

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ГОРЛОВСКИЙ ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ»

Филологический факультет
Кафедра второго иностранного языка

РОМАНО-ГЕРМАНСКИЕ ЯЗЫКИ: ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ И ФИЛОЛОГИИ

*Материалы V Международной очно-заочной
научно-практической конференции
04 декабря 2020 года*



Горловка
2020

УДК 80+371.315(082)

ББК Ш81.2

Р69

*Рекомендовано к изданию на заседании Ученого совета
ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»
(протокол № 4 от 25.11.2020)*

Рецензенты: д-р филол. наук, проф. Г. Т. Поленова,
д-р филол. наук, доц. М. В. Норец

Главный редактор – канд. филол. наук, доц. Н. В. Волкова

Редакционная коллегия:

д-р филол. наук, проф. С. А. Кочетова,
канд. филол. наук, доц. Н. А. Жихарева,
ст. преп. В. А. Загорулькина,
ст. преп. И. Г. Коловерова,
преп. А. М. Авксентьева,
преп. И. Ю. Извекова,
преп. Е. В. Соловцова

Сборник включен в Российский индекс научного цитирования
(РИНЦ): лицензионный договор № 990-10/2020К от 29.10.2020.

Р69

Романо-германские языки: интеграция методики преподавания и филологии : материалы V Междунар. очно-заочной науч.-практ. конф. – Горловка : Изд-во ГОУ ВПО «ГИИЯ», 2020. – 440 с.

Сборник содержит материалы V Международной очно-заочной научно-практической конференции «Романо-германские языки: интеграция методики преподавания и филологии», в которых рассмотрен широкий круг теоретических и прикладных проблем, связанных с приоритетами германской и романской филологии, возникновением и развитием романо-германских и славянских языков и литературы, а также актуальных вопросов обучения иностранным языкам и переводу в международных системах среднего и высшего образования.

Издание адресуется научным работникам, специалистам в области филологии и методики преподавания иностранных языков, педагогам, студентам, учащимся, а также широкому кругу читателей.

УДК 80+371.315(082)

ББК Ш81.2

Авксентьева А. М.

*Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Герасименко И. А.
(г. Горловка, ДНР)*

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АББРЕВИАТУР В ЗАГОЛОВОЧНЫХ КОМПЛЕКСАХ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МАСС-МЕДИА

Использование аббревиатур в составе заголовочных комплексов современных масс-медиа получило широкое распространение. Это обусловлено необходимостью усиления экспрессивности и стремлением к краткости и экономии языковых средств в его составе. Оригинальная по форме и по цели употребления аббревиатура выделяется среди других слов и привлекает внимание читателя, однако значение, заключенное в ней, неразрывно связано с контекстом, который необходимо учитывать при ее семантизации.

Целью нашего исследования является рассмотрение функционального аспекта использования буквенных аббревиатур в составе заголовочных комплексов современных англоязычных масс-медийных интернет-изданий. Материалом исследования послужили заголовочные комплексы интернет-версии ежедневного издания «The Guardian».

Отметим, что в нашей работе мы используем термин «аббревиация» для обозначения процесса сокращения наименования какого-либо объекта и термин «аббревиатура», который мы вслед за Т. С. Сергеевой толкуем как «номинационную сокращенную единицу» [2, с. 175] для обозначения результата данного процесса.

В рассматриваемых нами заголовочных комплексах используются буквенные аббревиатуры, представленные такими структурными типами, как алфавитизмы и акронимы. Рассмотрим данные структурные типы подробнее.

Алфавитизмы получили широкое распространение в заголовочных комплексах современных масс-медиа. Они образованы от словосочетаний путем оставления инициальных букв от каждого слова сокращаемого словосочетания с произношением по алфавитному принципу. В интернет-издании «The Guardian» встречаются следующие примеры алфавитизмов: *MSP* – ‘Member of the Scottish Parliament’; *MEP* – ‘Member of the European Parliament’; *PM* – ‘Prime Minister’; *ASBO* – ‘antisocial behaviour order’; *ATM* – ‘automated teller machine’. Данный тип аббревиатур выполняет номинативную функцию (название и вычленение фрагментов действительности) и придает заголовку краткость и лаконичность.

Большинство аббревиатур не нуждаются в расшифровке, так как являются неотъемлемой частью культуры носителей данного языка.

Неузнаваемая аббревиатура может нарушить коммуникативное намерение автора, цель не будет достигнута. Во избежание этого некоторые сокращения разъясняются авторами в подзаголовке или же в первых строках статьи (лиде):

Заголовок: *Japan to help cover IVF costs in attempt to avert demographic crisis.*

Подзаголовок: *Birth rate remains stubbornly low.*

Лид: *New PM Yoshihide Suga wants to bring in vitro fertilisation and other fertility treatments into the national health insurance system. («The Guardian», November 05, 2020)*

В заголовочных комплексах также встречаются буквенные аббревиатуры, имеющие в своем составе числовые символы, буквы и символы других алфавитов. Как правило, они представляют собой технические термины или названия организаций. Их использование направлено на информирование адресата, привлечение внимания, манипулирование его сознанием. Кроме этого, они добавляют образность и эмоциональность сообщению. Эта особенность отражена в следующем примере: «*MI5 worked with undercover police to infiltrate Vietnam protests*» («The Guardian», November 02, 2020), где аббревиатура MI5 – ‘Military Intelligence’ служит для обозначения государственного ведомства британской контрразведки. В заголовке «*Fears that seriously ill people are avoiding A&E as numbers drop*» («The Guardian», May 27, 2020) аббревиатура A&E – ‘accident and emergency’ содержит символ «амперсанд», который является графическим сокращением (лигатурой) латинского союза *et* («и»).

Также в ходе исследования были выявлены аббревиатуры, у которых первый компонент представлен начальной буквой, а второй компонент является полным словом. Например: «*‘Embarrassing’: Denmark forced to U-turn on meat ban for state canteens*» («The Guardian», November 03, 2020); «*T-cell Covid immunity ‘present in adults six months after first infection’*» («The Guardian», November 01, 2020); «*Dutch government pilots technology to cut e-bike road deaths*» («The Guardian», November 06, 2020). В указанных примерах мы видим следующие аббревиатуры: *U-turn* – ‘You turn’, *T-cell* – ‘Thynus cell’, *e-bike* – ‘electronic bike’, направленные на реализацию графически-выделительной и рекламной функции заголовочного комплекса.

Еще одним видом буквенных аббревиатур являются акронимы, образованные из начальных букв каждого слова сокращаемого словосочетания и читаемые как целое слово: *NATO* – ‘North Atlantic Treaty Organisation’, *SATs* – ‘standard attainment tests’. Данные единицы выполняют номинативную и оценочно-экспрессивную функции, дают звучные имена новым реалиям.

Таким образом, использование аббревиатур в заголовочных комплексах современных масс-медийных интернет-ресурсов направлено на реализацию основных функций заголовочного комплекса, в числе которых номинативная, информативная, рекламная, оценочно-экспрессивная, графически-выделительная. Кроме этого, они помогают достичь точности, строгости и однозначности в передаче информации, сохраняя при этом и полноту изложения, и лаконичность при оформлении речи, способствуют более эффективному воздействию на адресата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисов, В. В. Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках / В. В. Борисов. – М. : Военное издательство, 1972. – 320 с.
2. Сергеева, Т. С. Аббревиатура в системе лексических сокращений / Т. С. Сергеева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 6-2 (24). – С. 174–179.
3. <https://www.theguardian.com/international>

*Авраменко Т. Н.
(г. Донецк, ДНР)*

НОВЕЙШИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ШКОЛЕ

Современному обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозировать возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличаться мобильностью и динамизмом.

Учебное заведение не может дать человеку запас знаний на всю жизнь, но оно в состоянии дать учащемуся основные базовые ориентиры основных знаний. Приоритетным направлением является гуманистическая направленность обучения, при котором ведущее место занимает личностный потенциал.

Сегодня в центре – ученик, его личность, внутренний мир. Поэтому основная цель преподавателя – выбрать формы и методы организации учебной деятельности ученика, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности.

В последнее время все чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в образовательном процессе. Это не только новые технологические средства, но и новые формы преподавания.

Основной целью обучения немецкому языку является формирование и развитие коммуникативной культуры учащегося, обучение практическому овладению иностранным языком.

Если поставить основной целью изучения немецкого языка – формирование коммуникативной компетенции, то все остальные цели (воспитательная, образовательная, развивающая) реализуются в процессе этой главной цели. Конечной целью обучения является научить свободному ориентированию в иноязычной среде и умению адекватно реагировать в различных ситуациях. На мой взгляд, задача учителя состоит в том, чтобы:

1) Создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, свое творчество.

2) Активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения немецкому языку.

В своей работе применяю современные педагогические технологии такие как: сценарно-контекстная, информационные технологии и интернет ресурсы, технология интерактивного обучения, проектная технология, обучение в сотрудничестве, игровая технология, которые помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей студентов, их уровня обучения.

Сценарно-контекстная технология.

Чтобы научить общению на иностранном языке, в частности, немецкому нужно создать реальные настоящие жизненные ситуации, то есть то, что называется принципом аутентичности общения, которые будут стимулировать изучение материала и вырабатывать адекватное поведение. Она основана на принципах делового общения.

Информационные технологии и интернет ресурсы.

Формы работы с компьютерными обучающими программами на уроках английского языка включают: изучение лексики, отработку произношения, обучение диалогической и монологической речи, обучение письму, отработку грамматического материала.

Возможности использования интернет ресурсов огромны. На уроке учитель вместе с учениками может решить ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтению, используя материалы глобальной сети, совершенствовать словарный запас учащихся, формировать у учащихся мотивацию к изучению немецкого языка.

Интерактивная технология обучения.

Одним из основных требований, предъявляемых к обучению иностранных языков с использованием интернет ресурсов,

является создание взаимодействия на уроке, т.е. то, что принято называть в методике – технология интерактивного обучения.

Метод проектов.

Одной из технологий обеспечивающей личностно-ориентированное обучение является метод проектов, как способ развития творчества, познавательной деятельности, самостоятельности. Проекты могут делиться на: моно-проекты, коллективные, устно-речевые, видовые, письменные, Интернет-проекты.

Хотя в реальной практике зачастую приходится иметь дело со смешанными проектами, в которых имеются признаки исследовательских, практико-ориентированных, информационных. Он способствует развитию активного самостоятельного мышления учащихся и формирует у них коммуникативные навыки, культуру общения.

Технология сотрудничества.

Основная идея заключается в создании условий для активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях.

Игровая технология.

Проигрывается диалог, который составляется учащимися самостоятельно. Кроме темы лексики широко включаются разговорные формулы, приветствия, благодарности, предложения, отказ. Для более прочного усвоения лексики учащиеся диалога меняются ролями. В зависимости от цели урока методы и приемы проведения урока должны быть разнообразными. Правильно выбранные методы обучения позволяют при наименьших затратах времени достичь наиболее высоких результатов.

Применение на уроках немецкого языка наглядных пособий и технических средств играет большую роль для развития навыков монологической и диалогической речи учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. М. Бим. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.
2. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. / Н. Д. Гальскова. – М. : Глосса, Москва, 2003. – 192 с.
3. Дилтс, Р. НЛП : навыки эффективного лидерства / Р. Дилтс. – СПб. : Питер, 2003. – 224 с.
4. Китайгородская, Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : Высшая школа, 1986. – 103 с.
5. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб., 2001. – 224 с.

6. Миролюбов, А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам / А. А. Миролюбов. – М. : Ступени; Инфра-М, 2002. – 448 с.
7. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX – XX / под редакцией И. В. Рахманова. – М. : «Педагогика», 1972. – 320 с.

Азимова У. А.

(г. Ташкент, Узбекистан)

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ФАСИЛИТАТОРА В СРЕДЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Какова роль преподавателя-фасилитатора и что такое самостоятельное образование?

Работа преподавателя заключается в передаче знаний и навыков студентам, поэтому преподаватель может и должен контролировать процессы в аудитории, которые происходят в соответствии с утвержденной рабочей программой и календарно-технологической картой, но ему неподвластно то, что происходит в умах и сердцах обучаемых [1, с. 72–75].

Считалось, что преподаватель знает и умеет все, а обязанностью студента было имитировать, копировать, заучивать всё то, что знает и умеет преподаватель. Другими словами, всё в учебном процессе зависело от преподавателя. Но почему, же не всегда учебный процесс был эффективным?

Многие педагоги и ученые изучали и продолжают изучать процессы познания. Существует множество различных концепций о том, как учиться человек. Но, как показывают исследования, унифицированного подхода к процессу познания и обучения не может быть, потому что процесс познания сугубо индивидуален, на него влияет огромное количество факторов – погодные условия, настроение, личное отношение к преподавателю и т.д.

Рассмотрим три вида преподавательской деятельности: лектор, учитель и фасилитатор (человек, обеспечивающий успешную групповую коммуникацию). Лектор – преподаватель в общеобразовательном учреждении, который имеет очень высокий уровень знаний своего предмета. Он постоянно пополняет свои знания путем профессионального общения, чтения книг, журналов, информацией из интернет-сайтов. Но методы и техника преподавания не являются для него приоритетом; насколько он эффективен как преподаватель, для него не важно. Учитель, как и лектор, обладает большими знаниями о своем предмете. Он

высококвалифицированный специалист, постоянно пополняющий свои знания различными способами. От лектора его отличает, однако, заинтересованность в том, как передать эти знания студентам. Он интересуется новинками педагогической науки и почти не интересуется тем, что студенты думают о его идеях и как это влияет на их процесс познания и обучения [2, с. 87–95].

Фасилитатор – преподаватель, который имеет знания о своем предмете и навыки его преподавания. Он ценит каждого своего студента, он знает его характеристики, заинтересован в постоянной обратной связи, прислушивается к комментариям каждого студента о процессах, происходящих в аудитории. Он уделяет максимум внимания психологическому климату в аудитории. Его основной задачей является не только передача знаний и навыков, а ещё и помощь студентам в самостоятельной работе, в понимании данных им знаний, приобретение навыков. Фасилитатор делится своими знаниями, не навязывая их студентам. Он мудро и умело использует педагогические и инновационные технологии, точно зная, почему он применяет ту или иную методику.

Самообразование – целенаправленная познавательная деятельность, личности по приобретению систематичных знаний в какой-либо области науки. Основа самообразования – это непосредственный личный интерес.

Самостоятельная работа студентов – индивидуальная или коллективная деятельность, осуществляемая без преподавателя. Она может быть фронтальной, если студенты выполняют одно и то же задание, например, пишут эссе-сочинение на заданную тему, или групповой, если для выполнения задания студентов разбивают на несколько небольших групп (по 3-7 человек); парной или индивидуальной. Самостоятельная работа может проходить в аудитории или вне ее. Это может быть работа с учебным материалом, справочной литературой или первоисточниками, решение задач, выполнение упражнений, сочинения, изложения и т.д. [3, с. 147–158].

Как же помочь студентам стать более самостоятельным? Ответ кажется простым: дать возможность самим принимать решения! Легко сказать, но что для этого надо сделать? Один из способов сделать это – постоянно давать студентам возможность работать в небольших группах в течение самого занятия или при выполнении домашних работ. Можно предложить такое задание, которое заставит каждого в группе играть определенную роль, каждый студент может внести свою лепту в его выполнение.

Одно из популярных групповых заданий – упражнение по определенной теме, где и задание должно быть выполнено группой студентов за определенное время. Такая проектная работа развивает творческий потенциал студента, повышает уровень его

самооценки. Выполнение проектной работы включает в себя сбор и анализ материалов по выбранной теме. Например, группа получает заданную тему, которую необходимо исследовать и предоставить через определенное время. Каждый студент отвечает за свой аспект [2, с. 102–110].

Например: группе студентов первого курса дана тема «Международный туризм». Группа состоит из 20 студентов, разделяем их на несколько мини-групп, каждой дается индивидуальное задание. Перед заданием предоставляются ключевые слова и словосочетания по теме. После завершения сбора и анализа темы студентами начинается презентация их выполненной работы. На заключительном этапе каждая команда должна приготовить плакат, суммирующий всю добытую информацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Есекешова, М. Педагогика высшей школы. Учебное пособие / М. Есекешова, Ж. Сагадиева. – М. : Фолиант, 2018. – 256 с.
2. Патрушева, И. В. Психология и педагогика игры. Учебное пособие для СПО / И. В. Патрушева. – М. : Юрайт, 2019. – 130 с.
3. Щуркова, Н. Е. Педагогика. Воспитательная деятельность педагога. Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Н. Е. Щуркова. – М. : Юрайт, 2019. – 320 с.

***Аникеенко Н. В.**
(г. Донецк, ДНР)*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Навыки чтения в жизни ученика очень важны. Это залог прогресса и успеха по всем остальным школьным предметам. Чтение на иностранном языке – это база, на которой будут формироваться и развиваться другие виды речевой деятельности: аудирование, устная и письменная речь. Оно даёт большие возможности для воспитания и всестороннего развития школьников средствами иностранного языка.

