel* (букв. большое колесо) 'ответственное лицо, важная персона'; *Big kahuna* (букв. большой гавайский знахарь) 'вождь, шаман'; *Big white chief* (букв. большой белый шев) 'начальник, руководитель'; *high muck-a-muck* (букв. высокая важная шишка) 'важная персона'; *queen bee* (букв. пчелиная матка) 'лидер, хозяйка'; *hooh-bah* (слово произошло от имени высокомерного персонажа из Гилберта и Салливана комической оперы «Микадо») 'тот, кто занимает одновременно несколько должностей, совместитель'.

В немецком языке путем метафоризации появились, в частности следующие лексемы: *der Gesalbte* христ. 'помазанник'; 'глава', *das/der Grandis* лат. 'название птицы'; 'человек высокого полета'; 'начальник', *der Mufti* 'муфтий'; 'шеф, бос, начальник', *der Sheriff* 'шериф'; 'босс, начальник, преподаватель'.

Проанализируем некоторые метафоры. У английской лексемы *number one* (букв. номер один) вторичное значение ('начальник, занимающий высокое положение') возникает на основе ассоциативного сравнения цифры «1», занимающей первое место в ряду других чисел (2, 3, 4 и т.д.), с человеком, которому приписывается аналогичное первое место (по важности, профессионализму и т.п.) в коллективе людей определенной организации. Аналогичный перенос наблюдается и у лексемы *Numero uno* (букв. номер один) 'начальник'.

У немецкой лексемы *der Bulle* вторичное (метафорическое) значение ('воен. важная шишка, командир, шев') базируется на его прямом значении ('бык'); иными словами, свойства быка (физическая сила, бойцовские качества, напористость и т.п.) приписываются начальнику.

Метонимический перенос отмечен у английской лексемы *head honcho* (букв. голова хозяина), которая реализует модель «целое-часть», т.е. вместо наименования человека используется лишь его часть тела – голова. Аналогичный принцип метонимического переноса наблюдается и в немецкой лексеме *das Haupt* ('голова'); 'глава, шев'.

Перспективным является дальнейшее изучение механизмов вторичной номинации, в частности, в плане исследования способов их перевода на русский язык.

Литература

1. Киселева Н. М. Метафоры современной разговорной речи : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / Н. М. Киселева; Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. – М., 1997. – 17 с.
2. Рунова Н. В. Когнитивные основы перевода новых метонимических значений существительных (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / Росс. гос. ун-т им. И. Канта. – М., 2007. – 53 с.
3. Москалёва М. В. Семантическая деривация как способ образования имен существительных в современном русском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2008. – 25 с.

Позднякова Л. В.

(Горловская общеобразовательная школа I-III ступеней № 40),

Мышанская Л. Л.

(Горловская общеобразовательная школа I-III ступеней № 16)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ЛЕГКИМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Право на образование принадлежит всем детям, включая детей с ограниченными возможностями. Обеспечение равных прав и равных возможностей является приоритетным направлением в сфере современного образования.

Речь играет первостепенную роль в усвоении ребенком культуры. На основе речи формируются и развиваются такие психические процессы, как восприятие, представление, память. Неправильная речь может сказаться на дальнейшем развитии ребенка [1, с. 6]. Поэтому так важно предоставить ребенку полноценное речевое развитие в том возрасте, когда формируются основы личности, пробуждается интеллект. Таким образом, правильно организованное обучение иностранному языку будет способствовать развитию жизненной компетентности детей с незначительными речевыми нарушениями.

Известно, что ребенок с речевыми нарушениями, изображая других людей или животных, то есть, входя в определенный образ, может говорить свободно [2, с. 9]. Возможность для перевоплощения предоставляется в различных играх-драматизациях (инсценировках и сюжетно-ролевых играх). Их можно проводить в зависимости от степени сложности и объема

речевого материала. В играх-драматизациях шлифуется навык правильной выразительной речи и уверенного общения в коллективе. Важно создать спокойную, радостную обстановку, которая будет побуждать детей к творческой игре и свободной английской речи.

Участие в инсценировках дает возможность перевоплощаться в разные образы, тем самым побуждает говорить свободно и выразительно, действовать раскованно. Забавные костюмы и декорации помогут детям лучше почувствовать себя определенным персонажем и перевоплотиться в определенный образ. Ребенку с речевыми недостатками важно предоставить возможность выступить наравне с другими хотя бы с маленькой ролью, чтобы дать возможность, перевоплощаясь, отвлечься от речевого дефекта, почувствовать веру в себя. Игру «Наш театр» можно проводить часто. Обычно она начинается с разыгрывания диалогов. На первом этапе овладения правильной речью более доступны стихотворные диалоги. Сначала это могут быть короткие стихотворные диалоги, где каждый выступает с 1-2 репликами. Позже их объем увеличивается.

Пример упражнения (стишок-инсценировка), направленного на автоматизацию правильного произношения звуков в самостоятельной английской речи детей [3, с. 7].

1. У детей на головках ободки с животными и птицами. Они стоят полукругом. Звукоимитацией или движением сопровождают свою роль.

- a) (“Cock-a doodle-do, cock-a doodle-do”)
“It’s four o’clock”,
Said the cock.
- b) (“Tweet-tweet, tweet-tweet”)
“It’s still dark”,
Said the lark.
- c) (“Miaow-miaow, miaow-miaow”)
“What’s that?”
Said the cat.
- d) (“Baa-baa, baa-baa”)
“I want to sleep”,
Said the sheep.
- e) (Кролик делает несколько прыжков)
“A bat habit”,
Said the rabbit.
- f) (“Neigh-neigh, neigh-neigh”)
“Of course”,
Said the horse.
- g) (Зайчик делает несколько прыжков)
“But where?”
Said the hare.

h) (“Squeak-squeak, squeak-squeak”)

“In the house”,
Said the mouse.

i) (“Oink-oink, oink-oink”)

“I am too big”,
Said the pig.

j) But the dog said:

“Bow-wow, it’s late now!”

2. Ответы на вопросы в форме игры. Дети загадывают животное, которое будут представлять. Шепотом говорят учителю. Дети угадывают, задавая вопросы:

a) Are you a wild or a domestic animal?

b) Where do you live?

c) What do you eat?

d) What kind of animal are you? (nice, funny, kind, wicked, angry, clever, ugly, scary, etc.)

e) What can you do? (I guard the house, help people).

f) What is specific about you? (sly, clumsy).

3. Загадки загадывают дети. Они подробно описывают задуманное животное:

I’m a wild animal. I live in the wood. I like honey and berries. I’m clumsy.
What am I?

Таким образом, при любой деятельности главной задачей учителя должно быть формирование жизненной компетентности ребенка. Для этого необходимо уделять значительное внимание психолого-педагогическому изучению детей, своевременному выявлению причин отставания отдельных учащихся и выбора наиболее эффективных путей устранения этих отставаний [4]. Необходимо помнить о наличии у каждого ребенка с ограниченными возможностями сохранных функций, опираясь на которые целесообразно развивать его потенциальные возможности, используя положения специальной психологии об общих закономерностях нормального и аномального развития, о качественном своеобразии развития проблемного ребенка.

Литература

1. Залмаева Р. Сам себе логопед / Р. Залмаева. – Санкт-Петербург, 1999. – 15 с.
2. Лопухина И. Логопедия. Речь. Ритм. Движение / И. Лопухина. – Санкт-Петербург, 1997. – 67 с.
3. Granger C. Play Games with English. – Heinemann, 2005.
4. Интернет-ресурс: www.logopunkt.ru/forlog2.htm

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГЕРОЯ РОМАНА Г. ГЕССЕ „DER STEPPENWOLF“

О романе. Представляет собой описание жизни человека, в котором сочетаются черты блудника и святого. Он аутсайдер, одиночка, способный вызвать любовь к себе, потом всё разрушить, страдать самому и заставлять страдать других. Он носит в себе судьбу своего окружения, всей своей страны.

Из Предисловия автора мы узнаём, что его герою примерно 50 лет. Он поселяется в доме тёти рассказчика, снимая комнату-мансарду и рядом маленькую спальню. Он вносит туда два больших чемодана и большой ящик книг. Живёт он тихо, сторонясь всякого общения: „...*gesellig war dieser Mann nicht, er war in einem hohen, von mir bisher bei niemandem beobachteten Grade ungesellig, er war wirklich, wie er sich zuweilen nannte, ein Steppenwolf, ein fremdes, wildes und auch scheues, sogar sehr scheues Wesen aus einer anderen Welt als der meinigen*“ [1, с. 7]. – «Человека этого нельзя было назвать общительным, он был в высшей мере необщителен. Таких, как он, я до сих пор не встречал. Он действительно был степным волком, как он порой сам себя называл: чуждое, дикое, в то же время робкое, даже очень, существо из другого мира».

Первое впечатление, которое произвёл на рассказчика новый постоялец тётушки, было сверхположительным: „*Er machte ... den Eindruck eines bedeutenden, eines seltenen und ungewöhnlich begabten Menschen, sein Gesicht war voll Geist, und das außerordentlich zarte und bewegliche Spiel seiner Züge spiegelte ein interessantes, höchst bewegtes, ungemein zartes und sensibles Seelenleben*“ [1, с. 12]. – «Он производил впечатление человека значительного, редкого и необычайно одарённого. Его одухотворённое лицо с чрезвычайно нежными, подвижными чертами отражало интересную, необычно нежную и чувствительную внутреннюю жизнь». На протяжении этой небольшой выдержки из романа дважды повторено слово *zart* ‚нежный‘, сопровождаемое «усилителями» *außerordentlich* ‘чрезвычайно’ и *ungemein* ‘необычно, в высшей степени’.

Целая страница посвящена взгляду Халлера после прослушанного доклада некого именитого философа-историка и критика. Он не сказал не слова, но взгляд его говорил много: „... *da warf mir der Steppenwolf einen ganz kurzen Blick zu, einen Blick der Kritik über diese Worte und über die ganze Person des Redners, oh, einen unvergesslichen und furchtbaren Blick, über dessen Bedeutung man ein ganzes Buch schreiben könnte! ... der Blick des Steppenwolfes durchdrang unsere ganze Zeit, ... die ganze Streberei, die ganze Eitelkeit... – ach, und leider ging der Blick noch tiefer, ging noch viel weiter als bloß auf Mängel und Hoffnungslosigkeiten unserer Zeit, unserer*

Geistigkeit, unserer Kultur. ... Dieser Blick sagte: „Schau solche Affen sind wir! Schau, so ist der Mensch!“ und alle Anläufe zu Erhabenheit, Größe und Dauer im Menschlichen fielen zusammen und waren ein Affenspiel!“ [1, с. 13]. – Восклицательные знаки, повторы, междометия, употребление возвышенной абстрактной лексики подчёркивают то сильное впечатление, которое произвёл взгляд Халлера на рассказчика. Характеристика Харри Халлера (так зовут этого героя) от имени Я-рассказчика и самого героя в его записках, подаренных племяннику хозяйки, обязательно содержатся противительные союзы: *aber, doch, dennoch*.

В своих записях Харри пишет о себе в 3-м лице: *„Der Steppenwolf hatte also zwei Naturen, eine menschliche und eine wölfische. ... in ihm liefen Mensch und Wolf nicht nebeneinander her, ... sondern sie lagen in ständiger Todfeindschaft gegeneinander. ... wenn Harry als Mensch einen schönen Gedanken hatte, ... oder eine sogenannte gute Tat verrichtete, dann bleckte der Wolf in ihm die Zähne und lachte ... vom Wolf aus gesehen, wurde dann jede menschliche Handlung schauerlich komisch, dumm und eitel.“* [1, с. 47-48] – «У Степного волка было, таким образом, две натуры: человеческая и волчья. Человек и волк не рядом бежали в нём, а противостояли друг другу в постоянной смертельной вражде. Если у Харри появлялась светлая мысль или он совершал доброе дело, то волк скалил зубы и смеялся. С точки зрения волка любое человеческое действие становилось ужасно смешным, глупым и пустым».

Таким образом, Г. Гессе воплотил в своём герое черты всего современного ему общества, начиная от высокой нравственности, начитанности, образованности и кончая низменными чувствами, присущими ему в равной степени, способными вызвать отвращение к их носителю.

Роман написан ещё в тридцатых годах прошлого века, но типажи людей, собранные в характеристике одного выдуманного автором героя, благодаря богатству лексических и стилистических средств, использованных в романе, предстанут весьма современными.

Литература

1. H. Hesse. Der Steppenwolf. – Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. – 237 S.

Полонникова О. Л.

(ГОО ВПО «Донецкий институт железнодорожного транспорта»)

CULTUROLOGICALLY ORIENTED TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN A MODERN WORLD

Speaking about the importance of learning foreign languages for the successful development of a free and independent country that actually build the state of new social, economic and political structures we certainly have in mind

that learning any language will contribute to the comprehensive development of the individual, because it creates conditions for free communication, opens us different ways for human access to the treasures of wisdom and life experience, thus speeding up the progress of society. Nowadays qualified professionals with knowledge of two, three or four foreign languages, professionals who are able to absorb all new and progressive, ready for generation and introduction of fresh and original ideas, but also beneficial to participate in international cooperation are required.

The *purpose* of this article is to analyze the psychological literature on this issue and highlight the main factors of the efficiency of culturally oriented learning a foreign language by students.

Thus, the social background of modern education involves not only the formation skills and abilities of students who study a foreign language, but also introducing a language of culture of the country, its traditions, history and modernity. This means the inclusion of the individual in the dialogue that can later develop into a dialogue of cultures, nations and nationalities, in the dialogue of humanity.

One of the successful attempts to approach the learning process to a real life is called “culture directed mastery of foreign languages” [1, p. 81]. The feasibility of this direction based on the fact that these days the teaching materials are often based not on purely linguistic material, which is often culturally oriented, communicative, but the teacher has to orient on the personal approach in the educational process.

Mastering a foreign language as a mean of intercultural communication is impossible without the simultaneous study of culture of the country. According to O. Komylov the culture understands everything that the nation does and thinks [1, p. 81]. According to G. Brown culture is the context within which we exist, think, feel and communicate with each other [2]. We can say that we can, on the one hand, reflect the specificity of people who think, and on the other hand, by B. Whorf, we can understand man’s outlook and make other people think about and behavior of each individual [3]. That’s why you should organize the process of studying in such a way that learning foreign languages can be a phenomenon of national culture and as a result it can ensure intercultural communication and understanding in a great degree, and it can give a lot of opportunities to participate in the dialogue of different cultures. It is clear that this problem is not only a methodological or linguistic one, but also social and psychological.

So, we have identified the following types of dialogical interactions, regardless of which language teacher in higher school will contribute to improve organization of dialogic interaction of learning activities. The types of dialogical interactions are:

- *subordinative dialogism* emphasizes the recognition of undeniable superiority of the author’s works. So, the part of subordinative dialogism is a subject oriented component, the main thing in which is the perception of a certain

content of the another person's message, which, unfortunately, often leads to subjugate another person, uncritical approval of his/her judgments, etc.;

- *coordinative dialogism* that unlike subordinative focuses not on the personal aspect, but on procedural interaction in the broadest sense of the word. The first place takes the richness of dialogue responses, their sequence, interdependence and complementarity;

- *personal and reflexive dialogism* involves considering individual subjectivity of the companion, which in this case is the subject of a literary work. This type of dialogism is the most profound in the content of due to understanding the partner of the communication. Subjectivity in this case raises the determinant of a person's own vision of its position that involves the development of a critical attitude of students to their point of view and thoughts of partners in dialogue, the ability to understand and recognize speech and communication of partners.

According to the characteristics of students, and especially understanding the peculiarities of culturally oriented studies, we have identified three key components of their reading activity. They are:

- *cognitive component*, which has in its structure: a) semantic reading; b) interpretive reading; c) sense reading;

- *communicative component*, consisting of: a) the process of communication between the author of the novel and the reader's own experience; b) orientation of the student on the process of co-creation with other readers and awareness of the possibility of feedback; c) transforming the content of a literary work, that means the interpretation in general and the interpretation based on your own understanding;

- *subject-oriented component*, which is based on: a) the motivation of the person in reading novels; b) the development of the reader's own vision of his/her individual positions in the process of reading the novels, formation such kind of "personal meanings"; c) the ability to bring the interpretation of the text into the reader's personal sense; d) the ability to perceive the point of view of another subject of communication about the reading of a literary work; e) the possibility to transfer the reader's understanding of literary works into the artistic structure, such as a poetic message.

All these issues directly relate to education, and, above all, literary education, because in the texts of fiction the culture is represented in the most concentrated view. The texts help to see the culture of any country in the deep inner dialogue, in conjunction with other cultures round the whole world.

Литература

1. Корнилов О. А. Языковые модели мира / О. А. Корнилов // Россия и Запад: диалог культур. – М., 1994. – С. 81-83.
2. Brown G. Principles of Language Learning and Teaching / G. Brown. – San Francisco: S. Fr. State University, 1987. – 277 p.
3. Whorf B. L. Language, Thought and Reality / B. L. Whorf. – Cambridge : Cambridge Mass "M.I.T", 1967. – 127 p.

НОМИНАТИВНЫЙ СТАТУС ЭВФЕМИЗМА

Как известно, всякий объект обладает неисчерпаемым числом свойств, качеств, отношений. Процесс восприятия развивается не как простое выделение и последующее суммирование признаков предмета; при выделении предмета из ряда других, его идентификации, происходит «поворачивание его разными сторонами к субъекту» [1, с. 26]. Выбор имени для объекта в конкретном речевом акте осуществляется на основании того или иного признака, который выделяется в объекте, в результате чего последний включается в определенный класс объектов, для которого в языке имеется закрепленное наименование [1, с. 274]. Отбор признаков при наименовании производится субъектом номинации, который использует при этом определенный способ наименования и выбирает данную номинацию среди других возможных средств данного языка.

Табуированность денотата обуславливает особенности эвфемистической номинации: в основе нового наименования должен лежать признак, который до сих пор не был использован, при этом адресат должен быть в состоянии соотнести смысл прямого и косвенного наименований.

Л. П. Крысин выделяет следующие факторы, определяющие специфику эвфемистических наименований [3, с. 388-389]:

- 1) оценка говорящим предмета речи как такового, прямое обозначение которого может быть квалифицировано – в данной социальной среде или конкретным адресатом – как грубость, резкость, неприличие и т. п.;
- 2) подбор говорящим таких обозначений, которые не просто смягчают те или иные кажущиеся грубыми слова и выражения, а маскируют, вуалируют суть явления;
- 3) зависимость употребления эвфемизма от контекста и от условий речи: чем жёстче социальный контроль речевой ситуации и самоконтроль говорящим собственной речи, тем более вероятно появление эвфемизмов;
- 4) социальная обусловленность представления о том, что может быть эвфемизмом: то, что в одной социальной среде расценивается как эвфемизм, в другой может получать иные оценки.

Наименование в данном случае происходит под влиянием субъективных факторов. Ф. И. Карташкова называет такие речевые акты речевыми актами называния [2, с. 62]. В соответствии с целями номинанта автор различает две группы вторичных номинаций: первую группу составляют номинации, основной целью которых служит заполнение номинативных лакун; они появляются в речевом акте именования. Другую группу вторичных номинаций представляют те номинации, которые создаются номинантом «сугубо с целью назвать тот или иной объект действительности

в соответствии со своими коммуникативными намерениями»; они возникают в речевом акте называния [2, с. 61]. Номинации, возникшие в речевом акте именования, оказываются закреплёнными в языке, заполняя его номинативное пространство, в то время как номинации, возникающие в речевом акте называния (их список фактически бесконечен, поскольку определяется креативным потенциалом номинанта, использующего весь арсенал языковых средств в соответствии со своими интенциями), формируется в речевой деятельности [2, с. 61]. При этом номинации, удовлетворяющие коммуникативным потребностям языкового сообщества, впоследствии могут закрепиться в системе языка. В отличие от других вторичных номинаций эвфемизмы со временем теряют смягчающий, вуалирующий характер, поэтому для эвфемистической лексики характерно постоянное обновление номинаций.

Таким образом, в номинативном аспекте эвфемизм относится к наименованиям, возникающим в речевых актах называния, обусловленных необходимостью обозначения табуируемого денотата.

Литература

1. Гак В. Г. К типологии лингвистических номинаций / Языковая номинация: Общие вопросы. – М. : Наука, 1977. – С. 230-293.
2. Карташкова Ф. И. Косвенная номинация в аспекте мыслительно-языковой деятельности. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 2003. – 118 с.
3. Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русский язык конца XX столетия (1985-1995). – М. : «Языки русской культуры», 2000. – С. 384-407.

Прожого Т. Ю.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: ст. преп. Коловерова И. Г.

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДЛОГА В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

За последние несколько лет значительно увеличился интерес к изучению частей речи, которые не имеют лексического значения. К таким частям речи относятся предлоги.

Служебные слова принято выделять в отдельную группу, т.к. им не присущи основные признаки частей речи, а именно:

1. Служебные слова не имеют самостоятельной синтаксической функции в предложении. Предлог никогда не выступает самостоятельным членом предложения, а служит для соединения самостоятельных частей речи.

2. Предлоги не могут изменять форму, т.к. не обладают грамматическими категориями.

3. Предлог выступает в качестве формальных слов, которые служат для определения морфологической и синтаксической структуры слов [3, с. 28-34].

С функционально-семантической позиции предлог рассматривается как отражение категории диалектического материализма. Согласно данной концепции, движение является «строительным материалом». Без движения во времени не может существовать движение в пространстве. В испанском языке отражением диалектической категории является предлог [2, с. 19].

Некоторые ученые выделяют две важные функции предлога: грамматическую и семантическую. Грамматическая функция:

- Предлог соединяет два знаменательных слова и указывает на зависимость одного из них:

La abuela de mi amigo – предлог выделяет зависимое слово *amigo*.

- Предлог может осуществлять переход слов из одной части речи в другую:

A veces – иногда (наречие) – *vez* – раз (существительное);

De madera – деревянный (прилагательное) – *madera* – дерево (существительное).

Предлог также важен для выражения модальности и состояния:

De color gris – серого цвета.

Con placer – с удовольствием.

Vener de trabajo – идти с работы (модальный глагол *vener* + предлог *de*).

Однако один и тот же предлог может выражать не одно значение, а несколько. Например:

- предлог *de* выражает притяжательные отношения с следующих примерах:

El libro de mi padre – книга папы.

El pelo de esta mujer es gris – волосы этой женщины – серые.

- Предлог передает пространственные отношения:

Vengo de trabajo en las doce – я ухожу с работы в 12 часов.

- Предлог указывает на описательные отношения:

Esta mujer de 30 años es muy bonita – эта тридцатилетняя женщина очень красивая.

Некоторые ученые считают, что предлог также обладает лексическим значением, которое может быть абстрактным и конкретным. В. Г. Как делает акцент на том, что все предлоги обладают лексическим значением и указывают на различные отношения между единицами языка [1, с. 434].

Один и тот же предлог в соответствии с существительным может иметь различные значения в предложениях. Рассмотрим употребление разных предлогов со словом *abuela*:

- *por mi abuela* – для бабушки (выражает причинные отношения);
- *de mi abuela* – бабушкина (выражает притяжательные отношения);
- *para mi abuela* – для бабушки (выражает адресата действия).

Предлоги употребляются не только с именами существительными:

- *la casa para tres* – дом на троих (предлог + числительное);
- *el texto para hoy* – текст на сегодня (предлог + наречие).

Изучение испанских предлогов невозможно без взаимного изучения функции и семантики предлогов. Функционально-семантический подход к изучению предлогов является наиболее удачным, т.к. он позволяет полностью раскрыть семантическую сторону и роль грамматической структуры в высказываниях.

Литература

1. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка / В. Г. Гак. – М., 2004. – 862 с.
2. Кондрашин И. И. Диалектика материи: Системный подход к основам философии / И. И. Кондрашин. – М., 1996. – 218 с.
3. Мальцева О. Л. Семантический анализ предлога с позиции формально-лингвистического подхода / О. Л. Мальцева. – Тверь : Курский государственный университет, 2004. – 125 с.

Прожого Т. Ю.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: ст. преп. Коловерова И. Г.

LA TECNOLOGÍA DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE COMUNICACIÓN ORIENTADA DE LA GRAMÁTICA ESPAÑOLA

El estudio de la gramática es uno de los aspectos más importantes de aprendizaje del español. Es imposible imaginar una comunicación completa sin conocimiento de la gramática, ya que la formación de la competencia gramatical es una parte integral de la formación de la competencia comunicativa. El enfoque comunicación orientada de aprendizaje de la gramática español considera las posibilidades comunicativas de los fenómenos gramaticales. Es conocido que cada estructura gramatical tiene partes formales y funcionales, y la parte funcional es el principal en la lengua.

La formación y el desarrollo de las experiencias y habilidades gramaticales es el objetivo principal del aprendizaje de la gramática. La habilidad gramatical formada permite a los estudiantes llamar desde la memoria los medios gramaticales necesarios para la comunicación. Hay una habilidad gramatical verbal y lingüístico. La habilidad gramatical lingüístico es la formación de formas y estructuras gramaticales según las reglas y fuera de las condiciones de la comunicación verbal. La habilidad gramatical verbal es el uso automatizado de los fenómenos gramaticales en la lengua. La formación acertado de la habilidad gramatical verbal se puede lograr a través de ejercicios situativa verbales [1, p. 170].

En las últimas décadas en España, cada fenómeno gramatical es considerado por los metodistas españoles como una parte integral de la lengua hablada, y se centra en el sentido de la expresión, no en su forma. La metodología nacional aplica el enfoque comunicativo principalmente para el desarrollo de las habilidades orales. Los estudiantes manejan los ejercicios gramaticales escritos, pero tienen dificultades para usar los fenómenos gramaticales estudiados de forma situativa.

El proceso de adquisición de la competencia gramatical está relacionado con el aprendizaje de la lectura, del vocabulario y sobre la base de muestras verbal de valor comunicativo. El aprendizaje de la gramática se lleva a cabo sobre una base situativa y funcional, los fenómenos gramaticales se consideran como un medio para expresar las intenciones comunicativas.

Se pueden destinar tres tipos de materiales de estudio que los metodistas españoles utilizan en sus trabajos:

- Los ejercicios basados en texto;
- Los ejercicios basados en la realidad lingüística;
- Los ejercicios basados en una tarea comunicativa específica.

También los metodistas usan los materiales auténticos de diferentes realidades lingüísticas, como revistas, periódicos, anuncios, y fuentes visuales (esquemas, mapas, signos). Entre las tareas basadas en la función de comunicación, los juegos de rol y las tareas de simulación de comunicación son los más comunes. Los ejercicios propuestos ayudan a crear un ambiente especial en la lección, que son lo más cerca posible de las condiciones reales de la comunicación [1, p. 172].

Las tareas de comunicación se pueden dividir en dos grupos grandes:

- las tareas funcionales y comunicativas;
- las tareas de grupo que requieren interacción con otros participantes.

El primer grupo de tareas incluye lo siguiente:

1. Busca una respuesta a la pregunta mediante la acumulación de la información que posee el interlocutor.

2. La conexión de frases con imágenes.

3. La posición de los elementos faltantes en el texto.

4. La reintegración de una secuencia lógica del texto, etc.

La interacción en el grupo se organiza en la forma de comunicación libre de los participantes, intercambio de opiniones, discusiones, improvisaciones, juegos de rol, etc. Se acercan a situaciones reales, por eso, aseguran el interés de los estudiantes en el recibo de la información y motivan la necesidad de mantener una conversación en español [2, p. 68].

Se puede concluir que los métodos y técnicas de aprendizaje de gramática se basan en los siguientes principios:

- La situación;
- La funcionalidad en la selección y organización del material;
- La novedad;
- La individualidad.

Las tareas orientados a la comunicación permiten la integración efectiva del material gramatical en la lengua, aumentan la capacidad expresiva, dan la mayor naturalidad a las opiniones de los estudiantes.

Literatura

1. Боц А. М. Технология коммуникативно ориентированного подхода в обучении грамматике испанского языка / А. М. Боц // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 4. – С. 170-173.
2. Castro F. Marín F. Morales R. Nuevo Ven. Libro del profesor / F. Castro. – Madrid. : Edelsa Grupo Didascalía, 2006. – 192 p.

Прожого Т. Ю.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Погромская А. И.

ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОГЛАСНО «КОНЦЕПЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Современная система обучения иностранным языкам в школе характеризуется необходимостью создания различных условий обучения для разных типов школ и классов. Нельзя обучать учащихся общеобразовательных школ и школ с гуманитарным уклоном одному и тому же лексическому и грамматическому материалу, разбирать одни и те же тексты и т.д. На младшем этапе обучения учащихся предлагается игровая форма обучения. На старшем этапе предпочтение отдается целенаправленному изучению грамматики и лексики, особенно в школах и гимназиях с углубленным изучением предмета.

В старших классах начинается углубленное изучение предмета, а именно страноведческий, общегуманитарный и технический материал, который ориентирован на будущую специальность обучающихся [3, с. 115].

Основные цели обучения иностранному языку в школе (согласно «Концепции содержания образования»):

1. Формирование и развитие коммуникативной культуры школьников:
 - развитие языковой, речевой, социокультурной компетенций, которые необходимы для общения с носителями языка;
 - ознакомление с нормами межкультурного общения на иностранном языке;
 - приобретение навыков устной и письменной речи учащихся.
2. Развитие социокультурных представлений страны/стран изучаемого иностранного языка:
 - изучение культуры родного языка и иностранного;

- развитие у обучающихся способности представлять свою страну в сфере международного общения.

3. Помощь учащимся в коммуникативном развитии на разных ступенях обучения, что поможет им достигать поставленные цели и задачи в изучении иностранного языка.

4. Формирование уважения к культуре другого народа, а также развитие готовности к взаимодействию к решению общечеловеческих проблем.

5. Мотивация к изучению иностранного языка.

6. Развитие интеллектуальных и творческих способностей в процессе изучения иностранного языка и культуры страны [1, с. 8-28].

В средней школе основной целью изучения иностранного языка является развитие у обучающихся культуры общения в процессе формирования коммуникативной компетенции. В 5-9 классах основной целью является развитие коммуникативных навыков посредством овладения четырьмя видами речевой деятельностью [2, с. 208].

Программа по английскому языку определяется следующими особенностями:

- коммуникативными целями и задачами школьного курса по иностранному языку;

- количеством учебного времени, отведенного для изучения иностранного языка;

- возрастными и психологическими особенностями школьников на каждом этапе изучения иностранного языка;

- связями с другими предметами, особенно с родным языком.

Изучение иностранного языка на начальной ступени обучения направлено на:

- создание необходимых условий для адаптации школьников к новому языковому миру, а также преодоления психологического барьера в общении на иностранном языке;

- формирование коммуникативных умений в четырех видах речевой деятельности;

- формирование представлений об особенностях общения на иностранном и родном языках;

- ознакомление с лингвистическими понятиями, которые являются схожими в родном и иностранном языках.

В 10-11 классах обучение иностранному языку способствует формированию коммуникативной компетенции, которая способствует использованию иностранного языка в различных сферах жизнедеятельности человека: учебной, социально-бытовой, культурной, административной и профессиональной.

Школа должна создавать условия для стимулирования школьников к обучению одного или нескольких иностранных языков для успешного взаимодействия в социуме.

Литература

1. Алпатов В. М. Языковая политика в современном мире / В. М. Алпатов – Научный диалог: филология. – 2013. – № 5. – С. 8-28.
2. Бим И. Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе / И. Л. Бим. – М., 1988. – 328 с.
3. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1977. – 213 с.

Прожега Т. Ю.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: ст. преп. Щербакова О. Г.

LINGUISTIC MEANS AND WAYS OF INTRODUCTION THE IMAGE OF THE MAIN CHARACTER IN THE NOVEL BY M. MITCHELL “GONE WITH THE WIND”

“Gone with the Wind” is the novel written by Margaret Mitchell. The writer can be called “the genius of one novel”: “Gone with the Wind” is her only novel she worked from 1926 to 1936. The success of “Gone with the Wind” is most associated with the image of Scarlett O’Hara, her charm, unscrupulousness, and indomitable energy. Scarlett overcame not only the life problems described in the novel, but also the author’s will.

M. Mitchell introduces the image of the main character in the first chapter. The author begins the narrative directly from the appearance of the main character paying attention to the character trait inherited from both parents:... *In her face were too sharply blended the delicate features of her mother, a Coast aristocrat of French descent, and the heavy ones of her florid Irish father. But it was an arresting face, pointed of chin, square of jaw...* [2, p. 1].

While describing the appearance of the personage M. Mitchell emphasizes the details: pale green slightly tilted eyes, white skin, slender waist: ... *Her eyes were pale green... slightly tilted at the ends, magnolia-white skin, the seventeen-inch waist, the smallest in three counties, breasts well matured...* [2, p. 1].

As we can see, our character is not so simple. Everything in her appearance seemed to say, “She is not as simple as she seems to be”. The author forms the impression by using such stylistic means as antithesis (... *delicate features of her mother – heavy ones of her Florida Irish father...*), the inversion of the predicate in the second sentence and the epithet (... *sharply blended...*).

The most significant part of her appearance is Scarlett’s green eyes. Margaret Mitchell describes them with lots of epithets (*turbulent, willful, lusty with life, distinctly*), emphasizing the fact that the eyes reveal the true essence of the character.

The language of the novel is characterized by increased emotionality of colloquial speech. There is an abundance of suffixes too: -ie, -ling, -let, -kin, -

ish,-et, -roo (*startling, Tarleton, talkin, cookin, troop*). The author's desire for an appropriate figurative design and constant retention concerning any subtle change in the intensity of each character's emotions is also a peculiar feature of the novel. The author subjectively assesses the dynamic development and the intensity of her hero's emotional state:... *Living with Rhett, she learned many new things about him, and she had thought she knew him so well. She learned that his voice could be as silky as cat's fur one moment and crisp and crackling with oaths the next...* [1].

The intensity as an integral part of the whole expressiveness is manifested at different degrees in different language units [18, p. 19]. Usually the intensity in the language of the novel is expressed by the repetitions of the same word:... *If only Frank wasn't so thin skinned. Oh, God, if only I wasn't going to have a baby at this of all times! In a little while I'll be so big I can't go out. Oh, God, if only I wasn't going to have a baby! And oh, God, if the damned Yankees will only let me alone! If...If! If! If! There were so many ifs in life, never any certainty of anything, never any sense of security, always the dread of losing everything and being cold and hungry again...* [2, p. 148].

M. Mitchell widely uses numerous lexical intensifiers, including very/very, extremely/extremely, extraordinarily/unusually, intolerable/intolerable, decent etc. to give the expressiveness and a more vivid representation of evaluation of the novel: ... *Scarlett was the most charming and exciting of women and he thought her perfect in all things — except that she was so headstrong. Frank learned early in his marriage that so long as she had her own way, life could be very pleasant, but when she was opposed...* [2, p. 154].