Обучая младшего школьника чтению, нужно учитывать его психологические особенности.

Восприятие любого предмета (в данном случае буквы или слова) связано с практической деятельностью ученика. Он лучше запомнит материал, производя какие-то действия. В связи с возрастным относительным преобладанием деятельности первой сигнальной

системы у младших школьников более развита наглядно-образная память, чем словесно-логическая.

Особенностью этого возраста является преобладание непроизвольного внимания над произвольным. Младшие школьники не могут подолгу сосредоточенно работать над каким-то заданием. А все яркое и новое, а также смена деятельности будет привлекать их внимание. Дети этого возраста очень эмоциональны и не могут сдерживать своих чувств. Используя упражнения и задания, вызывающие у детей радость и положительные эмоции, учитель развивает интерес школьников к учебной деятельности, формирует высокую учебную активность [1, с. 4].

Обучение иностранному языку, а значит и чтению на иностранном языке начинается во втором классе.

Так как одним из основных видов деятельности младших школьников этого возраста все еще остается игра, то игровые упражнения, цель которых – обучение чтению, очень нравятся детям. Можно предложить несколько игр, которые предполагают и небольшую двигательную активность.

Живые буквы. Учитель пишет на карточках отдельные буквы выученных слов и раздает их детям по одной или две буквы. Затем произносит знакомое слово. К доске должны выйти те дети, у которых есть буквы из этого слова, и встать в нужном порядке. Остальные школьники смотрят на составленное слово и, если есть необходимость, корректируют его. Дети, составившие слово, произносят названия своих букв. Эта игра не только развивает навыки чтения, но и способствует развитию спеллинга. Игра продолжается, пока не будут составлены все слова, запланированные учителем, и этих слов не должно быть слишком много. Эту игру можно разнообразить, написав на карточках не отдельные буквы, а часть слова, разделенного пополам.

Найди слово. Учитель хаотично размещает на доске карточки с выученными словами так, чтобы дети могли до них дотянуться. Дети должны найти на доске слово, предложенное учителем, и снять его. Игра продолжается до тех пор, пока на доске не останется одно слово.

Пошепчемся! Все ученики стоят у доски или в конце классной комнаты в ряд. У учителя в руках карточки с выученными словами. Учитель показывает одну из карточек. Дети по очереди (или по желанию) подходят к учителю и шепотом называют слово ему на ухо. Если слово прочитано правильно, ученик садится на место, если нет, то снова становится в ряд. Конечно, в период пандемии или сезонных заболеваний лучше соблюдать дистанцию.

Крестики-нолики. Учитель рисует на доске базовую сетку крестиков-ноликов с одним словом в каждой клетке и вызывает двух

учеников. Школьники поочередно читают слова в сетке. Если слово прочитано правильно, то клетка зачеркивается. Выигрывает тот, кто зачеркнул три клетки, как в игре крестики-нолики. Если дети умеют уже немного читать, в клетках можно разместить небольшие фразы или предложения. Поиграть можно и в команде.

Маркировка. Учитель развешивает таблички с названиями предметов и объектов в классе. Можно оставить эти таблички до следующего урока. Перед уроком их снять, а затем снова развесить с помощью учеников. Таблички не должны отличаться по цвету или форме. Тогда внимание школьников будет сконцентрировано на словах, написанных на табличках.

Овладение чтением на английском языке – это трудный процесс для учащихся начальной школы. Это вызвано графическими и орфографическими особенностями английского языка. Задача учителя – использовать разнообразные формы, методы и приемы работы, которые соответствуют возрастным особенностям детей, и в конечном итоге дадут хороший результат.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гонина, О. О. Психология младшего школьного возраста : Учебное пособие / О. О. Гонина. – М. : Флинта, 2016. – 272 с.

Антич А. В.

*Научный руководитель: ст. преп. Щербакова О. Г.
(г. Горловка, ДНР)*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ И СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЫ

В настоящее время реклама – важная часть культуры, участвующая в создании информационной среды современного человека. Это важный экономический, лингвистический, социальный и психологический фактор. Следует также уделять особое внимание творческой составляющей данного явления. Исследователи отмечают, что явление рекламы имеет прямую связь с психологией.

В связи с тем, что сама по себе рекламная деятельность весьма специфична, язык рекламы занимает особое место среди тех функционально-стилевых образований, которые относятся к медиа и объединены массовой коммуникацией.

Основной принцип конструирования рекламного текста – ясность и простота изложения. Кроме того, такой текст должен быть понятным и интересным практически любому. Поэтому мы вслед за исследователем Н. К. Дурицкой приходим к выводу, что в

англоязычной рекламе чаще встречается нейтральная/межстилевая лексика, которая является основным, наиболее активно используемым массивом словарного запаса. Чем выше процент подобной лексики в рекламном тексте, тем более доступной читателю представляется посыл, заложенный в ней. Сюда, по мнению, Н. К. Дурицкой, можно отнести книжно-письменную (книжная, официально-деловая, публицистическая), разговорную лексику и профессиональную.

Что же касается научной лексики, например, *Lithium Ion battery*, *Salicylic acid*, *fluorescent*, *melatonin*, *serotonin*, то она вызывает, скорее, двоякие, иногда даже противоположные чувства. С одной стороны – чувство доверия, так как наукой занимаются специалисты, а научные исследования прочно ассоциируются с серьезным подходом, большими затратами времени и средств. С другой стороны – недоверие, потому что научные термины малознакомы или вовсе неизвестны простым обывателям. А все неизвестное может вызывать как любопытство, так и страх. Для рекламодателя позиция более выигрышна, если выполнена основная функция употребления научной лексики в рекламной продукции – вызвать интерес у потенциального потребителя.

По оценкам 3% рекламной лексики составляют неологизмы. Например: *modem*, *Walkie-talkie* (рация), *Imagerunner* (принтер), *Ethernet* (средство для подключения к локальной сети Интернет), *smartphone*. Новинку называют необычным словом, так как цель – ставиться привлечь внимание, обратить внимание на то, что такого товара прежде не было. Поэтому составители рекламных текстов в качестве ещё одного инструмента привлечения внимания используют неологизмы.

Встречается также

- книжная лексика: *fragrance* (аромат), *translucent* (полупрозрачный), *exclusive* (эксклюзивный), *to glow* (светиться);
- варваризмы: *Grundig* (нем.) – тинистый, топкий, *Modus operandi* (лат.) – образ действия, *Spectrum* (лат.) – спектр, диапазон, фантом, призрак, образ;
- публицистическая лексика: *prestigious*, *virtually*, *technology*, *productivity*, *global*;
- разговорно-бытовая лексика: *thingamajig* (штуковина, штука), *to shake up the way we think* (расшевелить наши мысли), *breezy* (прохладный);
- официально-деловая лексика: *to implement*, *mission*, *transaction*, *credential*;
- профессионализмы: *Benchmark* (производительность комплекта ценных бумаг, точка отсчета, база, ориентир, эталон), *Bezel* (скошенное лезвие стамески, гнездо, фасет, желобок, в который вправляется стекло часов).

Вслед за исследователем Н. К. Дурицкой мы приходим к выводу, что в рекламах отсутствуют экзотизмы, архаизмы, поэтизмы, диалектизмы и арготизмы (жаргонизмов). Это можно объяснить особенностями их употребления. Диалектизмы непопулярны в рекламе из-за узкой географической распространенности. Употребление арготизмов (жаргонизмов) также может вызвать непонимание текста.

Одна из основных синтаксических особенностей текста рекламного характера в английском связана с порядком слов в предложении – подлежащим выступает название торговой марки. На наш взгляд, это можно объяснить желанием оказать воздействие на запоминание и узнавание аудиторией – лучше всего запоминается информация, находящаяся в начале и в конце текста.

Однако, если у авторов стоит цель придать высказыванию побудительный характер, то в таких предложениях сказуемое также может быть в начале. Исследователи выделяют структурные (простые и сложные) и коммуникативные (повествовательные, побудительные, вопросительные и восклицательные) типы предложений, каждый из которых служит реализации определенных функций рекламного текста, как в утвердительной, так и в отрицательной форме.

Большинство рекламодателей используют простые предложения, чтобы текст для зрителя/читателя был легким и понятным, а самое – главное запоминаемым.

Исследователи С. С. Коровина и Е. В. Харькова приходят к выводу, что среди всех типов предложений чаще всего встречаются простые односоставные именные предложения, которые в большинстве случаев состояли из названия продукта, компании или слогана. Это наблюдение объясняет стремление рекламодателей выделить свой бренд, акцентировать внимание потребителей на рекламируемой продукции.