The world depicted by the author is an object of his active cognition, producing in the selection of the most important features of this world, their understanding and evaluation. M. Mitchell introduces the reader to the inner world of her characters with the description of their emotional and psychological conditions and the process of thought movement, in order to reveal a more complete psychological image of the character.

Literature

1. Кайгородова И. В. Языковые особенности образа Скарлетт О'Хара в романе М. Митчел «Унесенные ветром» [Электронный ресурс] / И. В. Кайгородова. – Режим доступа : <https://infourok.ru/yazikovye-osobennosti-obraza-skarlett-ohara-v-romane-mmitchel-unesennie-vetrom-1121812.html>. – 14.06.2016.
2. Mitchell M. Gone with the Wind / M. Mitchell. – N. Y., 2008. – 548 p.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Особенности изучения второго языка зависят от многих жизненных обстоятельств и причин. Например, ученые Стэнфордского университета Е. Bialystok и К. Nakuta строят свою книгу «Наука и психология овладения вторым языком» на пяти аспектах: язык, мозг, интеллект, самообразование, культура [1, с. 32-34].

Лингводидактика направлена на формирование языковой личности, т. е. учитывает индивидуальные особенности, уровень овладения родным языком, а на основе этого – вторым языком, способность коммуницировать с носителями языка, овладение межкультурными знаниями и навыками.

Лингводидактический подход обусловлен целями обучения: формирование коммуникативной компетенции, развитие межкультурных знаний и способности взаимодействия в условиях межкультурного общения.

Одним из лингводидактических аспектов подхода к обучению иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции, включающей в себя лингвистическую, при которой коммуникант способен пользоваться лексико-терминологическими единицами, осуществлять грамматические и синтаксические построения в речи и т. д.

В основе лингводидактики лежит овладение языком и механизмами достижения цели. Лингводидактика рассматривает инструментальность языка и речи, т. е. закономерности построения языка, формы и функциональность, понятийные категории. Язык помогает осознать действительность, а овладение вторым языком расширяет границы познания мира, коммуникации и формирования знаний и навыков, и, следовательно, способствует личностному интеллектуальному росту.

Преподавание любого языка тесно связано с законами лингводидактики. Она рассматривает такие составляющие, как цель изучаемого предмета, содержание обучения, объекты процесса обучения (преподаватель/ учащийся, методы, приемы, способы изучения языка).

При изучении иностранного языка мы опираемся на его сходство и различия с родным. Из этого следует, что изучаемый язык должен восприниматься в целостной структуре, включающей особенности, средства, частные явления, лингвистическое построение языка.

Лингводидактика выделяет содержание языковых форм, а именно изучение средств и инструментов овладения языком. Вследствие этого развиваются методологические концепции овладения языком.

Итак, лингводидактические аспекты обучения иностранному языку направлены на формирование в процессе обучения управления речевой деятельностью, а также коммуникативной компетенции во всех ее аспектах, языковой личности, которая может управлять средствами языка, анализировать и синтезировать учебный материал, коммуницировать с партнером на основе межкультурных и социальных особенностей страны партнера по диалогу; на воспитание способности к продуктивной учебной деятельности: студент должен планировать, осуществлять, анализировать свои действия и полученные результаты, что приводит к формированию у учащегося наиболее высокого уровня овладения языком.

Литература

1. Bialystok E., Hakuta K. In Other Words: The Science and Psychology of Second-Language Acquisition / E. Bialystok. – New York, Basic Books, 1994.
2. Bialystok E. Communication Strategies : a psychological analysis of second language use / E. Bialystok. – Oxford, B. Blackwell, 1990.
3. Гальскова Н. Д., Гиз Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова. – Москва, Академия, 2013.

Рочняк А. В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

ПРИЧИНЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ СЛЕНГА

Рассматривая условно-профессиональные языки, выделяют следующие причины, по которым они применяются членами коммуникативных групп: прежде всего, люди стремятся общаться друг с другом при чужих людях и оставаться при этом непонятыми ими; во-вторых, существует желание сохранить секреты собственного ремесла и торговли; в-третьих, говорящие ощущают потребность в изоляции от агрессивно настроенных сил (криминальные жаргоны). Кроме того, существенной причиной выступает и желание речевой выразительности.

Сленг выступает, в основном, социалектом нежели профессиональным языком. При этом он несет дифференцирующую (защитную, разграничивающую) функцию только тогда, когда общающиеся употребляют непосредственно жаргонную лексику, для которой указанная функция выступает центральной.

Несмотря на это, профессор психологии Туринского университета Т. Дж. Галлино выражает свое мнение, что лексическое наполнение сленга изменяется приблизительно каждые 5 лет. Совершенно естественно,

что люди, которые не разговаривают на сленге постоянно, а лишь время от времени слышат его на улицах или в транспорте, не могут отследить формирование языковой моды. Помимо этого, вовсе не каждому человеку известны закономерности лингвистики хотя бы на самом общем уровне. Вероятно, данные базовые причины заставляют обыкновенного человека считать сленг более кодированным языком, чем он на самом деле является [1].

И хотя бесчисленные сленгизмы вносят в сегодняшнюю коммуникативную среду негативное восприятие жизни, грубые, натуралистические наименования и оценки, примитивное, приземленное формулирование мысли и эмоций, тем не менее, самой частой причиной использования сленга выступает прагматический аспект: необходимо сказать быстро, точно представить смысл информации, потратив при этом меньше времени, минимум слов, однако быть понятым сразу и корректно.

Ещё одной существенной причиной, по которой употребляется сленг (и снижается лексика внутри последнего как таковой) выступает желание коммуникантов быть выразительными, что часто невозможно при применении литературной лексики. Вообще использование сленга демонстрирует значительную свободу в общении, фривольность, демократизм в кругу своих, подчеркивание степени доверия к собеседнику, свое расположение к нему.

Довольно часто сленг используют для забавы. Возникновение сленгизмов не связывается с особой необходимостью в этом, в них отсутствует секретность или условность. Именно выразительностью, экспрессивной силой выражения значений можно объяснить использование в сленге жаргонизмов маргинальных групп или же военного жаргона.

Одной из важнейших причин использования сленга считается «аспект протеста», так как сами пользователи сленга понимают свой язык в основном как оружие против языковых норм чужого мира. Однако зачастую удар по норме и попрание правил языкового этикета случаются и потому, что такие люди просто не знают, что сказать. Их чрезмерную простоту и грубость в выражениях в таких случаях можно объяснить замешательством или смущением. Такие люди зачастую весьма неуклюжи даже в ответ на вашу благодарность, и, хотя им и приятно, что их хвалят, они ощущают себя в определенной мере неловко, чтобы ответить лишь невнятным бурчанием, которое понятно лишь им самим. Когда же речь идет об ответе на что-то плохое, то здесь сленг помогает придать экспрессию даже нейтральной лексике, делая ее максимально обидной для адресата.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы. Сленг как разновидность социолекта может выполнять защитную, разграничивающую функцию. Часто его использование в достаточно грубых формах вызвано

стремлением к речевой выразительности, недостижимой при использовании литературной лексики. Также сленг используют для забавы, для создания иронического эффекта или в качестве протеста. На психологическом уровне данная лексика может служить эмоциональной разрядкой.

Литература

1. Галлино Т. Дж. Мат из любви к искусству [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.grammar.ru2003>. – 04.09.2018.

Рочняк Е. В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

К ВОПРОСУ О ПРИЧИНАХ ДОМИНИРОВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ЯЗЫКОВ

В современном информационном обществе вопрос о роли языка как основного средства социального взаимодействия приобретает ведущее значение. Единое консолидированное общество может образоваться только на почве общей духовности, общего языка, поскольку именно язык является тем феноменом, который определяет самоотождествление нации. Язык обеспечивает нормальное функционирование национального организма во всех его проявлениях – политическом, экономическом, культурном и т.д.

На связь истории общества указывает на то, что именно язык объединяет народ во времени, географическом и социальном пространстве. Таким образом, взаимосвязь языкового и политического развития не вызывает сомнений, однако исследования языковых процессов связывались в первую очередь с процессами социальными, а политическим факторам возникновения языковых конфликтов не уделялось достаточное внимание, что наш интерес к теме исследования.

Э. Хауген справедливо заметил, что социальное господство одних языков над другими объясняется именно политическими условиями [2]. Языкам политически зависимых групп грозило исчезновение и только благодаря сопротивлению в культурной области они смогли противостоять ассимиляционным тенденциям.

Анализируя научный потенциал в упомянутой области невозможно обойти не первое попытку обстоятельного исследования языковых контактов американского лингвиста У. Вайнрайха, где, анализируя заимствования, общую причину лексических инноваций автор определяет как необходимость в обозначении новых предметов, лиц, местностей и понятий [1]. С другой стороны, можем предположить, что подобные новые формы могут быть накинута экономически или политически доминирующим сообществом.

Другим фактором, особенно касаясь двуязычности, У. Вайнрайх называет социальный престиж языка, при котором говорящий будет использовать заимствования из него, надеясь, таким образом, продемонстрировать определенный социальный статус, символом которого является владение этим языком. Но не стоит забывать, что социальный престиж определяется также и политическим статусом определенного языка.

Не менее значимым, по мнению американского исследователя, признак, по которому некий язык определяется как доминирующий – это такое состояние, при котором человек высоко оценивает в интеллектуальном и эстетическом смысле культуру, созданную на этом языке. Итак, культурная политика в многонациональных государствах может уничтожать языки меньшинств, приводя к одноязычию.

Факторы, обеспечивающие определенному языку доминирующий статус, а именно его польза для индивида, пригодность как средства продвижения в обществе и его литературно-культурная значимость – обусловлены окружением индивида.

Общество обычно определяет также порядок, по которому изучаются языки, возраст, в котором их начинают изучать, степень использования письменной речи, относительный уровень общественного владения каждым конкретным языком.

Рассуждения У. Вайнрайха в этом смысле нуждаются лишь в одном дополнении – доминирующее состояние языка, общественное признание, определяются и поддерживаются именно политическими рычагами (государством).

Особое внимание У. Вайнрайх уделяет школе (образовательной политике в области языка), отмечая, что для понимания и прогнозирования языковых влияний и обстоятельство, что один из языков, который используется в системе образования, имеет большое значения. Школа в большинстве цивилизованных обществ ограничивает свободу языкового поведения учащихся и активно воздействует на «свободное» развитие языка.

Литература

1. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. – М. : Прогресс, 1972. – Вып. 6. – С. 25-60
2. Хауген Э. Языковой контакт / Э. Хауген // Новое в лингвистике. – М. : Прогресс, 1972. – Вып. 6. – С. 61-80.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Иностранный язык сегодня является не просто частью культуры определенной нации, но это и залог успеха, будущей удачной карьеры студентов. Достижение высокого уровня владения иностранным языком невозможно без фундаментальной языковой подготовки в высшей школе.

Преподавателю важно знать новейшие методы преподавания иностранного языка, специальные учебные техники и приемы, чтобы оптимально подобрать тот или иной метод преподавания в соответствии с уровнем знаний, потребностей, интересов студентов.

Целью обучения иностранному языку в высшей школе на современном этапе является овладение студентами коммуникативными компетенциями, которые позволят реализовать их знания, умения, навыки для решения конкретных коммуникативных задач в реальных жизненных ситуациях. Иностранный язык выступает как средство коммуникации, общения с представителями других наций, так что в образовании продолжает развиваться культурологический или интеркультурный подход в обучении в рамках концепции «диалога культур» с целью формирования полимерной грамотности студентов.

Качественная языковая подготовка студентов невозможна без использования современных образовательных технологий. Современные технологии в образовании – это профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, занятость в обучении, применение информационных и телекоммуникационных технологий, работа с учебными компьютерными программами по иностранным языкам (система мультимедиа), дистанционные технологии в обучении иностранным языкам, создания презентаций в программе PowerPoint, использование ресурсов интернета, обучения иностранному языку в компьютерной среде (форумы, блоги, электронная почта), новейшие тестовые технологии.

В методике различают традиционные и альтернативные методы обучения. Под понятием альтернативные методы группируется целый ряд различных подходов, приемов, способов передачи языка. Существуют такие альтернативные методы, как метод полной физической реакции (Total Physical Response), суггестивный метод, драматико-педагогический метод, молчаливый метод, групповой метод.

К инновационным методам обучения можно отнести: обучение с компьютерной поддержкой (CALL), метод сценария (story line method), метод симуляций, метод карусели, метод обучения по станциям, метод групповых пазлов, метод ролевой игры, метод «Кейс-стади» (работа над проблемными ситуациями, студенты рассматривают проблему,

анализируют ситуацию, представляют свои идеи и варианты решения проблемы в ходе дискуссии).

Рассмотрим некоторые из них.

Метод сценария (story line method). Данный метод основан на сочетании запланированных учебных смыслов — например, магазины-товары-продажа — с интересами и идеями учащихся. Получая «импульсы» от преподавателя (так называемые ключевые вопросы), студенты делают свой вклад в создание истории. Этот метод обходится без текстовых учебников. Речь идет о креативном планировании, подборе гипотезы, переживаниях, систематизации и презентации работы. Спроектированная история содержит также элементы из драмы и ролевой игры. Преподаватель задает лишь рамки действия и представляет отдельные эпизоды. Учащиеся ставят свои вопросы и находят сами на них ответы.

Проектное обучение.

Организация занятия как работы над проектом.

Признаки проектного метода:

- ориентация на действие;
- работа в команде;
- самоорганизация студентов;
- ситуативная направленность, соотнесенность с реальной жизнью;
- интердисциплинарность (межпредметные проекты);
- целостность — проект рассматривается как целое;
- ориентированность на продукт, результат.

Метод обучения по станциям. Учебная техника, при которой студенты выполняют работу над учебным материалом, который упорядочен в виде станций (студенты получают рабочие планы с обязательными и выборочными задачами). При обучении по станциям у учащихся есть возможность выбора по распределению времени, последовательности выполнения задач и социальной формы, используемый (индивидуальная работа, парная работа, групповая работа). Таким образом, студенты при использовании данного метода учатся планировать свое время, учатся самооценке, анализу собственного учебного успеха, планированию и проведению этапов работы. Работа по станциям позволяет осуществлять дифференциацию по способностям, интересам студентов, по степени сложности задачи.

Метод симуляций. Особенно в обучении иностранному языку студентов экономических специальностей вузов можно с успехом применять метод симуляций. В кибернетике данный термин используется для моделирования и имитации реальности. В обучении речь идет о различных симуляционных бизнес-играх, которые предоставляют студентам возможность отрабатывать свои навыки, применять знания с целью решения той или иной задачи в так называемой «безопасной среде», где имитируются реальные ситуации, например, в бизнесе, в работе в компании. Симуляция предоставляет студентам попробовать себя в определенной

роли – руководителя, президента компании, дает возможность исследовать систему работы данного предприятия. Перед участниками игры ставят определенные задачи — достичь прироста прибыли фирмы, заключить договор, выгодно продать акции компании и тому подобное. Симуляции характеризуются высокой степенью заинтересованности участников, которые вполне погружаются в игру, воплощаются в свою роль, болеют за результат работы, поскольку от командного духа, скорости принятия решений зависит общий результат игры. Благодаря симуляции формируется навык стратегического планирования студентов, развивается умение работать в команде, проводить переговоры, убеждать делового партнера. Симуляции упорядочивают знания учащихся, готовят их к необходимости принятия в будущей деятельности быстрых и мотивированных бизнес-решений. Существуют компьютерные симуляции, где участники работают с компьютерной программой, управляют мнимой компанией и настольные симуляции, где участники, компании, предприятия «существуют» в виде фишек, карт.

Метод ролевой игры. Ролевая игра является активным методом обучения, средством развития коммуникативных способностей студента. Ролевая игра связана с интересами студентов, является средством эмоциональной заинтересованности, мотивации учебной деятельности. Ролевая игра выступает активным способом обучения практическому владению иностранным языком. Ролевая игра помогает преодолеть языковые барьеры студентов, значительно повышает объем их речевой практики. Это обучение в действии. Существует большое количество форм, типов ролевой игры на уроках иностранного языка. Так, например, можно использовать ролевую игру «На собеседовании», где студенты берут на себя роль работодателя и работника.

Из всего вышесказанного, следует сделать вывод, что для преподавателя сегодня важно постоянно совершенствовать свои знания о методах обучения иностранным языкам, внедрять в свою преподавательскую практику новейшие образовательные концепции, идти в ногу со временем.

Литература

1. Волкова Н. П. Педагогика: Учеб. пособие / Н. П. Волокова. – М. : Академвидав, 2007. – 616 с.
2. Кузьминский А. И. Педагогика : Учебник / А. И. Кузьминский, В. Л. Омеляненко. – М. : Знание-Пресс, 2008. – 447 с.
3. Методика обучения иностранным языкам в средних учебных заведениях: Учебник / кол. авторов под рук. С. Ю. Николаевой. – М. : Ленвит, 1999. – 320 с.

АРТИКЛЬ В ГЕРМАНСКИХ И РОМАНСКИХ ЯЗЫКАХ

1. В современной лингвистике представлена широкая палитра теорий изучения артикля. В этом направлении работали такие ученые, как Х. Глинц, С. Кацнельсон, К. Левковская, О. Москальская, В. Пророкова, Л. Сергеевко, Г. Хельбиг, В. Шмидт и др. Основное внимание в имеющихся работах уделяется теоретическому аспекту вопроса, то есть изучению лексических и морфосинтаксических средств выражения значений определенности/ неопределенности, которые изучаются автономно и главным образом в пределах одного языка, что не позволяет рассматривать категорию определенности/неопределенности как единство и проводить ее комплексное изучение в разных языковых системах, что и обуславливает актуальность данного доклада. Целью исследования стало сопоставление категории артикля в некоторых германских (немецкий, английский) и романских (французский) языках.

2. Основной функцией артикля является выражение значения определенности/неопределенности. В ходе исследования было установлено, что артикль в германских и романских языках имеет сходную историю развития, позволяющую делать предположения об универсальности развития артикля. К примеру, в немецком языке, определённый артикль развился из указательного местоимения *der*, неопределённый – из числительного *ein*. Постепенное формирование указательного местоимения *der, die, das* в артикль отмечается уже в первых письменных памятниках древневерхненемецкого периода. Например, древневерхненемецкие артикли *ther, thiū, thaz* систематически играют роль указателей определённости существительного в случаях, когда в тексте говорится о ранее упоминавшихся предметах или лицах. Та же тенденция прослеживается в английском и французском языках: определенные артикли восходят к указательным местоимениям (англ. *this, that* → *the*; латинск. *ille* → франц. *le, la, les*), а неопределенные артикли – к числительному «один» (англ. *one* → *a/an*; франц. *un* → *un/une*) [2, с. 14]. Однако функции артикля в разных западноевропейских языках оказываются далеко не одинаковыми. Так, например, во французском языке, кроме функции определенности, функциями артикля являются обозначение грамматического рода и числа существительных: *le capital* (м. р. капитал), *la capitale* (ж. р. столица), *les bananes* (мн. ч. бананы). В немецком языке артикль выражает кроме функций грамматического рода, числа также и падеж существительного: *die Frau* (женщина), *der Frauen* (женщин – ж. р., мн. ч., родит. падеж). В некоторых случаях артикль является единственным средством выражения числа существительного: *der Stiefel* ‘сапог’ – единственное число, *die*

Stiefel ‘сапоги’ – множественное число [5, с. 95-97]. В английском языке артикль не несет и не может нести таких функций вследствие отсутствия грамматических категорий рода, числа и падежа существительного [3, с. 335].

3. Кроме основной функции указания на вид референции (отнесенность включенных в речь имен или их эквивалентов к объектам действительности) имени (индивидуальная или видовая/ родовая; определенная/неопределенная) и на его семантико-синтаксический статус в структуре сообщения (данное, известное – определенный артикль/новое, неизвестное – неопределенный артикль) артикль выполняют ряд других функций, ср. в германских и романских языках интродуктивную (презентативную) функцию неопределенного артикля – введение предмета в сферу повествования (англ. *Once upon a time there lived a king* ‘Однажды жил-был король’), обобщающую функцию и обратную ей функцию уникальности объекта определенного артикля (ср. англ. *The rat is a small animal* ‘Крыса – мелкое животное’ – *The sun arose* ‘Солнце взошло’) [3, с. 341]; иногда для выполнения таких вторичных функций используется особая форма артикля, напр. во французском языке – т. наз. партитивный артикль (или “артикль массы”) – *du pain* ‘хлеб’ (*du* – эквивалент неопределенного артикля *un*) [4, с. 16-17].

4. Разница в значении и в стилистической окрашенности определенного артикля в двух группах родственных языков чётко ощущается теми, кто говорит на этих языках как на своих родных. Показателен в этом отношении пример неудачного английского перевода автобиографической книги Сартра “*Les Mots*”, где определённый артикль – это, прежде всего, маркер рода и числа существительного. В отличие от нейтрального названия оригинала, перевод “*The Words*” вызвал возмущение английской читающей публики, поскольку в английском языковом сознании это название звучало слишком претенциозно [3, с. 339]. Определённый артикль в этом переводе является не только маркером имени существительного, но и несёт в себе значение уникальности.

5. При интерпретации и концептуализации действительности категория определённости-неопределённости указывает на важное, существенно необходимое в личном пространстве говорящего и слушающего. В германских языках указание на определённый предмет исторически связано с большим эмоциональным выделением. Поэтому система артиклей, выражающая эту категорию в английском и немецком языках, представляет особую часть грамматики именного словосочетания и грамматики текста данных близкородственных языков, связанную с эмоциональным выделением определённого слова или отрезка текста/дискурса.

Литература

1. Вежицкая А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежицкая. – М. : Языки русской культуры, 1999. – С. 18.
2. Москальская О. И. Развитие артикля в древних германских языках / О. И. Москальская // ИЯВШ. – 1948. – № 4. – С. 14.
3. Epstein, Richard. The definite article, accessibility, and the construction of discourse referents / Richard Epstein. – Cognitive Linguistics, 12-4, 2002. – P. 335-341.
4. Guillaume, Gustave. Le problème de l'article et sa solution dans la langue française / Gustave Guillaume. – Paris, 1919. – P. 16-17.
5. Hodler W. Grundzüge eine germanischen Artikellehre / W. Hodler. – Heidelberg: Winter, 1954. – 112 S.

Санченко Е. Н.

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

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Язык считается носителем и выразителем этноспецифических культурных достижений народов. Культурно-специфические элементы вызывают большие трудности в понимании и усвоении человеком – не носителем языка.

Культурно-специфические элементы составляют значительную часть словарного запаса любого языка и возникают маркерами истории, религии, мифологии, традиции, быта. В их массиве культурно-специфическая лексика наиболее полно концентрирует своеобразие национального колорита народа как носителя языка.

Современное переводоведение реализует идею постоянной взаимосвязи языка, авторской личности и культуры. Именно, взаимосвязь языка и культуры создает предпосылки для возникновения культурно-специфической лексики. Следует отметить, что между культурно-специфическими единицами языка-источника и языка-перевода существует наиболее общая прагматическо-семантическая причастность, на основе которой и осуществляется замена наиболее общего содержания единиц языка-источника, хотя и совсем отдаленными, однако несколько подобными единицам языка-реципиента.

Выбор переводческих стратегий при передаче культурно-специфических элементов с одного языка на другой зависит от различных факторов, среди которых – коммуникативная интенция автора оригинала, целевая аудитория, жанровые и текстовые рамки произведения и важность национально-культурного термина. А. В. Федоров писал, что возможности

передачи таких слов сводятся к трем основным случаям. Это, во-первых, транслитерация (полная или частичная), непосредственное использование слова, или его корня в написании буквами своего языка или в сочетании с суффиксами своего языка. Во-вторых, создание нового слова, или сложного слова или словосочетание для обозначения соответствующего предмета на основе элементов и морфологических отношений, которые уже реально существуют в языке. Третий способ – использование слова, означающего нечто близкое (хотя и не тождественно) по функции к иноязычной лексической единице [3, с. 181].

Передача национально-специфической единицы является предметом обсуждения ряда зарубежных и отечественных переводоведов. Как известно, вопрос о передаче национального своеобразия текста, его особую окраску, связанную с национальной средой, относится к тем основным проблемам, от которых зависит и ответ на вопрос про переводимость. Вопрос о передаче и осмысления культурно-специфических элементов очень важен, поскольку они, как правило, не имеют эквивалентов в других языках из-за отсутствия у носителей этого языка объекта, который обозначается данным словом, и вследствие необходимости передать вместе с предметным значением (семантикой) и колорит (коннотацию) их воспроизведения требует особого подхода.

Н. Ф. Зайченко, А. В. Коваль-Костинская, О. Л. Паламарчук также отмечают, что проблема воспроизводства национально-характеристической лексики средствами другого языка усложняются еще и тем, что необходимо передать не только особенности определенных бытовых или исторических лексических единиц произведения, но и донести до читателя правильное понимание устоявшихся образов, складывающихся у каждого народа на протяжении веков, найти в языке такие средства, которые бы достоверно отражали черты национальной психологии народа [2, с. 182].

С. Влахов и С. Флорин считают, что основных трудностей при передаче культурно-специфических элементов две: 1) отсутствие в языке соответствия (эквивалента, аналога) из-за отсутствия у носителей этого языка объекта (референта), который обозначается реальностью, и 2) необходимость наряду с предметным значением (семантикой) слова передать колорит (коннотацию) – его национальную и историческую окраску [1, с. 79].

Результаты анализа проблемы передачи единиц с культурно-специфической информацией показывают, что существуют различные классификации способов их перевода. Выбор пути перевода данных лексических единиц зависит от таких предпосылок, как: характер текста; значимость лексической единицы в контексте; ее тип, ее место в лексических системах языка перевода и языка оригинала; литературные традиции языка; читатели перевода. Трудности перевода культурно-специфических элементов связаны со степенью их распространенности и частотности употребления в языке оригинала. Переводчику при работе с ними нужно

знать культуру социума, в котором функционирует та или иная лексическая единица, и уметь учитывать специфику перевода относительно его целей, реципиентов и основной идеи произведения, со страниц которого берется оригинальный текст, ведь профессиональную компетенцию переводчика составляют не только теоретическое и практическое владение языком, но и целый ряд экстралингвистических факторов.

Таким образом, культурно-специфические элементы необходимо вводить в текст-аналог так, чтобы читатель не имел трудности в понимании и одновременно принимал этнокультурный колорит лексической единицы.

Литература

1. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М. : Международные отношения, 1980. – 340 с.
2. Зайченко Н. Ф. Національно-культурний компонент мовної системи як перекладознавча проблема / Н. Ф. Зайченко, О. В. Коваль-Костинська, О. Л. Паламарчук // Мовознавство. – 1998. – Вип. № 2-3. – С. 179-186.
3. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) / А. В. Федоров. – М. : Высшая школа, 2003. – 303 с.

Соболева И. А.

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

ЖАРГОННАЯ МЕТАФОРА В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Медиаполитическая метафора всегда была одним из наиболее влиятельных языковых средств, позволяющих сделать информацию не только общедоступной, но и оперативно воздействующей и спонтанно воспринимаемой. Так, специфика информативности политического дискурса влечет за собой «примат ценностей над фактами», преобладание иррационального и эмоционального; смысловая неопределенность приводит к размытости семантических границ и идеологической полисемии, которая, как всякая полисемия, является базой для создания метафоры. Фантомность, фидеистичность (проявление магической функции языка), эзотеричность (тайноречие) и др. свойства медиаполитического дискурса свидетельствуют о том, что его невозможно представить без метафоры.

Во все времена метафора в СМИ выполняла роль маркера, дающего готовую ситуативно-смысловую модель оценки. Безусловно, в постсоветскую эпоху публицистическая метафора радикально изменилась и внешне, и внутренне.

Медийной метафоре свойственно выступать в функции ярлыка, метки, пропагандистского штампа, навешиваемого на политического оппонента –

лицо или группу лиц, которым приписывают вину за сложившуюся ситуацию. Многие современные исследователи языка СМИ говорят о том, что «наклеивание ярлыков» – обязательный ритуал для общественных, социально-политических конфликтов. Особо следует отметить, что «репертуар» таких ярлыков-метафор будет отличаться в зависимости от политической ангажированности различных медиа.

Учитывая тот факт, что метафора – наиболее продуктивное средство приспособления языка к постоянно видоизменяющемуся отражению мира и миропониманию, огромный научный интерес представляют наблюдения, связанные с изучением смены метафорических парадигм (фреймов и слотов).

В связи с чрезвычайно высокой степенью концентрации, вращая арго-тических и сленговых средств в язык политического дискурса, можно предположить, что ряд ключевых, концептуально значимых для медиаполитического языка слов, транспонированных из арго, молодежного сленга или наркожаргона (*кинуть (кидалово), обломаться (облом), беспредел, прогнуть (прогиб), мочить (мочилово), раскрутить (раскрутка), халява, крыша (крышевать), разборка, крутой, откат* и др.) стали метафоризироваться и создавать разветвленные ряды тропеических средств.

Каждый из вышеперечисленных жаргонизмов рождает пучки концептуальных метафор, вызывает аксиологические ассоциации. Такие метафоры отражают и определяют жизнь и ценности социума. СМИ, используя их, привлекают и используют внимание адресата, а также формируют стереотипы восприятия политических реалий, изменяют направление политических (и не только) приоритетов.

Современная жаргонно-просторечная метафора является не столько риторическим приемом, сколько особой познавательной (когнитивной) моделью, с помощью которой мир и описывается, и прогнозируется, и навязывается как картина мира.

Можно утверждать, что жаргонные метафоры стали концептуальными мифогенами нашей политической реальности. Они также, как оруэлловский новояз, представляют собой язык с замещенными смыслами и являются мощным орудием манипуляции. Их манипуляционная природа состоит в наличии двойного воздействия – наряду с метафорическими жаргонизированными смыслами, они получили политико-социальную метафорическую семантику и в результате такого сращения обладают взрывоопасной, разрушительной тропеической энергетикой. Манипулятор всегда уверен в том, что, посылая с помощью этих образных средств «закодированный» сигнал, разбудит в сознании адресата те образы, которые ему нужны.

Осмелимся добавить, что двадцать первый век пойдет дальше в совершенствовании своих манипулятивных технологий и «семантическому террору» добавит «метафорический террор» — «убийство» слов,

обладающих глубокими множественными смыслами ради подмены этих смыслов и использования их в создании новоязов и мифогенов. Именно по этому пути идут современные медиа, нещадно эксплуатируя жаргонные (прежде всего арготические) образы.

Подобные дискурсивные явления можно считать мифогенами нашего времени, поскольку с помощью активного внедрения подобных тропеизмов, лишенных денотативной основы, виртуализирующих действительность, порождаются новейшие мифы, которые, в конечном счете, лишают адресата способности к полноценной самостоятельной ориентации и почти всецело подчиняют его целям манипуляторов.

Туленинова Л. В.

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

ЗАЧЕМ ИЗУЧАТЬ «ЗВУЧАЩУЮ РЕЧЬ»

Как справедливо отмечает один из ведущих исследователей России в области когнитивной науки, Н. Н. Болдырев, разработка единой когнитивной теории языка требует обращения к проблеме языковых функций, а также рассмотрения частных вопросов их реализации, одним из которых является вопрос когнитивных и языковых механизмов формирования различных смыслов в языке. Одной из целей концептуализации является установление концептуального взаимодействия в процессе коммуникации, где языковые знаки служат для формирования различных «операционных, ситуативных концептов, или смыслов» [1, с. 6, 9].

Изучение языка, его структуры и функций для создания объективного представления о человеке не только как о представителе определенного этноса, социума, но и индивидуализированной частичке мира, является одним из приоритетных направлений современной науки.

В этой связи встает вопрос о материале, используемом для анализа речи индивидуумов с целью изучения механизмов концептуализации и категоризации и отражения данных процессов в языке: по нашим наблюдениям большинство исследований основывается на материале, взятом преимущественно из литературных произведений. Возникает сомнение в достаточности такого материала для обоснованных выводов: могут ли примеры из такого рода источников претендовать на отнесение их к категории «повседневная», «живая», звучащая» речь – источника «ситуативных концептов»? Не послужит ли такой «рафинированный» материал причиной появления неточных или даже ложных выводов [2]?

Российский ученый Андрей Александрович Кибрик отмечает большую разницу междуречью письменной и «звучащей» подчеркивая, что вербальный компонент («цепочка сегментных единиц») в устной речи реализуется

наряду с «цепочкой несегментных единиц» – просодией (интонация, темп, громкость и т.п.) и, настаивая на том, что абстрагироваться от таких единиц нельзя. Для создания реалистической теории коммуникации, считает он, необходим «ресурс, в котором размечено, эксплицировано максимальное количество коммуникативных действий» [3].

Действительно, невозможно не учитывать, наряду с вербальными единицами, просодику, жесты, положение тела и даже направление взгляда говорящего, так как эти компоненты помогают языку осуществить все его многочисленные функции.

На наш взгляд, только исследование дискурса во всей его «мультиканальности» позволит получить наиболее полное представление о механизмах формирования концептов и, в тоже время, верифицировать выводы, сделанные на литературном материале.

Такого рода исследования полностью соответствуют принципам «когнитивной теории языка», предполагающей «учет взаимодействия трех основных аспектов языкового оперирования знанием: собственно репрезентативного, семиотического и интерпретационного» [1, с. 15].

Литература

1. Болдырев Н. Н. Актуальные задачи когнитивной лингвистики на современном этапе / Н. Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2013. – № 1 (034). – С. 5-13.
2. Tucker B. V. Why we need to investigate casual speech to truly understand language production, processing and the mental lexicon [Electronic resource] / Benjamin V. Tucker, Mirjam Ernestus // The Mental Lexicon. – 2016. – Volume 11. – P. 375-400. – Режим доступа : <https://www.scilit.net/journals/13559>. – 04.09.2018.
3. Интернет-источник: http://ainews.ru/2018/02/a_a_kibrik_yazyk_v_shirokoj_perspektive.html

Уздемир М. В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Штакина Л. А.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ РИТМ И ОБРАЗНОСТЬ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

Современные лингвистические исследования ориентированы на поиск механизмов порождения дискурса в художественной и нехудожественной коммуникации. Одной из актуальных проблем в этом направлении является ритмизация авторской модели коммуникации.

Общие структурные принципы художественного дискурса (целостность и мерность) характеризуются такими понятиями, как пропорция, гармония,

симметрия и ритм. Ритм является важнейшей категорией повествования, к примеру, с эстетической точки зрения. Рассматривая ритм как языковое явление, мы считаем целесообразным привести определение, данное М. М. Гиршманом, которое, на наш взгляд, является наиболее всеобъемлющим: «Ритм – это организованность речевого движения, которая опирается на периодическую повторяемость отдельных элементов этого движения и охватывает закономерности членения на отдельные речевые единицы, следования этих единиц друг за другом, их взаимного сопоставления и объединения их в высшие единства» [2, с. 260].