Среди сложных предложений исследователи выделяют сложноподчиненные предложения, которые используют для того, чтобы заинтересовать и заинтриговать потенциального покупателя, описать характеристики товара, подчеркнуть особенность человека, обладающего данным продуктом, и т. д.

Чаще встречаются двусоставные предложения, что согласуется с грамматическими особенностями и синтаксической структурой английского языка. Инфинитивные конструкции встречаются крайне редко, так как реклама не любит многословия.

Большинство предложений в англоязычной рекламе имеет повествовательный характер. Однако часто встречаются и побудительные предложения, так как на их восприятие обычно тратится меньше времени, всего лишь несколько секунд, в связи с этим текст рекламного объявления должен быть ярким, максимально

воздействующим на потребителя. Редко используются отрицательные конструкции, скорее тогда, когда нужно оригинальное значение, основанное на эффекте контраста.

Таким образом, мы вслед за исследователями определили лексические и синтаксические особенности англоязычной рекламы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дурицкая, Н. К. Лексические особенности англоязычных рекламных текстов [Электронный ресурс] / Н. К. Дурицкая // Вестник Чувашского университета. – 2009. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskie-osobennosti-angloyazychnyh-reklamnyh-tekstov> (дата обращения: 5.11.20).
2. Коровина, С. С. Особенности синтаксиса рекламы в английском языке / С. С. Коровина, Е. В. Харьковская // Известия ВГПУ. Филологические науки. – 2018. – С. 149–155.

Ариненкова Е. И.

*Научный руководитель: ст. преп. Зогова Ю. В.
(г. Горловка, ДНР)*

К ВОПРОСУ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Современный процесс обновления всех сфер общественной жизни, научно-технический прогресс выдвинули новые требования и задачи перед педагогической наукой и практикой, особенно в сфере обучения иностранным языкам. Основная особенность современного процесса обучения по-прежнему заключается в том, чтобы за короткий срок дать обучаемым максимально большое количество необходимой им информации и научить их тому, что нужно практической деятельности. Для реализации этого служит интенсификация процесса обучения.

Интенсификация обучения – это эффективная организация обучения, позволяющая добиваться максимальных результатов в сжатые сроки. Она затрагивает три аспекта, требующих особого внимания: содержание учебного процесса, внешние формы и средства его осуществления, а также активизации внутренних побуждений личности учащегося в процессе обучения: мотивов, потребностей, ценностных ориентаций, стремлений [3]. Активизация учебной деятельности в процессе обучения достигается за счет формирования ценностного отношения ученика к изучаемому предмету, за счет стимулирования умственного развития обучающихся, их учебной и познавательной деятельности.

Активизация учебно-познавательной деятельности рассматривается сегодня как процесс, направленный на усиленную деятельность учителя и ученика, побуждение к её энергичному целенаправленному осуществлению, на преодоление инерции, пассивности стереотипных форм преподавания и учения. Понятно, что активизация учебного процесса имеет деятельностное начало и реализуется на основе положений, сформулированных теорией деятельности, согласно которой деятельность является: основой и условием саморазвития субъекта; совокупностью действий, которые сознательно регулируются индивидуумом; посредником между субъектом и объектом и воплощением деятельной способности субъекта [4].

Из всего многообразия методов и форм учебной деятельности для интенсификации процесса обучения представляют интерес наиболее универсальные, приемлемые для работы с различными видами представления информации и позволяющие автоматизацию процесса обучения.

В традиционном обучении доставка обучающей информации в объемах, выходящих за барьер, вызывает много проблем, почти стрессовую реакцию. Препятствия могут быть преодолены с помощью акмеологического подхода к интенсификации процесса обучения. С этой целью педагогическая информация преподается на уроке в таких объемах, как субъективные психологические барьеры усвоения. Поэтому при таком интенсивном обучении информация может быть представлена сразу в объеме всего учебника. Эти препятствия можно преодолеть без стресса, если педагогическая информация представлена в необычной форме: на высоком уровне эмоций, в развлекательной игровой форме, с бессознательной мыслительной деятельностью и с помощью акмеологических приемов управления состоянием. Все это обеспечивается в игровых техниках интенсивного обучения, когда условия игры обеспечиваются на сознательном уровне, а на заднем плане – условия для непроизвольного запоминания больших массивов учебной информации. Г. Лозанов назвал это явление «гипермнезией» [2].

Подготовка к интенсивному обучению может быть обеспечена за счет использования, с одной стороны, психического состояния саморегуляции (согласно теории внушения и самовнушения) и, с другой стороны, информационной перегрузки (согласно теории суггестивной гипермнезии). На основе теории установки может быть создана специальная психологическая установка для выделения информации в больших массивах [5, с. 10].

Другой постепенный процесс усвоения необходимой информации можно охарактеризовать с точки зрения теории функциональных систем [1], согласно которой поведенческий акт, связанный с усвоением необходимой информации, должен содержать элементы

доминирующей мотивации, установочной афферентации, пусковой афферентации, механизмов памяти.

Однако при обучении иностранным языкам нельзя полагаться только на интерес. Очень важно привить ученикам волю, чувство долга и ответственности. Чтобы активизировать обучение, необходимо не только сделать цели более интенсивными, но и укрепить мотивацию обучения. Необходимо внести определенные изменения в содержание образования.

Среди основных направлений совершенствования структуры содержания образования в условиях интенсификации образовательного процесса можно выделить следующие:

- повышение концентрации содержания на комплексном выполнении трех основных функций – образование, воспитание и развитие;

- увеличение пропускной способности каждого урока, максимизируя насыщенность содержания при сохранении доступности уроков;

- обеспечение материала большими блоками, усиление роли синтеза в процессе изучения материала, проведение уроков синтеза;

- улучшение отбора упражнений с тем, чтобы минимумом упражнений решать больший круг учебно-развивающих задач;

- применение алгоритмических указаний в процессе обучения.

Использование технических средств обучения также повышает эффективность работы, изменяет характер деятельности педагога, освобождает время для творчества.

Только при таких условиях интенсификация обучения приведет к формированию думающей личности и развитию творческого мышления обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохина, П. К. Теория функциональной системы / П. К. Анохина. – Текст : электронный // nnre.ru: библиотека: сайт. – 2020. – Режим доступа : http://www.nnre.ru/shpargalki/teorija_obuchenija/p49.php (дата обращения: 22.09.2020).
2. Деркач, А. А. Акмеология / А. А. Деркач. – Текст : электронный // RobotLibrary: сайт. – 2011-2018. – Режим доступа : <http://robotlibrary.com/book/493-akmeologiya-derkach-aa/189-Page189.html> (дата обращения: 10.03.2020).
3. Кривошеина, Е. Ю. Технологии интенсификации процесса обучения / Е. Ю. Кривошеина. – Текст : электронный // TEXTARCHIVE.RU : сайт. – 2021 – Режим доступа : <https://textarchive.ru/c-1899151.html> (дата обращения: 20.10.2020).
4. Мишин, А. Н. Интенсивное обучение и учебно-познавательная деятельность / А. Н. Мишин. – Текст : электронный // Актуальные

задачи педагогики : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита : Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 187-190. – Режим доступа : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/20/1410/> (дата обращения: 25.10.2020).

5. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. : Книга по Требованию, 2013. – 228 с.

*Асранов С. А., Абдуганиева Ш. М.
(г. Ташкент, Узбекистан)*

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Конечной целью обучения иностранным языкам является практическое владение разговорной речью. Для развития продуктивных и репродуктивных видов речевой деятельности необходимо довести обучение до степени автоматизации. Однако в условиях многоязычия трудно говорить о полной автоматизации пользования иностранной речью, поскольку это связано с определенными языковыми особенностями аудитории.

Опыт работы в многоязычной аудитории показал, что для успешного обучения иностранным языкам коммуникативной направленности обучения необходимо уделить особое внимание. Для этого, по нашему мнению, следует выделить пять наиболее важных аспектов: опора на родной язык, чтение, письмо, говорение, аудирование [3, с. 239].

1. Опора на родной язык – аспект доминирующий: он участвует в скрытой форме во всех других аспектах и является отправной точкой обучения, поскольку система родного языка служит единственным эталоном логической ориентировки.

2. Чтение является источником речевой деятельности, поскольку обучение иностранным языкам проходит с опорой на учебник ввиду того, что у нас нет естественной языковой среды общения на иностранном языке.

В чтении различают содержательный процессуальный компонент. Содержательная сторона чтения непосредственно составляет ядро коммуникативной деятельности обучающихся. Именно ей в чтении всегда принадлежит ведущая роль, так как в процессе коммуникации выявляются все оттенки мысли автора, степень полноты, точность и глубина понимания обучающихся.