Семантический ритм, как один из пластов ритмизации авторского замысла, непосредственно коррелирует с планом содержания художественного произведения, что позволяет читателю всякий раз активизировать в своем сознании необходимую смысловую связность. В свою очередь, чередование лексических единиц могут отражать изменение физического или психологического состояния героев, в произведении функционировать для изменения ритма повествования, влиять на напряженность сюжета.

Одновременно являясь неперменным условием всякой художественной целостности, ритм имеет свойство передачи специфики художественной речи в целом.

К проблеме изучения и исследования ритма прозы на разных этапах развития филологической мысли обращались такие ученые, как М. М. Гиршман, Н. П. Николаев, К. Марбе и другие.

По нашему мнению, ритм обеспечивает стабильный режим функционирования прозаического дискурса как суперсистемы, в основе которой лежит многоуровневая ритмическая стратификация.

В лингвистике было выдвинуто множество различных теорий для объяснения природы ритма прозы. Одна из них, описанная в трудах С. Д. Балухатого и В. М. Жирмунского, определяла ритм прозаической речи путем нахождения в ней различных грамматико-синтаксических, лексических, семантических, звуковых повторов. Основываясь на данной классификации, остановимся на более детальном рассмотрении проблемы лексико-семантического ритма прозаического литературного произведения [2; 3].

Так, по мнению С. Д. Балухатого, синонимические, и в особенности тавтологические, повторы слов эффективнее фонетических, потому что в них есть и фонетический, и смысловой, и интонационный ритм. Ученый выделяет тавтологическую, синонимическую и синонимо-тавтологическую единицы ритма.

Объектом нашего исследования является повесть Дж. Р. Р. Толкина «Хоббит, или Туда и обратно». В данной публикации мы представляем первичные результаты наших наблюдений, касающиеся лексико-семантической ритмизации художественного замысла автора. К примеру, в отрывках *Bilbo rushed along the passage, very angry, and altogether bewildered*

and bewuthered – this was the most awkward Wednesday he ever remembered; Their bags were filled with food and provisions light to carry [4] наблюдается синонимический повтор лексем *bewildered* и *bewuthered*, тавтологическое повторение лексических единиц *food* и *provisions*.

Система образов, являющаяся основной составляющей художественного дискурса, имеет определенную концептуальную основу и маркируется на лексико-семантическом уровне. Так, образы героев литературного произведения могут быть отмечены особыми лексическими средствами выразительности, которые с той или иной периодичностью появляются для характеристики персонажа. В рассматриваемой нами повести, к примеру, для создания персонажа Бильбо Бэггинса употребляется исключительно определение *poor*, а образ Торина маркируется как *great, mighty, haughty*. Кроме того, создавая полноценные образы, автор использует наименования оружия как средство выразительности. Например, для образа Торина используется лексическая единица *sword*, в то время как для персонажей гномов – единицы *dagger, hammer, spear*.

Все вышеизложенное даёт основание утверждать, что лексико-семантический ритм художественной прозы, как один из пластов многоуровневой ритмической стратификации авторского замысла, не только образует художественную целостность произведения, но и имеет непосредственное влияние на восприятие литературного произведения. Дальнейшее исследование ритмической стратификации художественного дискурса предполагает анализ специфики межуровневой интеграции ритмических пластов.

Литература

1. Балухатый С. Д. Некоторые ритмико-синтаксические категории русской речи. // Известия Самарского университета. – Самара, 1922. – № 3. – С. 14-26.
2. Гиршман М. М. Ритм художественной прозы: Монография / М. М. Гиршман. – М. : Советский писатель, 1982. – 272 с.
3. Жирмунский В. М. О ритмической прозе // Русская литература. – 1966. – № 4. – С. 103-114.
4. Tolkien J. R. R. (2012) *The Hobbit*. London: George Allen & Unwin. – 116 p.

Фефелова В. В.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ФРАНКОЯЗЫЧНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Классификация жанровых особенностей франкоязычного политического дискурса включает различные признаки, которые базируются на устных/

письменных, диалогических/монологических особенностях речевой деятельности.

Проанализированный языковой материал представляет собой политическую коммуникацию в публичной политической деятельности, поскольку осуществляется политическими деятелями, его воздействие направлено на широкие круги населения. В основу проведенного анализа положены официальные выступления глав государств (Ф. Олланда, В. Путина, Э. Макрона), правительств (М. Вальса), оппозиционных лидеров (М. ле Пен), а также представителей различных партий (Ф. Асселино) Франции и Европы.

Жанровая классификация франкоязычных речей политических лидеров принимает во внимание такие критерии как интенция говорящего, институциональность, социокультурность, объем речи. Трудности выделения жанров политического дискурса объясняются его неоднородностью и гибридным характером данных жанров, что связано с процессами постоянных социальных трансформаций, в которых политика также задействована.

Семантической подоплёкой классификации является реакция провластных и оппозиционных политиков на террористические атаки радикальных исламистов, в результате которых гибнут мирные граждане европейских стран. Основной причиной терактов в центре мирных городов многие европейцы считают выходцев из арабских стран. Основопологающим считаем необходимым учитывать следующее:

А) *Адресность* (публичные речи, радио- и телеобращения к нации). Например:

(1) Mes chères compatriotes, au moment où je m'exprime des attaques terroristes d'une ampleur sans précédent sont en cours dans l'agglomération parisienne (Attentats terroristes à Paris – État d'urgence décrété – Allocution de François Hollande [Видеозапись]. – Электрон. дан. – Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=-ZW6hpeKuD4>).

Б) *Социокультурность* (наблюдается наличие вербальной агрессии, политической терминологии, специфический набор лозунгов, цитат). Например:

(2) Votre fantasme atlantiste si pathétiquement visible dans l'intitulé de ce prétendu «discours sur l'état de l'Union» est un echec (Emmanuel Macron Discours Politique Après l'attentat de Paris le 13 Novembre 2015 [Видеозапись]. – Электрон. дан. – Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=r6eH0GISwP4>).

В) *Событийная спонтанность* (политическая речь произнесена по конкретному поводу, изобилует конкретными фактами, названиями городов, стран, личностей). Например:

(3) ... le Président de la République a convoqué ce matin un Conseil restreint de Sécurité afin de tirer les premiers renseignements de l'interpellation hier à Bruxelles de Salah Abdeslam (Déclaration de Bernard Cazeneuve après le Conseil

de Défense suite à l'arrestation de Salah Abdeslam [Видеозапись]. – Электрон. дан. – Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=slG15wrDRYk>.

Г) *Манипулятивное воздействие* (убеждающе-призывной жанр, публичные выступления на собраниях, во время дебатов, лозунги, публикации в СМИ, цель которых не только информировать о случившемся, а и убедить аудиторию в правильности выбранного решения проблемы). Например:

(4) Nous avons besoin urgentement de coordonner nos polices, nos justices, nos renseignements, nos secours aux victimes (Attentats à Bruxelles, Christophe Cavard (avec la reponse de Bernard Cazeneuve) [Видеозапись]. – Электрон. дан. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=QNsXUnd_Et4).

Данная характеристика, по нашему мнению, заслуживает особого внимания, поскольку реализует основную функцию политического дискурса (склонение на свою сторону, навязывание своего убеждения), поэтому мы еще раз представим в обобщенном виде долю убеждающе-призывных жанров в общем количестве проанализированных высказываний.

Д) *Самооправдание* (публичные выступления, во время которых частично признаётся вина власть предержащих, объясняется сложность ситуации и раздаются призывы вместе бороться и следовать избранной стратегии):

(5) Mais nous devons accueillir des réfugiés car c'est notre tradition et notre honneur (Marine le Pen Discours Politique Après l'attentat de Paris le 13 Novembre 2015 [Видеозапись]. – Электрон. дан. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=hDYII0H_OhY).

Отметим, что в данном примере наблюдается скрытое самооправдание (не высказываемое вслух), прикрытое высокими идеалами традиций и чести французского народа.

Таким образом, жанровое разнообразие франкоязычного политического дискурса основано на различных критериях и аспектах, основные из которых: адресность, социокультурность, событийная спонтанность, манипулятивное воздействие, самооправдание. Важными специфическими характеристиками политического дискурса, посвящённого проблеме беженцев в Европе, являются оценочные суждения, использование лексики с оценочной семантикой, эмоционально-аффективных синтаксических конструкций.

TRANSFORMATION PROCESSES IN THE SEMANTIC STRUCTURE OF THE REFLEXIVE CAUSATIVE CONSTRUCTIONS OF THE FRENCH LANGUAGE

It is a well-known fact that the word order in the French language is one of the main means of expression of certain syntactical functions. The word order in a French sentence is fixed, and according to the grammar norm of the language, one can hardly ever interchange the subject with the predicate in a statement no matter what the context or the situation prescribe.

The subject in the French language is an obligatory part of a verbal sentence with the two-member structure. Even if the semantic subject is communicatively superfluous or the event described has no subject, the subject position is occupied by a formal subject expressed by *il*, *ça*, *on* [1].

If the action described in a sentence is performed by a rational being, the position of the subject on the syntactic level is to be occupied by a certain animate noun or a personal pronoun which denote the doer of the action.

However, this semantic-syntactic interlevel symmetry is often broken, the real doer of an action is either concealed by the pronouns *on*, *ça*, etc, or the subject is expressed by a noun the semantics of which is different from that typical to the real doer of an action. At the same time there is no adequately expressed doer of an action on the syntactic level.

Lexical-semantic analysis of French sentences expressing an action shows that the position of the subject can actually be occupied by any notional part of speech the meaning of which makes it possible to use it in the proposition “a doer – an action”. The predicate is usually present in a sentence, with rare exceptions. Even though an actant denoting a real doer of an action that is used in the function of the subject is independent syntactically, its presence in a sentence (as well as the presence of other actants) is not obligatory.

In the French language there is a reflexive causative construction *se faire* + *Inf*; *se laisser* + *Inf*, *se voir* + *Inf*. This construction preserves the direct word-order on the syntactical level, but it changes the direction of an action on the semantic level.

The reflexive causative construction makes it possible to use an animate patient as the subject. At the same time the syntactic position of an object is vacant, it is not occupied by a noun expressing a real doer of the action. Formally, the proposition is not displayed linearly.

For example:

1) On risque de pleurer un peu si l'on s'est laissé apprivoiser ... (A. Saint-Exupéry).

2) Des premiers couillons voteurs et drapeautiques qu'emmena le Dumouriez se faire trouser dans les Flandres (L-F.Céline).

The reflexive causative construction was subjected to considerable grammaticalization. As a result, the subject expresses the real doer of an action [4, p. 265].

For example:

1) Mais attention, si tu te fais prendre, couic ! La corde ! (B. Taslitzki).

2) En arrivant ils se voient retirer leur passeport et doivent prendre un pseudonyme (Figaro).

The position of the subject can be occupied by inanimate nouns which semantically are inseparably linked with and dependent on the animate rational being – “Human being”.

For example:

1) Les Musées nationaux se voyaient offrir vingt objets de leur choix (M Rheims).

2) Unanimement salué par la critique, ce roman qui vient de se voir attribuer le prestigieux prix Goncourt, prouve que le chant épique trouve un écho universel (Paris-Match).

If a sentence does not contain the semantic subject, it can be explained by the fact that the subject is either unknown or to the contrary is evident for the participants of the communication. Moreover, the real doer of an action is deliberately paid no attention to. The action and its result are described from the position of the patient [2].

For example:

1) Après une nuit qui avait été courte, ce travail le fatigua un peu. Mais il fallait attendre le patron, lui rendre les clés. Il se ferait payer, et il s'en irait (R. Jacik).

2) Je me suis tout fait voler. Mais pas en une fois. J'ai été cambriolé à huit reprises (S. de Pasquale).

In the French language this construction is used as a certain technique to express voice which makes it possible not to change the subject even if the real doer of the action is changed [3, p. 59]. If there is no semantic subject in the sentence, this reflexive causative construction is compared to passive forms or indefinite forms in meaning.

For example:

1) – Hugo: Rends-moi ce revolver.

2) – Jessica: Jamais de la vie: Je l'ai gagné. Sans moi tu te le serais fait prendre (J-P.Sartre). = On t'aurait pris; Tu serais pris.

3) Atkins, vous sauterez, vous m'entendez! Vous sauterez! Je vous donne l'ordre de sauter. Atkins se laissait secouer de droite et de gauche sans résistance. Il avait l'air morne et hébété (R. Merle). = On secouait Atkins de droite et de gauche; Atkins était secoué de droite et de gauche.

It is to be mentioned that pronominal forms of the verbs *se faire*, *se laisser*, *se voir* express the passive behaviour of the animate being against the action. The

infinitive comprises the semantic meaning of an action. The structure *se faire*, *se laisser*, *se voir* has no agent object, expressing the semantic subject. Thus, the real doer is implicit.

For example:

1) Pas de chance que, juste à ce moment-là tu te sois fait emballer pour une vieille affaire (G. Simenon).

2) – Hoederer: Cette affaire va finir.

– Hugo: Quelle affaire?

– Hoederer: L'affaire avec Karsky. Il se fait un peu tirer l'oreille, avec ça ira plus vite que je ne pensais (J-P. Sartre).

However, the patient in the constructions mentioned above is not entirely passive, to some extent it performs the part of the cause of the action, because it either affords the opportunity to perform an action, or it does not.

For example:

1) Comme la voiture entrain en ville, Rivière se fit conduire au bureau de la Compagnie (A. Saint-Exupéry).

2) Où qu'il aille, il risquait de se faire prendre (G. Simenon).

3) Il s'est laissé entraîner sur tout autre terrain (R. Vaillant).

As far as we can see, though in these constructions the real doer of an action is formally not expressed, it exists on the mental level – in the perception of the native speakers.

In conclusion it should be mentioned that the complete formal elimination of the semantic subject has been made possible due to the fact that the verbal center valency was reduced. In its turn it is caused by lexical-semantic peculiarities of the French reflexive causative construction *se faire* + *Inf*; *se laisser* + *Inf*, *se voir* + *Inf*.

Literature

1. Baarslag A.F. Le sujet neutre il, ce, cela / A. F. Baarslag // Revue des langues vivantes XXX. – 1964. – P. 3-14.
2. Bondarko A. V. Gramoticheskoe znachenie i smysl / A. V. Bondarko. – L. : Nauka, 1978. – 175 p.
3. Gak V. G., Rosenblit E. B. Ocherki po sopostovitelnomu izucheniu frantsuskogo i russkogo jazikov / V. G. Gak. – M. : Vysshaja shkola, 1965. – 378 p.
4. Tesnière L. Eléments de syntaxe structurale / L. Tesnière. – P. : Klincksieck, 1959. – 670 p.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ

В современном медиа-пространстве используется большое количество иностранной аудиовизуальной продукции, которая содержит большое количество фразеологических единиц. В свою очередь фразеологические единицы играют немаловажную роль в киноиндустрии, поскольку они отображают менталитет и обычаи страны.

Передача фразеологизмов с анималистическим компонентом при переводе фильмов и мультфильмов является трудоемким и сложным процессом. Поэтому перед переводчиком стоят 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.

Фразеологический эквивалент – это фразеологизм, по всем критериям равноценный переводимой единице и вне зависимости от контекста обладающий такими же денотативными и коннотативными значениями. Фразеологизмы должны обладать рядом одинаковых лексико-грамматических показателей: сочетаемостью, принадлежностью к одной грамматической категории, употребительностью, связью с контекстными словами-спутниками [2, с. 183].

Рассмотрим данные фразеологизмы на примере мультфильмов: англ. *timed as a hare*, нем. *Furchtsam wie ein Hase*, рус. *труслив, как заяц* (Sponge Bob Square Pants); англ. *hungry as a wolf*; рус. *голодный, как волк*; в немецком языке используют аналог *einen Bärenhunger haben* (досл. *иметь медвежий голод*) (The Simpsons).

Относительный фразеологический эквивалент или аналог может отличаться от исходной фразеологической единицы по следующим показателям: он имеет другие синонимические компоненты, небольшие изменения формы или синтаксического построения, иная морфологическая соотношенность, сочетаемость. В остальном он является полноценным соответствием переводимой фразеологической единицы [2, с. 185]. Например, англ. *a bird in the hand is worth two in the bush*; нем. *besser ein Spatz in der Hand als eine Taube auf dem Dach*; рус. *лучше синица в руках, чем журавль в небе* (Bruce Almighty); англ. *to eat like a horse*; нем. *einen Bärenhunger haben* (досл. *иметь медвежий голод*), рус. *есть за*

troux (Zootopia). Стоит отметить, что в последнем примере в составе фразеологизма отсутствует зооним; англ. *busy as a bee*; нем. *hin und her hetzen*; рус. *как белка в колесе* (Sponge Bob Square Pants). В немецком языке при переводе, мы наблюдаем отсутствие зоонима, а в русском языке заменен образ животного. Приведем еще несколько примеров: англ. *birds once snared fear all bushes*; нем. *gebrühte Katze scheut auch das kalte Wasser*; рус. *пуганая ворона и куста боится* (The Bing Bang Theory); англ. *when pigs fly*; нем. *wenn die Hunde mit dem Schwanz bellen*; рус. *когда рак на горе свистнет* (The Simpsons).

Калькирование используют в тех случаях, когда другими приёмами нельзя передать семантико-стилистическое и экспрессивно-эмоциональное значение переводимого фразеологизма. Калькирование возможно, если дословный перевод может донести до читателя истинное содержание всей единицы [2, с. 195]. Например, фразеологизм *weiße Rabe* переводится с помощью калькирования – *белая ворона*. В немецком языке данный фразеологизм имеет позитивное значение «умный, одаренный человек», однако русский вариант получает негативный оттенок «непохожий на других». Грамматика и лексика данных фразеологизмов полностью совпадает, но семантика отличается. Рассмотрим несколько подобных примеров: англ. *put the cart before the horse*; нем. *den Karren vor das Pferd spannen*; рус. *поставить телегу впереди лошади* (значение: «начинать не с того конца») (Two and Half Men).

Описательный перевод – это перевод не фразеологизма, а его толкования, как это часто бывает с единицами, не имеющими ни эквивалентов, ни аналогов [2, с. 195]. Например: *an elephant in the room* – *простая истина* (Zootopia); *hold your horses* – *Легче на поворотах! Не торопитесь!* (Cinderella); *it's raining cats and dogs* – *сильный дождь, льёт, как из ведра* (Winnie The Pooh); *cat fight* – *женская драка*, *a little sheepish* – *немного неловко*, *a sheepish smile* – *застенчиво улыбаться* (Shrek); *look what the cat dragged in* (разговорное выражение, часто используемое в шутливом контексте) – *Смотри, кто пришел! Какие люди!* (The Simpsons); *chicken feed* – *ничтожная сумма, мелочь* (Chicken Run).

Таким образом, фразеологическая единица в различных фильмах и мультфильмах может переводиться фразеологизмом, либо иными средствами, при отсутствии фразеологических эквивалентов и аналогов (нефразеологический перевод). Стоит отметить, что даже при наличии во фразеологическом словаре соответствия фразеологической единицы, всегда необходимо соотносить предполагаемый вариант перевода с контекстом.

Литература

1. Аверина М. А. Компонент-зооним в составе фразеологизмов русского и английского языков / М. А. Аверина // Филология и литературоведение. – 2014. – № 9 (36). – С. 13-16.

2. Влахов С. В. Непереводимое в переводе / С. В. Влахов, С. С. Флорин. – М. : Международные отношения, 1980. – 343 с.
3. Солнцева Н. В. Сопоставительный анализ зоонимов русского, французского и немецкого языков в этносемантическом аспекте / Н. В. Солнцева. – Омск, 2004. – 220 с.
4. Ухтомский А. В. Приемы и методы перевода фразеологизмов : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 «Теория языка» / А. В. Ухтомский. – М. : МГОУ, 2007. – 20 с.

Чунина Т. О.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

Научный руководитель: канд. филос. наук, доц. Рочняк Е. В.

КОМПЛИМЕНТ КАК КОМПЛЕКСНЫЙ РЕЧЕВОЙ АКТ

Комплимент часто называют самым простым и самым надежным способом удовлетворения социально-психологических потребностей партнера в процессе общения, а применение комплимента объясняют желанием говорящего сделать приятное адресату с целью позитивного влияния и дальнейшего сотрудничества [6, с. 245-250]. Через комплименты реализуют важные потребности человека, а именно любви, уважения, самореализации, признания и позитивных эмоций [4, с. 386-391].

По мнению О. В. Яшенковой, процесс удовлетворения человеческих потребностей имеет сложную структуру и предусматривает несколько этапов: мотивацию (побуждение к деятельности, которая имеет определенный мотив, то есть причину или повод к любому действию) и деятельность (совокупность последовательных действий для достижения определенного результата, что актуализируют отношение человека к миру, отвечает потребностям и характеризуются мотивом) [7, с. 50]. Внешним стимулом реализации комплимента является адресат, его внутренний мир, внешность, достижения, умение или собственность [7, с. 130]. Внутренним мотивом, то есть коммуникативной интенцией говорящего, является желание выразить позитивные эмоции, наладить и поддержать контакт, повлиять на адресата и тому подобное.

По мнению Дж. Серля, во время высказывания любого комплимента в нем заложено репрезентативное намерение говорящего, то есть высказывание собственных эмоций, своего интенционального состояния (условие искренности РА) [3, с. 209, 219]. В то же время, через комплимент говорящий выражает и коммуникативное намерение, то есть, стремится вызывать у адресата определенные эмоции, эмоционально повлиять на него, его психическое состояние и изменить его поведение [5, с. 82].

В интенциях, заложенных в основу РА комплимента, можно выделить три типа направленности [2, с. 73]: на самого говорящего (выражение

собственных эмоций), на адресата (влияние на собеседника), на других участников диалога (вызывать расположение к адресату, побуждать к высказыванию собственных мнений относительно сказанного). Эти типы интенционной направленности комплиментов перекликаются с тремя важнейшими функциями комплимента в межличностной коммуникации, которые определил немецкий лингвист М. Бетц: а) высказывание чувств говорящего, б) проявление взаимоотношений между людьми, в) достижение желательного влияния на адресата [1, с. 150].

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что комплимент сегодня является комплексным речевым актом, который получает в наше время особую актуальность вследствие высокой роли межличностной и межкультурной коммуникации.

Литература

1. Beetz M. Komplimentierverhalten im Barock. Aspekte linguistischer Pragmatik an einem literarhistorischen Gegenstandsbereich / M. Beetz // Pragmatik. Theorie und Praxis: Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik 13. – Amsterdam : Rodopi, 1981. – S. 135-181.
2. Havryliv O. Verbale Aggression. Formen und Funktionen am Beispiel des Wienerischen / O. Havryliv // Schriften zur deutschen Sprache in Österreich. Band 39 / [Hg. v. P. Wiesinger]. – Frankfurt am Main : Peter Lang. Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2009. – 220 S.
3. Searle J. R. Intentionalität. Eine Abhandlung zur Philosophie des Geistes // J. R. Searle. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1991. – 353 S.
4. Психология личности : хрестоматия в 2-х т. / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский; предисл. Г. В. Аكوпова]. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ-М», 1999. – Т. 1 : Зарубежная психология. – Серия : Отечественная психология. – 447 с.
5. Трофимова Н. А. Речевой акт комплимента: прагматический анализ / Н. А. Трофимова // Неэкономический Post Scriptum, 2008. – С. 80-88.
6. Шейнов В. П. Риторика / В. П. Шейнов. – Мн. : Амалфея, 2000. – 592 с.
7. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. / О. В. Яшенкова. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 312 с.

Шапков И. А.
(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Теркулов В. И.

РЕЛИГИОЗНЫЙ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРС: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

В основе современных антропоцентрических исследований в области интернет-дискурсологии заложены идеи межсубъектных взаимоотношений, имеющих место в условиях использования текстового продукта, наделенного когнитивно-прагматическим потенциалом по отношению к массовой сетевой аудитории реципиентов. К современным социолингвистическим факторам следует отнести средства, гарантирующие быстроту подачи, обмен и дистрибуцию информационного материала с помощью электронно-опосредованных каналов, сеть которых стремительно трансформируется благодаря появлению новых информационно-коммуникативных и информационно-дистрибутивных практик, эффективно реализуемых посредством жанровой организации пространства религиозного интернет-дискурса (РИД), репрезентируемой текстовым материалом, а именно: а) религиозные чаты, форумы, социальные сети, группы по социокоммуникативным, религиозным и ценностно-приоритетным интересам, религиозные сетевые сообщества (РСС); б) религиозные порталы, вебсайты, периодические религиозные интернет-издания, блоги, влоги, дневники, персональные страницы священнослужителей, пасторов, пастырей и др.

Функциональные трансформации, вызванные влиянием социально-обусловленных обстоятельств, гипотетически а) приводят к появлению разнообразных видов языковых личностей участников дискурса; б) благоприятствуют социально-статусной репрезентации и удовлетворению социокоммуникативных потребностей языковых личностей продуцента (ЯЛПр) и реципиента (ЯЛР); в) обеспечивают возможность регулирования их речекоммуникативного поведения; г) способствуют реализации когнитивно-прагматического потенциала дискурсивного пространства; д) оказывают воздействие на языковую личность пользователя сети в выборе социокультурного религиозного дискурсивного пространства; е) в перспективе реализации РИД содействуют трансформации языковой личности случайного пользователя в языковую личность реципиента и постоянного участника РСС.

С позиции социолингвистического подхода (СЛП) религиозный интернет-дискурс определяется нами как феномен сетевой репрезентации социокоммуникативных дистрибутивных практик, реализуемых посредством жанровой презентации текстового материала, наделенного способностью гипертекстовой организации в религиозном сетевом пространстве. Функциональный потенциал сетевого контента,

представленный разнообразием социально-проблемной тематики в виде жанровых форм, способствует реализации личностно-, массово-, статусно-ориентированных и когнитивно-прагматических интенций, иллюкативных установок и социокоммуникативных потребностей, отражению социального опыта представителей РСС, идентификации языковых личностей участников РИД, реализуемой через их статусные характеристики.

Исследование феномена РИД с позиций СЛП позволяет выделить ряд положений: 1) ЯЛПр, учитывая социально-обусловленные коммуникативные интенции и пресуппозицию ЯЛР, является инициатором создания дискурсивного пространства. Данная социально-значимая зависимость между участниками определяет сам факт функционирования РИД. Продуцент на начальном этапе – это независимый субъект информационно-коммуникативного взаимодействия и автор текстового продукта, который вместе с ЯЛР становятся зависимыми друг от друга в момент передачи информационного материала, обладающего когнитивно-прагматическим потенциалом. Результат зависимости – успешная предполагаемая интерпретация текстового материала и ожидаемая реакция со стороны ЯЛР; 2) тематическая универсальность, арсенал конституирующих свойств, особенности жанрового наполнения сетевого контента способствуют эффективной реализации социально-ориентированной и информационно-дистрибутивной функций РИД; 3) статус ЯЛПр представляется пользователю-реципиенту «высшим» информационным ретранслятором, компетентным во множестве насущных проблем последнего; 4) создание в религиозном сетевом пространстве ситуативно-коммуникативных предпосылок апеллирования к социально обусловленным проблемным направлениям, ценностно важным показателям через организацию жанрового пространства РИД позволяет непринужденно вовлечь ЯЛР в процесс непосредственного информационно-коммуникативного обмена, к присутствию и участию в реализации РИД. Следовательно, оперируя информационно-коммуникативным полем сетевого пространства продуцент, с одной стороны, обуславливает выполнение социально-значимой (информативной) функции РИД, а с другой стороны, посредством текстового материала имеет возможность навязывать ЯЛР чувственно-волевое и субъективное отношение к действительности, свои суждения, точки зрения, мнение и т.д., что в свою очередь способно трансформировать ценностное и социокультурное состояние языковой личности реципиента.

Литература

1. Асмус Н. Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Асмус Нина Геннадьевна. – Челябинск, 2005. – 265 с.

2. Вахтин Н. Б., Головкин Е. В. Социолингвистика и социология языка : Учебное пособие. – СПб. : ИЦ «Гуманитарная Академия»; Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2004. – 336 с.
3. Кочеткова М. О. Жанровая динамика дискурса блогосферы : социолингвистический аспект : автореф. дисс. ... канд. филол., наук: спец. 10.02.01 «Русский язык» / Кочеткова Мария Олеговна. – Томск, 2016. – 23 с.
4. Шашков И. А. Участники религиозного интернет-дискурса // Актуальные вопросы филологической науки XXI века. – Екатеринбург : УМЦ-УПИ, 2018. – Ч. 1. – С. 19-25.

Шевандина Л. С.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ИЗВЛЕЧЕНИЯ ИМПЛИЦИТНОЙ ИНФОРМАЦИИ ИЗ МОНОЛОГИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Под имплицитной информацией понимается скрытое, т.е. неявное, опосредованное выражение мыслей. Традиционно проблема имплицитности [2] рассматривалась в грамматике, где в узком смысле она относилась к грамматической структуре предложения. Но завершенность высказывания не всегда ограничивается предложением, а выходит за его рамки, т.е. оформляется в текст. Поэтому текст как языковое выражение сложного высказывания также представляет собой структурное образование, состоящее из двух структур – поверхностной и внутренней. Поверхностная структура – внешняя, связана с языковой формой, а внутренняя структура – глубинная, выражает семантическое содержание текста. Наличие именно глубинной структуры влияет на специфичность семантической организации текстов. Данные тезисы предусматривают выявление специальных методических приемов извлечения имплицитной (глубинной) текстовой информации при обучении чтению.

В широком смысле имплицитность заключается в опускании логических звеньев в развитии мысли. Имплицитный смысл в этом случае извлекается на уровне текста, в опоре на фоновые знания читателя или внутреннюю логику контекста [1, с. 117]. Извлечение имплицитного смысла сводится к формированию умения отвлекаться от словарного значения слов.

Отправными точками для понимания текстовой имплицитной информации служат так называемые вехи глубинного смысла текста – ключевые слова в содержании текста. Чаще всего – это самостоятельные части речи (существительные, наречия и полнозначные глаголы) [3].

Центральной группой умений, связанных с пониманием имплицитной информации, являются умения строить текстовые силлогизмы, которые

помогают толковать подтекст, в большинстве случаев, состоящий из реалий.

Сказанное выше предполагает использование следующих приемов по извлечению имплицитной информации из монологических текстов: а) восстановление пропущенных логических звеньев в опоре на контекст; б) осмысление слов, словосочетаний и предложений в каждом абзаце; в) распознавание и построение читательских силлогизмов; г) выявление подтекста.

В рамках первого приема предлагается следующее задание: сосредоточьте внимание на фактах, выраженных в первом и втором предложениях и определите их логическое отношение друг к другу (например, причина и следствие). В рамках второго приема предлагается учащимся сосредоточить внимание на слове или словосочетании, выступающем в роли развернутого смысла, соотносящегося с темой макротекста. В рамках третьего приема предлагается следующее задание: распознавание полных или неполных силлогизмов, положенных в основу текста, построение силлогических цепочек (сложных силлогизмов). В рамках четвертого приема внимание учащихся сосредоточено на понимании дистантных смысловых связей, что достигается на основе лексических повторов, отражающих тему макротекста.

Таким образом, предложенные методические приемы извлечения имплицитной информации из монологических текстов являются эффективным средством в ходе обучения чтению.

Литература

1. Вейзе А. А. Имплицитный смысл и эксперимент по извлечению его из текста / А. А. Вейзе, Б. М. Лужевский // Текстуальная лингвистика и обучение чтению и аудированию на иностранных языках : сб. науч. тр. – К. : КГПИИЯ, 1986. – С. 117-124.
2. Имплицитная информация в языке и речи. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 42 с.
3. Кузнецов И. П. Особенности лексико-морфологического анализа при извлечении информационных объектов и связей из текстов естественного языка / И. П. Кузнецов, Н. В. Сомин. – Вып. 19. – М. : ИПИ РАН, 2009. – С. 97-118.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

Дисциплина «Иностранный язык» не является профилирующим предметом в медицинском вузе. Но все же, ей уделяется особое внимание, поскольку широкое распространение английского языка в медицинском образовании отвечает стандартам международного медицинского сообщества, в котором английский язык выступает в качестве официального, и использует его для большинства медицинских журналов и международных конференций. Будущие специалисты должны осуществлять речевую деятельность на иностранном языке в рамках профессионально ориентированного общения: читать аутентичные тексты по специальности, делать сообщения, обмениваться мнениями на иностранном языке в ситуациях научного и профессионального общения, постоянно совершенствовать и обновлять накопленные знания, повышать уровень своей квалификации путём изучения новой медицинской литературы.

Обучение студентов медицинского вуза имеет свои особенности: освоение двух языков (латинского и иностранного, т.е. английского, или немецкого и т.п.), большой объем профессиональной информации, новых терминов создают большую нагрузку на память. Большое значение в обучении в медицинском вузе придается формированию клинического мышления, основой которого являются мыслительная деятельность, владение навыками логического мышления, приобретение умений и навыков самостоятельного овладения информацией [3, с. 15]. Низкая мотивация овладения студентами иностранного языка, низкий уровень сформированности речевых и языковых компетенций, что обусловлено изначально плохой иноязычной подготовкой абитуриентов и последующим недостаточным количеством аудиторных часов для усвоения дисциплины, также являются основными трудностями учебного процесса.

Преподавателю необходимо осознавать, что первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями не только потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки. Поэтому на начальном этапе обучения преподаватель должен помочь первокурсникам адаптироваться к процессу обучения в вузе, привить им навыки самостоятельной работы, научить конспектировать, работать со словарями и грамматическими справочниками [2, с. 132].

Следующей психологической особенностью обучения иностранному языку является наличие у студентов мотивации, внутренней и внешней. К способам повышения внутренней мотивации относятся правильная организация заданий, при выполнении которых студент может увидеть реальный результат своей работы, стимулирование самостоятельной деятельности, поощрение поисковой деятельности и т.д. К способам же повышения внешней мотивации студентов к изучению иностранного языка являются такие, как обеспечение информационными и справочными материалами, учёт возрастных и интеллектуальных особенностей каждого студента, оказание помощи в выборе и овладении индивидуально приемлемого способа обучения [1, с. 116].

Что касается организации учебного процесса в медицинском вузе, то изучение иностранного языка должно проходить в интеграции с профилирующими дисциплинами, использованием аутентичной научной литературой, применением интерактивных методов обучения, воссозданием реальных ситуаций, в рамках которых отрабатывается изучаемый лексико-грамматический материал, корректным отбором тем для изучения, отвечающими интересам и потребностям студентов, формированием и поддержанием благоприятной для студентов атмосферы, стимулирующей их интерес к изучению языка, использованием различных форм и методов работы.

Таким образом, обучение студентов медицинского вуза иностранному языку носит свои особенности. Важными аспектами организации правильного и эффективного процесса обучения иностранным языкам в неязыковом (медицинском) вузе являются учет индивидуально-психологических характеристик обучаемых, профессиональная направленность обучения, междисциплинарные связи при обучении, аутентичность средств обучения, педагогическое мастерство преподавателя, при помощи которых, несомненно, можно добиться значительных результатов в освоении дисциплины «Иностранный язык».