3. В письме также различают два механизма: письмо (графика, орфография) и письменная речь. Графика является гарантией

успешного включения в речевую деятельность. Письменная речь направлена всегда к коммуникативно-общественной сфере общения, так как обучающиеся не могут использовать данное слово или оборот речи, если они не знают его график, или связь с другими элементами речи. Выступая как средство обучения, письмо и письменная речь играют важную роль в коммуникативном аспекте обучения иностранным языкам: они характеризуются двуплановой связью – с чтением, с одной стороны, и с устной речью – с другой. В первом и во втором случаях они непосредственно отражаются в коммуникации.

4. Говорение является психическим продуктом целого ряда подготовительного знания на иностранном языке и составляет одну половину коммуникации. Видами говорения могут быть пересказ текста, рассказ какого-нибудь события и т.п. В процессе говорения сознательно отбираются смысловое содержание, языковой материал и выразительные средства языка в зависимости от индивидуальности говорящего.

5. В аудировании участвуют не менее двух персонажей, между которыми происходит языковая коммуникация на иностранном языке. Аудирование связано со сложным процессом познания языка, использования языкового материала и личного опыта. В конечном итоге оно охватывает и суммирует все перечисленные выше коммуникативные аспекты обучения. Суть аудирования заключается в том, что в процессе коммуникации оба персонажа активно участвуют в разговоре. Тема разговора при этом заранее не определяется и не выбирается [3, с. 239].

Понимание и смысловое восприятие составляют основы коммуникации и проверяются степенью участия мышления в речевой деятельности.

Как отмечено выше, все коммуникативные аспекты обучения взаимосвязаны друг с другом, дополняют друг друга и выступают как единое целое в акте коммуникации.

Практика показывает, что широкое использование всех коммуникативных аспектов в целях развития навыков профессионального обучения способствует формированию мотивации речевой деятельности, воспитывает навыки группового общения, делает студентов инициативными и уверенными в своих знаниях и способностях [1, с. 21–22].

Использование коммуникативных аспектов в обучении иностранным языкам, несомненно, несет в себе огромный педагогический потенциал, являясь одним из средств, превращающих обучение иностранному языку в живой творческий процесс. Грамотное использование коммуникативных аспектов позволяет осуществить принципиально новый подход в обучении и

воспитании студентов, предоставляющий возможность знакомства с культурой страны изучаемого языка, реалиями современной жизни в других странах, свободно обмениваться мнениями, идеями, информацией с участниками совместного проекта, стимулирует развитие гуманитарного образования, акцентирует внимание на нравственных аспектах жизни и деятельности человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бельгибаева, Д. А. Принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Д. А. Бельгибаева // Вестник КАСУ. – 2005. – № 2. – С. 21–22.
2. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Пособие для учителей иностр. яз. / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
3. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.

*Атабекова А. К.
(г. Донецк, ДНР)*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНОСТРАННОЙ ЛЕКСИКИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ИНДИЙСКИХ АВТОРОВ

Для анализа выбран англоязычный роман индийского писателя Викрама Чандра «Священные игры».

Предмет данной статьи – массив лексических единиц из индийских языков, использованных автором данного романа.

Индийская лексика представлена в романе весьма широко. Причина состоит в том, что многие лексические единицы, описывающие предметы и понятия индийской действительности относятся в английском языке к категории безэквивалентной лексики, т.е. не имеющей английских аналогов. К этой же категории относится, в частности, лексика, объединенная термином «бомбейский сленг».

Кроме того, существует целая линейка индийских слов т.н. «первой волны», которые на сегодняшний день уже являются полноправными единицами современного английского языка [1].

Цель данного исследования – проведение отбора данного массива лексики и его систематизация.

Языковое распределение всех исследуемых единиц и этимология анализировались в данной статье на основе приведенного автором романа словаря Sacred Games Glossary [2, с. 856].

Анализ проводился по следующим параметрам: по языкам либо группам языков, по частям речи, по членам предложения, тематически – по значению слова.

Широкое применение иностранной, а именно индийской лексики, в данном романе характеризуется следующими цифрами: их общий объем составляет 739 слов и лексических конструкций.

1. Распределение по частям речи следующее: большую их часть составляют имена существительные – 675 случаев употребления, прилагательные – 50, глаголы – 11, наречия – 2.

2. Распределение по языкам Индии (13 языков) следующее: хинди – 608, гуджарати – 20, пенджаби – 61, урду – 73, каннада – 2, бенгали – 6, конкани – 6, марати – 78, марвари – 3 и ангами – 1.

Значительным образом представлена лексика санскрита – 38 и, незначительно, тамильского – 6.

Довольно многочисленными являются группы слов, используемые двумя или более языками Индии. Наиболее распространенными сочетаниями языков являются хинди/урду – 41, и хинди/пенджаби – 29.

Кроме индийской лексики имеются отдельные случаи использования в романе: арабских слов (12), французских конструкций (1), латыни (2).

Анализировались также и более крупные лексические конструкции. Это пословицы, поговорки, строчки из известных индийских песен, названия популярных фильмов, т.д., львиную долю из которых (84), как и в других группах, составляют конструкции на языке хинди.

3. Тематический анализ проводим, выделив 10 следующих групп лексики:

- Религия (философские понятия, предметы религиозного культа, практики, касты, традиции) – 119 случаев употребления;

- Предметы/понятия окружающей жизни, предметы обихода (174);

- Пища (блюда, напитки, пищевая растительная продукция) (130);

- Одежда (34);

- Приветствия, обращения, восклицания (33);

- Культура и искусство (30);

- Люди (внешность, черты характера) - (100 случаев употребления).

Эту группу подразделяем на подгруппы или подразделы: «родственные связи» (20), «этногруппы, народности, жители территорий» (7), «армейские и полицейские звания и ранги» (4), «Игры детские и азартные» (9);

- Меры веса, длины, денежные единицы, т.д. (10);

- Более крупные лексические конструкции (118);

– Прочее (включая подразделы «слова-связки, вводные слова», «другие части речи», «акронимы» (27), «бренды» (5), «звукоподражания») (4).

Отдельная группа слов – это т.н. «бомбейский сленг». Это довольно многочисленная группа из 97 лексических единиц.

Сленг широко используется в романе с целью придания дополнительной реалистичности описанию жизни и грубых нравов представителей мафиозных структур, а также наиболее бедных слоев индийского общества в регионе Мумбаи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Yule, H. A Glossary of Colloquial Anglo-Indian words and Phrases and of Kindred Terms; Etymological, Historical, Geographical and Discursive / H. Yule, A. C. Burnell Hobson-Jobson. – New Delhi : Munshiram Manharlal Publishers Ltd. – 1979. – P. 180–211.
2. Chandra, V. Sacred Games / V. Chandra. – Noida : Harper Collins. – 2006. – P. 1–928.

Баканова О. И.

*Научный руководитель: преп. Прокопова А. М.
(г. Курск, РФ)*

ГРАММАТИКА В ПОСЛОВИЦАХ

Пословицы – это неотъемлемая часть каждого языка. Они отражают культуру народа, следовательно, они незаменимы при изучении иностранного языка.

Цель исследования: определить, помогает ли знакомство с пословицами и поговорками облегчить изучение иностранного языка.

Задачи данного исследования:

- Проанализировать теоретический материал по структуре, способам образования и перевода фразеологических единиц;
- Провести отбор ФЕ, соответствующих следующим критериям: различные способы перевода, наличие национально-культурной окраски и образности, наличие определенных грамматических структур;
- Ознакомить студентов МФК КГМУ с выбранными ФЕ;
- Провести анкетирование студентов на базе ФГБОУ ВО КГМУ «Медико-фармацевтический колледж» и обработать результаты исследования.

Объектом исследования являются ФЕ немецкого языка.

Предмет исследования: влияние пословиц и поговорок немецкого

языка на мотивацию к изучению иностранного языка и восприятие немецкой грамматики.

Пословица – это изречение в виде грамматически законченного предложения, в котором выражена народная мудрость в поучительной форме. Пословицы, имеющие яркую образность и народную окраску, очень сложно переводятся, но зато этой особенностью они вызывают интерес и быстро запоминаются.

Следовательно, можно предположить, что с помощью пословиц можно вызвать интерес к иностранному языку и облегчить изучение немецкой грамматики. Рассмотрим, с какими именно аспектами грамматики можно познакомиться, изучив пословицы немецкого языка:

1. Артикли.

Die Nacht ist die Mutter der Gedanken. (дословно: ночь – мать мыслей; русский аналог: ночь рождает мысли).

2. Порядок слов в предложении.