Литература

1. Макушева Ж. Н., Ковалёва М. Б. К вопросу о профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в медицинском вузе на материале аутентичных текстов по специальности / Ж. Н. Макушева, М. Б. Ковалёва // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 2 (32). – С. 115-118.
2. Семенчук И. В. Психолого-педагогические особенности обучения иностранным языкам в медицинском вузе / И. В. Семенчук // Журнал ГрГМУ. – 2007. – № 3. – С. 129-132.
3. Юрчук Г. В. Формирование профессионально ориентированной языковой компетенции студентов медицинского вуза : автореф. дис. ... канд. педагог. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Юрчук Галина Владимировна. – Красноярск, 2014. – 22 с.

ОСОБЕННОСТИ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПОЭЗИИ

Последнее десятилетие отличается обостренным интересом лингвистов к проблеме предложения в самых различных аспектах его структуры и функционирования. Наибольший интерес при этом вызывает организационная значимость и информативная нагрузка предложения в рамках текста. Следует отметить, что особенно перспективным представляется анализ предложения, функционирующего в поэтическом тексте, так как в этом случае мы имеем дело с совершенно необычными условиями его существования, раскрывающими его потенциальное возможности.

Современная поэзия Великобритании и США – наиболее сложный для восприятия и анализа период развития англоязычной поэзии, который характеризуется сосуществованием в поэзии разнообразных поэтических течений и различных систем стихосложения. В то же время, именно современная поэзия дает возможность проанализировать функционирование поэтической системы в разных синтаксических условиях. Отсюда с очевидностью следует, что синтаксическая специфика поэтического текста способна обнаружить себя в полной мере лишь при выходе синтаксиса за пределы предложения в область поэтического текста при функциональном подходе к синтаксису. Если в поле зрения вводится только формальная сторона синтаксиса, то нет оснований, с лингвистической точки зрения, говорить об особой системе поэтического синтаксиса. Синтаксические единицы языка как двусторонние лингвистические знаки, имеющие форму и значение, вступают в поэтической речи в такие связи и отношения, которые обусловлены чрезвычайно сложной структурой поэтического сообщения. Помимо своего первичного значения, а также вторичных общеязыковых значений, синтаксические единицы, в данном случае – предложения, могут приобретать вторичные, переносные, трансформированные значения и функции, которые возникают в специфических условиях поэтической речи [1].

Понятие функции предложения в системе поэтического синтаксиса равнозначно его вторичному, переносному, употреблению как элемента поэтических текстов.

Предложение, в отличие от слова и словосочетания, обозначает некоторую актуализированную, то есть определенным образом соотношенную с действительностью ситуацию. Так, *night* как слово лишь «инвентарно», как единица словаря, называет соответствующее явление природы. Существительное *night* – не более как языковое выражение понятия «ночь». Предложение *Night*. представляет явление ночи уже как факт действительности [3].

Организуя поэтический текст, современные авторы используют всевозможные синтаксические изменения, моделируя предложение в границах стихотворения. Предложение может просто «разрываться» на несколько стихов:

*There they are, you will have to go
a long way round
If you want to avoid them.
It takes some getting used to. There are
the Alps,
fools! Sit down and wait for them
to crumble!* [3, с. 19]

Своеобразие процесса членения поэтического текста на предложения диктуется его специфическими свойствами, которые обусловлены его принадлежностью к произведениям искусства.

Как представляется, влияние свойств поэтического текста, определяющее его деление на предложения, сводится к следующему:

1. Поэтическое сообщение в значительной степени определяет ритмическую организацию и прямо воздействует на синтаксис.

2. Предложение, в свою очередь, — одна из синтаксических конструкций, центральная и важнейшая [2].

Литература

1. Александрова О. В. Проблемы экспрессивного синтаксиса : на материале английского языка / О. В. Александрова. — М. : Высш. шк., 1984. — 210 с.
2. Бацевич Ф. С. Очерки по лингвистической прагматике : монография / Ф. С. Бацевич. — Львов : ПАШС, 2010. — 336 с.
3. Нелюбин Л. А. Лингвостилистика современного английского языка : учеб. пособие / Л. П. Нелюбин. — 4-е изд., перераб. и доп. — М. : Флинта : Наука, 2007. — 128 с.

Щербакова О. Г.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)

ГРОТЕСКНЫЙ КЛЮЧ И ЕГО СПЕЦИФИКА НА ФОНЕ ДРУГИХ ТОНАЛЬНОСТЕЙ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

В своём литературоведческом смысле термин «гротеск» впервые начал употребляться только в XVIII столетии по отношению к комедийным или сатирическим жанрам, которые показывают противоречия и бессмысленность жизни. В англоязычной литературе классические образцы гротескных персонажей и ситуаций можно наблюдать в произведениях многих авторов, таких, например, как: Эдгар Алан По, Ивлин Во, Фланери

О'Коннор, Юджин Ионеско, Мервин Пик, Джозеф Геллер и, конечно же, Марк Твен.

История изучения гротеска знакома с немалым количеством выдающихся личностей (не только филологов), которые внесли свой вклад в разработку его теории. Это и философы, и писатели, и публицисты, и журналисты, и политические деятели: Гегель, Ф. Т. Фишер, Ф. Шлегель, Жан-Поль, В. Гюго, Шнееганс, О. О. Галич и М. М. Бахтин [3], который изучал традиционную гротескную образность, считал её воплощением празднично-весёлой свободной мысли: «Гротеск освобождает от всех форм нечеловеческой необходимости, которые пронизывают господствующее представление о мире, ... передаёт эту необходимость как относительную и ограниченную; гротескная форма помогает освобождению ... от настоящей действительности, позволяет посмотреть на мир по-новому, почувствовать ... возможность совсем другого миропорядка». Итак, гротеск – это одна из эстетических модификаций, которые свидетельствуют о диалектике, взаимном переходе разных эстетических понятий. Таким образом, невзирая на незначительную разницу в толкованиях данного термина, в качестве доминанты гротескного ключа определяется несоответствие общепринятым нормам человеческой жизни, отклонение от обычных пропорций, преувеличение определённых черт отдельных персонажей или ситуаций, то, что в живописи называется карикатурой.

Для современного подхода к изучению гротескного ключа характерным является попытка изучить разные степени «гротескности», которые являются, так сказать, «обертонами», или «подключками». Это – юмор, ирония, сатира и сарказм.

Юмор, как и присуще гротескному ключу вообще, также указывает на внутренние противоречия характеров и ситуаций, а чаще всего – на противоречия между содержанием и формой, но это бессмыслица, привлекательная для нас как комическая эксцентрика, без которой жизнь была бы скучной, поэтому она веселит и согревает. Самым типичным стилистическим приёмом юмора является контраст между регистром описания ситуации и её сущностью, то есть, например, описание тривиальной ситуации торжественным тоном, и наоборот. Конечный эффект такого приёма – создание так называемого «пафоса», или, наоборот, «бафоса». Понятно, что немалую роль в стилистической системе юмора играют и разнообразные модели каламбуров.

Ирония всегда связана с так называемым “*innuendo*”, то есть намёком. Она всегда отражает парадоксальную природу реальности и контраст между идеальным и существующим состоянием дел, подчёркивает абсурдность жизненных парадоксов путём актуализации негативной оценки через позитивную. Ирония не всегда приводит к юмористическому эффекту. Она скорее выражает чувство раздражения, неудовольствия, жалости или сожаления.

Иронию следует отличать от сарказма. Если ирония основана на «непрямом намёке», то в сарказме нет никакого намёка. Автор называет вещи своими именами, он говорит то, что думает, но имеет в виду высмеивание, издёвку или презрение. Сарказм резкий и часто грубый.

Сатира имеет в виду использование иронии с оттенком насмешки или сарказма для того, чтобы осуждать, и часто направлена на общественных деятелей, или учреждения истеблишмента, политические ситуации, или на какие-либо моральные или общественные недостатки.

В заключение следует сказать, что упомянутые обертоны гротескного ключа звучат, как правило, в ансамбле. Одна и та же комбинация средств в определённом контексте может создать и иронический, и комический эффект. К тому же в ансамбле тут звучат и стилистические средства: антитеза и оксюморон, пафос и гипербола, бафос и мейозис. С другой стороны, каждый из упомянутых обертонов имеет свой собственный голос. Так, например, иронию можно определить как систему стилистических средств, основанных на гротескном ключе и выраженных в форме намёка, критического отношения автора к тому, что он или она наблюдает при помощи конфликта между фактическим состоянием дел и его вербальным, или паралингвальным описанием. Юмор звучит как эксцентрика, которая развлекает. Сатира больно бьёт по объекту критики. Сарказм высказывается с горечью вопиющего в пустыне.

Литература

1. Байков В. Г. Лингводидактика и поэтика анимального образа. Учителю – современные знания и опыт. Интегрированное пособие для студентов и преподавателей вузов, учителей средних школ / В. Г. Байков. – Горловка : ГГПИИЯ, 1995. – С. 69-80.
2. Байков В. Г. Асимметрия мозга и стилистическая функция // Лінгвістичні дослідження. Зб. наук. праць. – Вип. третій. – Горлівка : ГДПІМ, 2003. – С. 5-26.
3. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. – М., 1990. – 432 с.
4. Childs P. The Routledge Dictionary of Literary Terms / Peter Childs, Roger Fowler. – London and New York : Routledge, 2006. – 273 p.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ОНОМАСТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМЕ

Включение имени собственного во фразеологический оборот имеет много общего с процессом его апеллиативации, так как актуализация значения воспроизводимого словосочетания неразрывно связана с механизмами переосмысления как словосочетания в целом, так и его компонентов. Как отмечает Н. Ф. Алефиренко, «в составе фразеологических оборотов имена собственные подвергаются глубоким семантическим преобразованиям центробежного и центростремительного характера. С одной стороны, они, обладая определенными системообразующими свойствами, обуславливают формирование фразеологического значения, с другой – сами оказываются под воздействием обобщенно-целостного значения, детерминирующего появление у имен собственных системоприобретенных свойств» [1, с. 5]. При формировании значения фразеологизма, в состав которого входит собственное имя, ведущим фактором является широкая известность денотата и наличие ярких коннотаций у данного онима. Ономастические компоненты во фразеологических оборотах выражают интерпретированный в языковом сознании ассоциативный смысл.

В пользу проявления апеллиативного характера имени собственного в составе фразеологизма свидетельствуют всевозможные парадигматические свойства, присущие нарицательным именам. Так, одним из формальных признаков апеллиативации является неопределенный артикль, выступающий при имени собственном в классифицирующем значении и свидетельствующий об утрате им индивидуализирующей функции и обретении свойства обобщения, посредством которого отмечается сдвиг собственного имени в имя нарицательное: *If the dents in the soft earth started a scare about a Peeping Tom, it would make some excitement for the boys who would start sloughing and give the old girl something new to worry about.* (Ch. Dickens).

Другим признаком апеллиативации имени собственного во фразеологическом обороте выступает оппозиция «единственное число» / «множественное число», что сближает его с именем нарицательным. Ср.: *Don't play the merry Andrew with me, I have come to you a serious job* (D.S. Malhotra). *The Italian Merry Andrews took their place and quite debauch'd the State with lewd grimaces* [3, с. 360]. *I would have liked Caesars instead of Toms, Dicks, and Harrys* [3, с. 117].

Написание имени собственного во фразеологическом обороте со строчной буквы также является показателем его апеллиативации. Ср.: *I had two hundred jobs all told, and since and back ag'in t'keep in one. Reckon I'm a jack of all trades and master of none* (J. Conroy). С изменением

статуса имени собственного при фразеологизации отпадает объективная необходимость употребления прописной буквы. Однако значительная часть фразеологических единиц исследуемого типа допускает как строчной, так и прописной варианты: *They were looking their very best: yards squared, rigging taut and trim, bunting flying gaily in the morning breeze, the blue peter at the fore (Y.F. Ong, Y.I. Yang). One of the two bumboats fussed about her and from her foremast the Blue Peter flapped idly, telling the world that soon she would be again on her voyages (T. Royal).*

Уподобление имени собственного имени нарицательному в составе фразеологических единиц подтверждается также наличием во фразеологическом фонде английского языка оборотов с коррелирующими компонентами: *upon my Sam* – “upon my word” («честное слово, ей-богу»), *not for Joe* – “not for the word” («ни за что на свете, никоим образом»). *Upon my Sam, the man deserves horse-whipping (H.B. Stowe). Daughter exiled, grandson lost to him; memories deflowered, hopes in dust! Always! Forsooth! Not if he knew it – not for Joe (J. Galsworthy).* Различия между фразеологическими единицами в таких случаях носят стилистический характер. Устойчивые обороты с компонентом имени собственного в большинстве своем возникли и существуют в сленге, а их корреляты употребляются преимущественно в литературно-разговорной речи.

Литература

1. Алефиренко Н. Ф. Имена собственные в составе фразеологических оборотов русского и украинского языков / Н. Ф. Алефиренко // Шоста республіканська ономастична конференція: Тези доповідей і повідомлень. – Т. 2. – Одеса, 1990. – С. 5-6.
2. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин – М.: Высш. шк.; Дубна: Феникс, 1996. – 381 с.
3. The Oxford English Dictionary. A New English Dictionary on Historical Principles. – Oxford : The Clarendon Press, 2003. – 1724 p.

Ярмоленко М. А.

(ОО ВПО «Горловский институт иностранных языков»)
Научный руководитель: преп. Жуков Ю. Ю.

ВЛИЯНИЕ СРЕДНЕВЕКОВОГО ХРИСТИАНСКОГО МИСТИЦИЗМА НА РАЗВИТИЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Слово «мистика» в обыденном понимании стоит в одном ряду с понятиями «окультизм» и «магия». Однако в средневековой Европе оно употреблялось исключительно по отношению к особому типу теологии, который предполагал «ценностное переживание тайны Божественной Троицы в рамках особой духовной практики» [3, с. 172]. Он опирался

не на теоретические рассуждения, а на стремление непосредственного единения человеческой души с Богом и описание объективного пути этого спасения, который достигается через определенный опыт. Средневековые стало временем эволюции и широкого распространения христианского мистицизма, а немецкие теологи, философы, проповедники, священники и монахи сыграли в этом немалую роль.

Первые значимые тексты данного направления появились на территории нынешней Германии в XII-XIII веках в так называемый период «женской мистики». Их авторами являлись по большей части монахини, у которых был опыт неких мистических видений, пророчеств и откровений. Например, бенедиктинская монахиня Елизавета из Шёнау, чей опыт общения с духовным миром во время продолжительного пребывания в экстатическом состоянии записан в трёх томах «Книги видений». Также немаловажными являются труды «Scivias» бенедиктинки Хильдегарды Бингенской и «Струющийся свет Божества» Мехтильды Магдебургской. Последний считается наиболее ярким представителем литературы периода «женской мистики», тем более что это первое мистическое произведение, написанное на немецком языке. Расцвет данного направления в Германии связан с деятельностью теолога и философа Майстера Экхарта, известного также как Экхарт Хоххаймский. Его учение о существовании Божества («Gottheit»), представляющего собой первооснову всего сущего, и «искорке» Божества в человеке, которая составляет мистическое ядро души, оказало впоследствии немалое влияние на взгляды Мартина Лютера.

При создании своих трудов немецкие мистики столкнулись с весьма неординарной проблемой. Оказалось, что трудно, а порой практически невозможно выразить собственные ощущения после опыта общения с иной реальностью. Тем более что человеческий язык, по мнению мистиков, являлся средством общения лишь в нашей реальности. Вследствие этого многие из них подвергались критике за путанность и непонятность выражений. Наиболее чётко эту ситуацию можно выразить при помощи слов Иммануила Канта по отношению к Эммануилу Сведенборгу, мистика уже XVIII века: «Я устал приводить дикие бредни самого дурного из всех фантастов... Путаный смысл его откровений кое-где передан несколько более понятным языком» [2, с. 85]. В подобном современники обвиняли Майстера Экхарта и других мистиков.

В итоге это и желание наиболее полно передать пережитые ощущения заставило их работать над созданием новой своеобразной лексики [4, с. 35]. С этой целью немецкие мистики отказались от употребления латыни и обратились к родному языку. Наиболее продуктивным являлось словообразование, в частности особое распространение производных слов. Впервые это становится заметным примерно в 1250 году, когда Мехтильда Магдебургская начала работу над своим трудом «Струющийся свет Божества». Особо популярными являются образования с -heit, -nis, -unge. Например, «wunderheit» вместо «miraculum». Впоследствии в

текстах Мехтильды Магдебургской встречается 156 слов с -heit, -(lich) keit, с суффиксом -unge – 74, с суффиксом -nisse – 19 [1, с. 127]. Весьма распространенными становятся глагольные образования с приставками be-, ent-, er-, ver-, zer- и приставками, имеющими противоположные значения, вроде abe- и ane-, hin- и her-, üf- и umbe-, üz-, in- [1, с. 127].

Как следствие упора на родной язык тексты немецких мистиков бедны иностранными словами, но особое место заняла калька латинских выражений. Вместо «Objekt» употреблялись слова «würwurf» или «gegenwurf», вместо «Subjekt» – «underwurf», вместо «emanatio» – «üzzvluz» [1, с. 126]. Одно из ключевых понятий христианского мистицизма «Unio mystica», мистическое соединение с Божеством [5, с. 3], переводилась при помощи слов «einformicheit», «vereinunge», «gemeinsamkeit». Особое значение при создании новой лексики обрело слово «bilde», от которого впоследствии произошло множество производных: «bildellch», «unbildellch», «inbilden», «inbildunge», «bildelös» [1, с. 126].

Итогом широкого распространения мистической литературы, а следственно и её языка, на территории нынешней Германии стала немалая роль в появлении новонаемецкого письменного языка. В подобных произведениях проявилась та «внутренняя» форма языка, которая позднее повлияла на формирование новонаемецкого письменного языка [1, с. 126]. Созданные немецкими мистиками понятия по сей день существуют в философском языке, а также активно используются в повседневной речи. Ведь столь обыденные слова вроде «Eigenschaft», «Verständnis», «Eindruck», «Einfluss», «Zufall», «einleuchten», «eigentlich» произошли или обрели свое привычное значение именно благодаря их деятельности.

Литература

1. Бах Альфред. История немецкого языка / Альфред Бах. – М. : Издательство иностранной литературы, 1956. – 343 с.
2. Шилов Е. Немецкая средневековая мистика : Майстер Экхарт в контексте позднего Средневековья / Е. Шилов // Вестник ПСТГУ. – 2007. – № 2. – С. 80-91.
3. Шулугина Г. А. Нравственные проблемы христианского мистицизма : дисс. ... канд. философ. наук : 09.00.05 специальность «Этика» / Шулугина Галина Анатольевна. – Саранск, 2000. – 177 с.
4. Gruber Peter Deutsche Mystik und deutsche Sprache : Bachelorarbeit / Peter Gruber. – Innsbruck, 2013. – 51 S.
5. Scheske Ulrike Der Einfluss der Mystik auf die Entwicklung der deutschen Sprache : Bachelorarbeit / Ulrike Scheske. – Potsdam, 2011. – 53 S.

ЯЗЫКОВАЯ АГРЕССИЯ В ПОЛИТИЧЕСКИХ ТОК-ШОУ

Языковая агрессия – использование языковых средств для выражения неприязни, враждебности; манера речи, оскорбляющая чье-либо самолюбие, достоинство. В лингвистике различают инструментальную и враждебную языковые агрессии. *Инструментальная языковая агрессия* является важным средством достижения какой-либо дискурсивной цели. Это имплицитная по форме выражения агрессия, которая реализует скрытые негативные интенции адресанта, имеющие общую установку – стремление завуалировать негативное отношение к объекту агрессии, представить это отношение в «дозированном», предусмотренном лингво-культурными нормами виде. *Враждебная языковая агрессия* – это эксплицитная агрессия с ярко выраженной интенцией нанести вред, обидеть, унижить и даже оскорбить объект высказывания, реализуется в речи с помощью эмоционально-экспрессивных средств языка и выражается с помощью стилистически маркированных языковых единиц (жаргонов, просторечий). Политическому дискурсу присуща антогональность, что предполагает наличие противоборствующих сторон (соперников или врагов), следовательно, агрессия и оценочность являются неотъемлемой чертой политического дискурса. В политическом дискурсе агрессия может проявляться как спонтанная реакция на унижение или оскорбление. Но стоит заметить, что для антогональной природы политического дискурса в политических ток-шоу более характерно использование прежде всего инструментальной агрессии как стратегии достижения поставленной цели: разрушение доводов оппонента и завоевание симпатии аудитории. Вербальная агрессия в дискурсе политических ток-шоу осуществляется при помощи определенных лексических единиц и речевых действий. Для обозначения лексических средств вербальной агрессии будем пользоваться термином «инвектива», понимая его в широком смысле как речевую функцию нанесения оскорбления, как «любое резкое выступление, выпад против оппонента» [4, с. 137]. Современная речевая культура в целом не поощряет использование грубых, открытых форм агрессии в публичной коммуникации. Поэтому политическими акторами часто применяется такая форма речевого насилия как «навешивание ярлыков». Реализация этой тактики осуществляется при помощи таких языковых средств:

1) неполитическая пейоративная лексика, обозначающая отступления от социальных (преимущественно этических) норм: *провокатор, преступник, вор, лжец*;

2) политические термины, прежде всего, официальные и экспрессивно-разговорные названия политических партий и движений – *коммуняки, фашисты*;

3) наименования политиков по их действиям и стилю поведения: *диктатор, оккупант, сепаратист*, и др.;

4) антропонимы — имя политика, воплощение качеств которого, получило резко негативную оценку в обществе: *Гитлер*, и т.д.

Анализируя материалы англоязычных и русскоязычных политических ток-шоу, мы пришли к выводу, что такая тактика чаще применяется участниками русскоязычных ток-шоу. Большое значение также имеет адресованность инвективы. От этого зависит степень ее агрессивности. В проанализированном материале можно выделить три основных типа инвективной адресованности:

1) инвектива, содержащая наибольшую агрессивность – обращение к собеседнику:

- *Michel Friedman: «...to whom are you complaining?!» / Мишель Фридман: «... кому ты жалуешься?!»;*

- *Jens Spahn: «No, no, no! I'm not complaining! I'm describing the atmosphere and society three and a half year back!» / Йенс Спан: «Нет, нет, нет! Я не жалею! Я описываю атмосферу и общество три с половиной года назад!» (Conflict zone with Michel Friedman) [6];*

2) инвектива относится к конкретному третьему лицу (третьим лицам):

- *Tom Rogan: «Both Pat Buchanan and Susan... they're fighting a culture war and what they're basically advancing is a gigantic conspiracy theory!» / Том Роган: «И Пат Бьюкенен, и Сьюзан ведут культурную войну, и то, что они в основном продвигают – это гигантская Теория заговора!» (The McLaughlin Group 5/30/14) [7];*

3) инвектива относится к неопределенному третьему лицу (третьим лицам):

- *Pat Buchanan: «Regime is basically trying to frighten and terrify and panic the nation. They're doing it by saying all these horrible things have happened» / Пат Бьюкенен: «Режим, в основном, пытается напугать, ужаснуть и посеять панику среди людей. Они делают это, говоря об этих всех ужасных вещах, которые произошли» (The McLaughlin Group 5/30/14) [7].*

Следовательно, можно говорить о том, что сфера политической коммуникации трансформировалась в предельно агрессивную дискурсивную систему и является неотъемлемой и естественной составляющей политического дискурса, которая связана, прежде всего, с осуществлением его агональной функции [5, с. 131].

Литература

1. Апресян Р. Г. Сила и насилие слова / Р. Г. Апресян // Человек. – 1997. – № 5. – С. 133-137.

2. Барт Р. Война языков // Р. Барт Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М., 1994. – 616 с.
3. Водак Р. Язык. Дискурс. Политика / Р. Водак. – Волгоград, 1997. – 139 с.
4. Жельвис В. И. Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира / В. И. Жельвис. – М., 1997. – 352 с.
5. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – Волгоград, 2000. – 368 с.

Источники иллюстративного материала

1. Conflict zone with Michel Friedman [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://yandex.ru/video/search?filmId=8048717226173838820&text=conflicts>
2. The McLaughlin Group 5/30/14 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.youtube.com/watch?v=RLrd_c6wdrw

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Баранова О. И.</i> ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИКЕ ЧТЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКИХ ГЛАСНЫХ)	3
<i>Барбунова М. С.</i> ОСОБЕННОСТИ РИТМИЗАЦИИ ОЗВУЧЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА	5
<i>Батальщикова Э. Ю.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	7
<i>Безуглая Е. М.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	9
<i>Боговая О. Ф.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ	11
<i>Болотова О. В.</i> FEMINISATION DE LA LANGUE.....	13
<i>Бондарь Е. С.</i> ЭФФЕКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	15
<i>Брихунцова Е. В.</i> ГЛАГОЛЫ, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА, В МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ	17
<i>Волосевич С. П.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА НОМИНАЦИИ В АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ	19
<i>Волотов Е. А.</i> СИЛА РУССКОГО ГЛАГОЛА	21
<i>Высоцкая А. В.</i> СКАЗКИ В ЭКСТЕНСИВНОМ СЛУШАНИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	23
<i>Гайтюкевич Е. О.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	26
<i>Гасанова Л. Ф.</i> ИРРЕАЛЬНОСТЬ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ОБОРОТАХ	28
<i>Глоба Т. Н.</i> NOUVELLES TECHNOLOGIES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE SUPÉRIEURE.....	30

<i>Губанова О. А.</i> СИНТАКСИЧЕСКИЙ РИТМ АВТОРСКОГО ЗАМЫСЛА	32
<i>Дворцевая А. В.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	34
<i>Довженко С. В.</i> L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE	36
<i>Еремьянц М. О.</i> РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ КАК СПОСОБ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ	38
<i>Жихарева Н. А.</i> КОНФОРМАТИВНЫЕ И НОНКОНФОРМАТИВНЫЕ ДИСКУРСИВНЫЕ АКТЫ: СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ	40
<i>Жихарева Ю. С.</i> ОЦЕНОЧНОСТЬ В ТЕКСТАХ РАЗГОВОРНОГО СТИЛЯ И СПОСОБЫ ЕЕ ВЫРАЖЕНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ ЯЗЫКА СОВРЕМЕННОЙ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ	43
<i>Жуков Ю. Ю.</i> ГРАММАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ОБЪЕКТИВНОЙ МОДАЛЬНОСТИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ КОНЪЮНКТИВА	45
<i>Зогова Ю. В.</i> ИГРОФИКАЦИЯ НА УРОКЕ	47
<i>Карпенко А. А.</i> СИНТАКСИЧЕСКИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВ В РОМАНЕ ВИРДЖИНИИ ВУЛЬФ «НА МАЯК»	50
<i>Карпенко А. А.</i> ВЛИЯНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА НА МИРОВЫЕ СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ	52
<i>Коловерова И. Г.</i> ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ЗООМОРФИЗМОВ В ИСПАНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	55
<i>Коциба И. В.</i> ОСОБЕННОСТИ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	56
<i>Крылова К. Ю.</i> ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК И СОВРЕМЕННЫЙ МИР	58
<i>Крылова К. Ю.</i> ОСНОВНЫЕ ПРИЗНАКИ ФРАНКОЯЗЫЧНОГО РЕКЛАМНОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА	60
<i>Кубракова М. В.</i> ABOUT SOME STRATEGIES OF TEACHING INTERPRETERS	61

<i>Кулинич А. А.</i> «ДИСТАНТНЫЙ ПОВТОР» И СВЯЗНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА	63
<i>Кулиш А. К.</i> ТРЕВОЖНОСТЬ УЧАЩИХСЯ – ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ, РЕШЕНИЯ	65
<i>Лежнев С. Н.</i> КОНТАМИНАЦИЯ КАК ПРОДУКТИВНЫЙ СПОСОБ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	67
<i>Луценко Е. А.</i> ТЕКСТ И ДИСКУРС: ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПОНЯТИЙ.....	70
<i>Ляшенко Н. А.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ	72
<i>Лященко Е. С.</i> КАТЕГОРИЯ ВЕЖЛИВОСТИ КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ.....	74
<i>Мазниця Я. Ю.</i> ЭТАПИ РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	76
<i>Мастерова М. В.</i> DEUTSCHES KINO. WIE FILME DIE ENTWICKLUNG VON JUGENDLICHEN FÖRDERN.....	78
<i>Медведева Е. Р.</i> ВОСПИТАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	79
<i>Мельник Ю. Ю.</i> ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В НАПРАВЛЕНИИ «CHICK LIT»	81
<i>Мирошник В. В.</i> ОТРАЖЕНИЕ «УКРАИНСКОГО КРИЗИСА» В МЕДИЙНОМ ОККАЗИОНАЛЬНОМ СЛОВОПРОИЗВОДСТВЕ.....	83
<i>Мохосоева М. Н.</i> СПОСОБЫ ПОПОЛНЕНИЯ ГУСТАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ.....	85
<i>Навроцкая Н. А.</i> THE ENGLISH SUBJECTIVE-EVALUATIVE ANIMATED CARTOON VOCABULARY (BASED ON THE ANIMATED CARTOON SERIES PEPPA PIG)	87
<i>Николаева Т. В., Мирошниченко Ю. С.</i> АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ.....	90
<i>Новикова А. А.</i> ДИСКУТИВНІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК УСНОГО МОВЛЕННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ.....	92

<i>Овчаренко Н. В.</i>	
ПОНЯТИЕ ДИСКУРСА, ЕГО ТИПЫ И ОСНОВНЫЕ ЕДИНИЦЫ	94
<i>Оховенко В. О.</i>	
«ВЗРОСЛЫЕ» ДЕТИ	96
<i>Пантыкина Н. И.</i>	
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	98
<i>Папиж М. В.</i>	
РЕЛИГИЯ ВО ФРАНЦИИ.....	100
<i>Папиж М. В.</i>	
ПЕРЕВОД НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ СИМВОЛОВ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЫ	102
<i>Петренко О. Р.</i>	
ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ).....	104
<i>Поддубная Е. И.</i>	
МЕТАФОРИЧЕСКАЯ И МЕТОНИМИЧЕСКАЯ НОМИНАЦИЯ НАЧАЛЬНИКА НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ.....	106
<i>Позднякова Л. В., Мышанская Л. Л.</i>	
ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ЛЕГКИМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	108
<i>Поленова Г. Т.</i>	
ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГЕРОЯ РОМАНА Г. ГЕССЕ „DER STEPPENWOLF“	111
<i>Полонникова О. Л.</i>	
CULTUROLOGICALLY ORIENTED TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN A MODERN WORLD.....	112
<i>Портянов А. В.</i>	
НОМИНАТИВНЫЙ СТАТУС ЭВФЕМИЗМА	115
<i>Прождога Т. Ю.</i>	
ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЕДЛОГА В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ	116
<i>Прождога Т. Ю.</i>	
LA TECNOLOGÍA DE LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE COMUNICACIÓN ORIENTADA DE LA GRAMÁTICA ESPAÑOLA	118
<i>Прождога Т. Ю.</i>	
ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОГЛАСНО «КОНЦЕПЦИИ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ»	120

<i>Прождга Т. Ю.</i> LINGUISTIC MEANS AND WAYS OF INTRODUCTION T HE IMAGE OF THE MAIN CHARACTER IN THE NOVEL BY M. MITCHELL "GONE WITH THE WIND"	122
<i>Раевская Е. С.</i> ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....	124
<i>Рочняк А. В.</i> ПРИЧИНЫ УПОТРЕБЛЕНИЯ СЛЕНГА.....	125
<i>Рочняк Е. В.</i> К ВОПРОСУ О ПРИЧИНАХ ДОМИНИРОВАНИЯ 7 ОТДЕЛЬНЫХ ЯЗЫКОВ.....	127
<i>Рудковская И. В.</i> СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	129
<i>Рябец А. В.</i> АРТИКЛЬ В ГЕРМАНСКИХ И РОМАНСКИХ ЯЗЫКАХ	132
<i>Санченко Е. Н.</i> ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНО-СПЕЦИФИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ	134
<i>Соболева И. А.</i> ЖАРГОННАЯ МЕТАФОРА В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	136
<i>Тулеинова Л. В.</i> ЗАЧЕМ ИЗУЧАТЬ «ЗВУЧАЩУЮ РЕЧЬ»	138
<i>Уздемир М. В.</i> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ РИТМ И ОБРАЗНОСТЬ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ	139
<i>Фефелова В. В.</i> ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ФРАНКОЯЗЫЧНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	141
<i>Червоный А. М.</i> TRANSFORMATION PROCESSES IN THE SEMANTIC STRUCTURE OF THE REFLEXIVE CAUSATIVE CONSTRUCTIONS OF THE FRENCH LANGUAGE.....	144
<i>Чмырь М. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В АУДИОВИЗУАЛЬНОМ ПЕРЕВОДЕ	147
<i>Чунина Т. О.</i> КОМПЛИМЕНТ КАК КОМПЛЕКСНЫЙ РЕЧЕВОЙ АКТ	149

<i>Шашков И. А.</i> РЕЛИГИОЗНЫЙ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРС: СОЦИО- ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД.....	151
<i>Шевандина Л. С.</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ИЗВЛЕЧЕНИЯ ИМПЛИЦИТНОЙ ИНФОРМАЦИИ ИЗ МОНОЛОГИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ	153
<i>Шевченко К. В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ	155
<i>Щербакова А. А.</i> ОСОБЕННОСТИ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПОЭЗИИ	157
<i>Щербакова О. Г.</i> ГРОТЕСКНЫЙ КЛЮЧ И ЕГО СПЕЦИФИКА НА ФОНЕ ДРУГИХ ТОНАЛЬНОСТЕЙ ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ	158
<i>Яковенко М. В.</i> СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ОНОМАСТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМЕ	161
<i>Ярмоленко М. А.</i> ВЛИЯНИЕ СРЕДНЕВЕКОВОГО ХРИСТИАНСКОГО МИСТИЦИЗМА НА РАЗВИТИЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	162
<i>Яковлева Е. П.</i> ЯЗЫКОВАЯ АГРЕССИЯ В ПОЛИТИЧЕСКИХ ТОК-ШОУ	165

Научное издание

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

Материалы II Республиканской очно-заочной научно-практической
конференции с международным участием

19 октября 2018 года

Главный редактор *Н. А. Навроцкая*

Технический редактор *А. М. Калашиников*
Компьютерная вёрстка и макетирование *Е. С. Шалыгиной*
Корректоры: *Н. А. Навроцкая, В. В. Фефелова, О. Т. Захарова*

*За содержание и достоверность фактов, цитат, имён собственных
и других сведений ответственность несут авторы*

Подписано к изданию 07.11.2018.
Формат 60х84/16. Бумага 80 г/м².
Усл. печ. л. – 10,57. Уч.-изд. л. – 11,0.
Усл.-изд. л. – 10,23.
Тираж 100 экз. Зак. № 105.

Издательство ОО 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