Прямой порядок слов: Armut lehrt Künste (дословно: нужда научит всяким искусствам; русский аналог: голь на выдумки хитра).

Обратный порядок слов: *Da haben wir die Bescherung!* (дословно: а вот и раздача подарков!; русский аналог: вот тебе, бабушка, и Юрьев день!).

Сложноподчиненное предложение, если придаточное предложение стоит после главного: *Die Katze weiss, wo sie genascht hat* (дословно: кошка знает, откуда она утащила еду; русский аналог: знает кошка, чьё мясо съела).

Сложноподчиненное предложение, если придаточное предложение стоит перед главным: *Wer mit den Hunden zu Bett geht, steht mit Flöhen auf* (дословно: кто ложится в кровать с собаками, встаёт с блохами; русский аналог: с волками жить – по-волчьи выть).

3. Предлоги, употребляющиеся с определёнными падежами.

1) Предлоги, которые употребляются только в Akkusativ:

*Fliege nicht eher, als **bis** dir die Federn gewachsen sind* (дословно: не летай до тех пор, пока у тебя крылья не отрастут).

2) Предлоги, которые употребляются только в Dativ:

***Nach** dem Spiel will jeder wissen, wie man hätte ausspielen müssen* (дословно: В конце игры каждый знает, что нужно было сделать, чтобы выиграть).

3) Предлоги, употребляющиеся в обоих падежах – и в Dativ, и в Akkusativ:

*Säge nicht **an dem** Ast, auf dem du sitzt* (дословно: не пили сук, на котором сидишь; русский аналог: не руби сук, на котором сидишь) (Dat.).

*Wahrheit will **an den** Tag* (дословно: правда хочет выйти наружу; русский аналог: шила в мешке не утаишь) (Akk.).

4. Неопределённо-личное местоимение «Man».

Man wird alt wie eine Kuh und lernt noch alle Tage zu (дословно: даже когда человек состарится, как корова, всё равно будет продолжать учиться; русский аналог: век живи – век учись).

5. Неправильные формы глаголов.

Bär bleibt (bleiben) Bär, fährt (fahren) man ihn auch über das Meer (дословно: медведь останется медведем, даже если его за море отвезти; русский аналог: горбатого могила исправит).

Чтобы проверить, помогают ли пословицы в освоении немецкой грамматики и повышают ли интерес студентов к иностранному языку, мы провели эксперимент. На протяжении месяца на занятиях по немецкому языку студенты получали список из 20 пословиц и поговорок, из которых они выбирали для себя «пословицу дня». Затем было проведено анкетирование. Результаты его таковы: у 69% опрошенных усилился интерес к изучению немецкого языка, 88% хотели бы продолжить изучение немецкой культуры через пословицы и поговорки. При этом, некоторые аспекты грамматики стали понятнее для 72% опрошенных. Что касается самих пословиц, то 66% обучающихся больше понравились те, которые имеют различия с русскими аналогами. Таким образом, можно сделать вывод: знакомство с ФЕ на занятиях по иностранному языку делает процесс обучения более интересным, помогает в освоении лексики и грамматики, а также знакомит обучающихся с реалиями жизни и образом мыслей носителей языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байер, Х., Байер, А. Немецкие пословицы и поговорки / Х. Байер, А. Байер. – М. : Высшая школа, 1989. – 184 с.
2. Комиссаров, В. Н. Теория перевода / В. Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 213 с.

Барабанова И. Г.

(г. Ростов-на-Дону, РФ)

FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE COURSE OF TRAINING OF THE PROFESSIONALLY ORIENTED TRANSLATOR

The work of the professionally oriented translators and interpreters in the sphere of the professional communication is a prospective one due to new political and economic realia. The participants of the program “Translator in the field of professional communication” are the specialists possessing certain professional competences in the certain

professional sphere who while doing the course are to obtain translation competences.

One of the central subjects of the curriculum of this program is professionally oriented translation.

In the course of learning the participants study terminology as well as look into the linguistic and extra-linguistic peculiarities of the communication in different spheres, in particular, language and material alia of this or that professional sphere of the target language countries. Consequently, while teaching professionally oriented translation it is necessary to take into consideration the fact that the students have to form professional language, inter-cultural and social competences.

In the course of the professional language competence formation it is necessary to pay special attention to teaching written translation of the texts for the specific purposes as well as teaching consecutive translation in the certain professional sphere and in the sphere of business communication (meetings, negotiations, telephoning, etc).

One of the prerequisites for successful training in interpretation and translation of professionally oriented texts including a large amount of specialized vocabulary is the use of authentic materials (mass media www.inosmi.ru, speeches of scientists, politicians and other experts on youtube channels). Participants of the additional education program “Translator in the field of professional communication” are specialists in a certain area of knowledge, therefore, their language training will be concentrated on this area of knowledge, which greatly facilitates the task of translating special texts in their future professional activities

One of the difficulties while translating special vocabulary is the translation of terms and terminological phrases, formed by semantic rethinking of lexical units, their transfer from other languages, other terminological systems of their language, as well as from common vocabulary.

For example,

- *hedge* – *живая изгородь* – *страхование рисков*;
- *фишинг* – *рыбалка* – *вид интернет-мошенничества, целью которого является получение идентификационных данных пользователей (логины и пароли к банковским картам, учетным записям)*;
- *token* – *жетон* – *токен (цифровая акция компании)*;
- *mining* – *добыча полезных ископаемых* – *создание новых блоков базы транзакций ради вознаграждения в различных криптовалютах, в частности в Биткойн*;
- *cloud* – *облако* – *персональное надежное хранилище файлов в интернете, доступное в любой точке мира*;
- *bug* – *жук* – *компьютерная ошибка*.

Consequently, the program participants are to be taught the rules of the word formation. To avoid interference it is crucial to use reference literature.

Despite the fact that most of the special texts are stylistically neutral they can contain tropes. One of the most common cases of figurative use of terminological vocabulary is considered to be its metaphorical rethinking.

Например, *to fly a kite* – *получать деньги под «дутый» вексель; turquoise company* – *это компании, в основе управления которых лежит свобода, самоуправление сотрудников, самоконтроль, инициатива.*

When training students of the additional education program “Translator in the field of professional communication”, it should also be remembered that texts on special topics may contain lexical units that reflect the linguistic and cultural characteristics of a particular country.

For example, lawyers and economists should take into consideration the peculiarities of the economic and political systems of the USA, Russia and Great Britain:

- *Court of error* – *апелляционный суд в ряде штатов США;*
- *Court of Appeal* – *апелляционный суд в Великобритании;*
- *Secretary of the Treasury* – *министр финансов в США;*
- *Chancellor of the Exchequer* – *министр финансов в Великобритании.*

Thus, to make the program of additional professional education “Translator in the field of professional communication” successful it is necessary to provide the students of the program with authentic materials for translation and interpretation. It is recommended to use the texts of different genres including fiction with a great number of terminological vocabularies, for example, John Gresham “The Client”, R. Harrison “The Ghost”, D. Brown “The origin”.

Батаева Ф. А., Ахметов А. Д.
(г. Кошкетай, Казахстан)

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Политический текст – это текст, предназначенный для воздействия на политическую ситуацию при помощи пропаганды политических идей, эмоционального воздействия на граждан и побуждения их к политическим действиям.

По мнению Е. А. Репиной, политический текст – это:

- текст, функционирующий в сфере политики;
- текст, обладающий определенной тематикой, связанной с различными политическими вопросами;

- текст, создаваемый человеком, занимающимся политической деятельностью;
- текст, имеющий, как правило, коллективного автора и множественного адресата;
- текст, нацеленный, прежде всего, на воздействие на людей для получения вполне конкретного результата [1, с. 45].

А. Г. Алтунян утверждает, что у политического текста есть задачи тактические и стратегические. Тактические задачи – это задачи актуальной политической жизни, борьбы: выброс информации, проведение определенной линии внутри партии, попытки способствовать принятию или неприятию определенных решений, влияние на конкретных лиц, конкретные структуры и институты. В развитых демократических системах множество печатных политических текстов выполняют именно тактические задачи [2, с. 58].

К стратегическим задачам политического текста относят следующее:

- привлечение внимания (факультативная функция);
- идеологическая функция (видение ситуации: какие проблемы надо решать и пути решения проблем);
- убеждение аудитории в правильности поставленных проблем и предложенных путей их решений;
- мобилизация аудитории на поддержку предложений автора.

Содержание политической речи предопределяет использование в ней специальной группы слов (а также фразеологизмов, составных наименований) – политической лексики (*парламент, депутат, глава администрации, голосование, избиратель, мэр, оппозиция, указ* и т. п.). Следует различать политическую лексику и политологическую терминологию. Политологическая терминология, как и всякая терминология, в полной мере известна только специалистам, она не относится к общеупотребительному словарному фонду и используется только в научных и иных специальных текстах, ориентированных на специалистов по политологии. Политическая лексика – это тематическое объединение общеупотребительных слов, которые должны быть понятны всем (абсолютному большинству граждан).

Перевод политического лексикона является одним из наиболее востребованных переводов благодаря возрастающей интенсивности международных контактов и объему издаваемых ежегодно политических текстов.

С каждым днем количество политических изданий, публикуемых на русском и английском языках, продолжает увеличиваться. Связано это с тем, что именно общественно-политические издания освещают различные общественные и политические события, происходящие

во всем мире: статьи о международных, правительственных и общественных организациях и партиях; военных конфликтах, процессе всемирной глобализации, ядерном вооружении, национальных проблемах, экономических кризисах и т. д.

При переводе политической лексики переводчику необходимо учитывать лексические особенности. В связи с этим перевод таких текстов ни в коем случае не должен допускать искажений оригинала, которые вполне возможны при переводе, например, художественного текста, поскольку любые неточности могут привести к непоправимым последствиям, таким как политический конфликт или что-то посерьезней. При переводе текста у слов могут возникать и контекстуальные значения, которые не являются постоянными, а лишь возникающими в данном контексте, но при этом они не случайны. При работе с контекстуальным значением слов переводчик может сталкиваться с большими трудностями, так как словарь может только подсказать нужное направление, в котором следует подбирать нужное слово. Контекстуальные значения хоть и не отражаются в словарях, однако подразумеваются изначально в слове, являясь «потенциальными» значениями, и в итоге выявляются в зависимости от ситуации. Поэтому можно сказать, что существует некая связь между контекстуальным и основным значением слова, благодаря чему переводчик может осознать данное значение в тексте. Приходится порой сталкиваться и с такой проблемой, когда значение слова в контексте можно понять только в связи с предыдущим или же последующим предложениями, а порой может понадобиться целый абзац или текст в целом. Переводчик должен на максимальном уровне абстрагироваться от собственного мнения и взглядов и выполнить перевод без каких-либо эмоций. Но в тоже время перевод не должен искажать суть оригинала, очень важно максимально точно передать также его своеобразие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Репина, Е. А. Политический текст: психолингвистический анализ воздействия на электорат. – М. : Инфра, 2012 – 90 с.
2. Алтунян, А. Т. Анализ политических текстов : учеб. пособие. – 2-е изд. – М. : Логос, 2010. – 383 с.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Чтение – одна из составляющих образовательного процесса обучения иностранному языку. Это обязательно для каждого студента. Курс обучения чтению следует планировать таким образом, чтобы как можно быстрее и с наименьшими затратами энергии обеспечить развитие необходимых навыков у студентов. Чтение текста в образовательном процессе всегда должно выступать в качестве акта общения, то есть быть направленным на его понимание, причем в той степени и полноте, которые соответствуют развиваемому в данный момент типу чтения.

Какие виды чтения можно использовать в учебном процессе? Существует четыре типа чтения, которые различают методику обучения: просмотр, ознакомление, поиск и обучение [1, с. 56] Прежде всего, требуется вводное чтение, а затем поиск, когда известно, что есть некоторая информация, и поиск необходимой информации продолжается. И, наконец, поиск и обучение чтению – когда требуется точное воспроизведение информации, последнее требует большого знания материала и быстрого беглого чтения.

Просмотр и знакомство с текстом – это, по сути, две фазы одного явления - предварительный поиск информации, поэтому два типа чтения можно объединить в единое целое, дав ему определение того, как чтение с общим охватом содержания. Этот тип чтения является одним из «быстрых» видов чтения и по своей природе приближается к настоящему чтению [2, с. 78].

При чтении с «общим охватом содержания» должны быть выполнены следующие требования к тексту:

1. Текст должен быть оригинальным без адаптации.
2. Ответственный в плане языковых трудностей, но тоже не очень простой.
3. Информативный – нести новую интересную информацию.
4. Представьте целостное целое.
5. Желательно, чтобы заголовок текста не содержал конкретных указаний на его содержание.

Особенности чтения с «общим охватом содержания» могут быть:

1. Быстрый темп чтения текста 200-220 слов в минуту с пониманием 70-75%.
2. Выборочный подход к чтению: отделение главной мысли от второстепенной.
3. Отсутствие установки для последующего воспроизведения полученной информации.

4. Создание общего представления о содержании текста.

В то же время для чтения с «общим охватом содержания» необходимо обладать: умением определять основную тему мысли текста, умением различать главную идею текста и суть текста, главные герои, умение разбивать текст на смысловые части и составить для них план или анкету с ключевыми словами, умение ориентироваться по словам-сигналам относительно содержания, умение обращать внимание на дополнительные типы информации (заголовок, подзаголовок, диаграммы, таблицы и т. д.).

Для развития этих навыков существует широкий спектр упражнений, ведущих к реальной работе с текстом и глубокому пониманию прочитанного. С учетом различных задач студента по изучению, ознакомлению, поиску и просмотру чтения соотношение основных показателей – уровня и глубины понимания – может быть различным.

Количественная характеристика текстового управления не будет одинаковой для разных типов чтения. При обучении чтению, требующему полного понимания всей информации, показателями сформированности навыка этого вида чтения являются все факты текста (понимание 100% информации). При поисковом чтении требуется понимание данной информации, что является признаком сформированности навыков данного вида чтения.

Основным количественным показателем понимания при вводном чтении является понимание основного содержания (75%) текстовой информации. Исходя из всего этого, при составлении задач управления необходимо идентифицировать объекты управления, соответствующие объему извлекаемой информации при определенном типе чтения. В качестве дополнительных показателей сформированности чтения можно выделить правильность произношения слов при чтении вслух, ритм и выразительность чтения, темп чтения. Следует учитывать скорость чтения, так как для каждого вида чтения показателем его формирования является не только объем понятой информации, но и время, затраченное на ее понимание и осмысление.

Обучение чтению начинается с беглого изучения всего текста, чтения заголовка, первого и последнего предложений, чтобы определить тему текста. Далее следует внимательное прочтение текста. Как способ контроля понимания чаще всего используется перевод. Желательно сделать это в письменной форме, чтобы установить, что именно вызывает трудности у студентов.

Развитие этих навыков предполагает долгую кропотливую работу и выполнение системы упражнений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Соловова, Э. Методы обучения иностранным языкам. Продвинутый курс / Э. Соловова. – М. : Издательство Астрель, 2008. – 187 с.
2. Сафонова, В. В. Проблемные задания на уроках иностранного языка / В. В. Сафонова. – Москва : Еврошкола, 2000. – 212 с.

*Батаева Ф. А., Джапенова Ж. А.
(г. Кокшетау, Казахстан)*

ОСНОВНЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ РЕСУРСЫ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ

В современном мире одним из важнейших видов языковой деятельности является перевод, включая и перевод художественного текста. Этот вид творческой деятельности позволяет сохранять и передавать культурно-литературные и лингвистические традиции, создавать новшества и делать их доступными для носителей различных языков – современников и читателей следующих поколений. В рамках итало-русской языковой параллели вопрос о переводе художественного текста приобретает еще большую значимость ввиду значимости их культурного наследия, традиционных тесных культурных связей между обоими народами и их сотрудничеству на протяжении длительного времени.

Переводческая деятельность – это сложная творческая деятельность, опирающаяся на множество различных факторов: языковых, культурных и социо-коммуникативных, что постоянно с необходимостью вызывает потребность в её научном осмыслении. Будучи междисциплинарной областью знаний, переводоведение как научная дисциплина, объединяющая гуманитарные сферы лингвистики текста, стилистики, семиотики, сопоставительного языкознания, лингвокультурологии, прежде всего, решает вопрос, который затрагивает как собственно определение переводческого процесса, так и характеристику критериев его реализации и оценки. В этой связи понятие эквивалентности применительно к текстам оригинала и перевода становится и остается ключевым в теории и практике перевода [1, с. 57].

При переводе художественного текста приоритетным является принцип передачи коммуникативного потенциала оригинала, который преимущественно реализуется на семантическом и синтаксическом уровне текста посредством использования комплекса лексических и грамматических языковых ресурсов в рамках функциональной эквивалентности.

Эквивалентность текста-перевода по отношению к тексту-оригиналу осуществляется на различных уровнях текста и включает его предметное содержание, семантику лексических и грамматических компонентов, трансформации синтаксических структур, учитывая стилистическую специфику и коммуникативный потенциал обоих текстов.

Выявление коммуникативного эффекта художественного текста и его воспроизведения в переводе – обязательное условие коммуникативной успешности. Коммуникативный эффект как реализация коммуникативного потенциала художественного текста является ведущей характеристикой и главным результатом его адекватного перевода в рамках теории функциональной эквивалентности.

Основными языковыми ресурсами для реализации функциональной эквивалентности являются различные лексические и грамматические средства и приемы, главным образом связанные со спецификой взаимодействующих языков, в первую очередь, это лексические и синтаксические трансформации.

В процессе перевода художественного текста функциональная эквивалентность реализуется в описательных, повествовательных и диалогичных фрагментах художественного текста, а также при воссоздании образов персонажей, что обнаруживается при сопоставлении текста-оригинала и текста-перевода и способствует воссозданию образности оригинала в тексте-переводе.

Перевод художественного текста с необходимостью предусматривает использование языковых трансформаций, преимущественно лексического и синтаксического характера, которые обусловлены типологически значимыми структурными различиями между языками оригинала и перевода и собственной спецификой языка перевода. Во многих случаях эти трансформации не строго обязательны, но они являются необходимым условием для достижения функциональной эквивалентности, так как способствуют созданию качественного текста на языке перевода, что свидетельствует о компетентности переводчика и высоком уровне его владения, как родным, так и иностранным языком. Напротив, неиспользование трансформаций в процессе перевода приводит к созданию текста, который по формальным признакам соответствует правилам языка перевода, но воспринимается реципиентами-адресатами с трудом и звучит неестественно из-за наличия очевидных калек из языка оригинала. В таком случае функциональная эквивалентность не может быть достигнута из-за нарушения коммуникативного эффекта текста [2, с. 135].

Употребление в художественных текстах таких «ненормативных» элементов, как элементы просторечия, устаревшие выражения и

неологизмы, указывает на другую, важную отличительную черту языка художественной литературы – его разностильность (или многостильность), которая обнаруживается в двух планах: 1) в функционально-стилистическом плане в виде «допустимости включения элементов и фрагментов всех функциональных стилей» и 2) в художественном эстетическом плане в виде существующего огромного многообразия стилей как эстетических категорий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Семенов, А. Л. Основы общей теории перевода и переводческой деятельности : Учебное пособие / А. Л. Семенов. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 160 с.
2. Новиков, А. И. Текст и его смысловые доминанты / под ред. Н. В. Васильевой, Н. М. Нестеровой, Н. П. Пешковой. – М. : Институт языкознания РАН, 2007. – 224 с.

Батаева Ф. А., Есметова А. Е.
(г. Кокшетау, Казахстан)

ПРОБЛЕМА ПЕРЕДАЧИ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ОКРАСКИ СЛОВА ОРИГИНАЛА В ПЕРЕВОДЕ

Отличительной чертой художественного произведения является образно-эмоциональное воздействие на читателя, что достигается путем использования огромного количества разнообразных средств, от эпитета и метафоры до ритмико-синтаксического построения фразы. Художественный текст, будучи вымыслом (хотя и отражающим реальность), предоставляет автору особенно широкие возможности для свободного изображения хода времени и создания таким путем различных смысловых и стилистических эффектов.

Каждый язык располагает определенным набором выразительных стилистических средств (троп), использование в тексте которых создает своеобразный эмоционально-экспрессивный эффект. Наряду с тропами, язык располагает и определенными лексическими возможностями, позволяющими создавать не менее экспрессивный характер произведений. Именно изучению подобных возможностей английского и русского языков, проблемам перевода слов с экспрессивной окраской посвящена данная работа.

Проблема передачи стилистической окраски слова оригинала в переводе является одной из центральных и актуальных в теории перевода и практической деятельности переводчиков. Необходимо учитывать, что понятие содержания в художественной литературе является гораздо более сложным, оно охватывает не только

вещественно-логическую и идейно-познавательную сторону высказывания, но и его эмоциональную насыщенность, его способность воздействовать не только на ум, но и на чувства читателя. Эта способность нередко бывает заключена не в вещественно-логическом значении того или иного слова (или сочетания слов), имеющего более или менее точное соответствие в словаре другого языка, а в каком-либо стилистическом оттенке слова или в форме расположения слов, или в характере их сочетания по смыслу или в том, что называется «эмоциональным ореолом» слова [1, с. 72].

Этим и определяется сложность подбора функциональных соответствий при переводе в тех случаях, когда по языковым условиям нет возможности воспроизвести одновременно и смысловую функцию той или иной грамматической формы или лексико-стилистическую особенность подлинника, с одной стороны, и вещественный смысл данного места, с другой. Именно в подобных случаях с наибольшей остротой возникает вопрос о решении творческих задач, специфических для художественного перевода, о преодолении трудностей средствами искусства, «первоэлементом» которого является именно язык. При этом особое значение приобретает необходимость выбора определенной возможности передачи, варианта перевода из числа нескольких, иногда – многих.

Большую смысловую и выразительную роль играет выбор слова, являющегося по своему вещественному значению полным синонимом к соответствующему слову современного языка и отличающегося от последнего только своей стилистической окраской – в результате принадлежности к определенному пласту словарного состава (к числу архаизмов, диалектизмов, заимствований из иностранных языков). Но в этой стилистической окраске может быть заключено очень многое – или авторская ирония, или ирония персонажа по отношению к самому себе или к другому персонажу, исторический колорит, указание на местные черты в образе действующего лица и т. п.

Каждый язык имеет собственный, характерный именно для него набор экспрессивно-стилистических средств. В художественной литературе большую смысловую и выразительную роль играет выбор слова.

Такую же важную роль играет слово в любом жанре письменного и устного высказывания, и вполне естественно требование, чтобы эта «одежда» была выбрана «по мерке» и «со вкусом». Это значит, что слова в предложении должны подбираться с надлежащей смысловой и стилистической сочетаемостью. Лексическая сочетаемость определяется семантикой слов, их принадлежностью к тому или иному стилю речи, экспрессивно-эмоциональной окраской, грамматическими особенностями [2, с. 134].

Лексическое значение каждого отдельного лексико-семантического варианта слова представляет сложное единство. Состав его компонентов удобно рассматривать с помощью принципа деления речевой информации на информацию, составляющую предмет сообщения, но не связанную с актом коммуникации, и информацию, связанную с условиями и участниками коммуникации. Тогда первой части соответствует денотативное значение слова, называющее понятие. Через понятие, которое отражает действительность, денотативное значение соотносится с внеязыковой действительностью. Второй части сообщения, связанной с условиями и участниками общения, соответствует коннотация, куда входят эмоциональный, оценочный, экспрессивный и стилистический компоненты значения.

Совокупность типов и их конкретных разновидностей стилистических окрасок представляют собой (или образуют) стилистическую структуру слова, которая подчеркивает стилистическое своеобразие и возможности употребления слова в речи.

Стилистический же компонент, выходя за рамки коннотации, включает эмотивную коннотацию, семантическую коннотацию (заключенную в самом значении слова), сферу употребления, функцию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурмистрович, Ю. А. Стилистические окраски слова и их изучение в ВУЗе // Совершенствование преподавания лингвистических дисциплин в пед. ВУЗе. – Красноярск, 1986. – 256 с.
2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М. : Наука, 1981. – 325 с.

*Батаева Ф. А., Касымова А. А.
(г. Кокшетау, Казахстан)*

СЛОВЕСНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕЙЗАЖ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ

В настоящее время особое место в лингвистике текста отводится изучению художественного текста и единиц, составляющих его, в числе которых выступает пейзажное описание. Словесно-художественный пейзаж является предметом изучения большого количества работ в литературоведении. Однако нельзя назвать тему исчерпанной, поскольку отдельные аспекты проблематики словесного пейзажа были освещены главным образом в синхронии.

Пейзажное описание, будучи важным функционально нагруженным компонентом текста, как любой другой изобразительно-выразительный элемент художественного произведения, с течением времени имеет тенденцию изменяться.

Исследование семантической организации художественного текста в русле современной лингвистики текста предполагает выделение следующих текстовых универсалий: «человек», «время», «пространство». При этом универсалии «время» и «пространство» рассматриваются в их единстве.

Текстовые категории «время» и «пространство» обнаруживают знания человека об окружающем его мире, выполняют координирующую и моделирующую функции, а соотнесённые с образами персонажей, они выполняют конкретизирующую и характерологическую функции. Место и время определяют тип и характер героя [1, с. 113].

На наш взгляд, пейзажное описание художественного текста является одним из значимых компонентов его пространственно-временной семантической структуры, ещё не изученным в современной лингвистике.

Пока ещё до конца не определена роль пейзажных описаний в структуре художественного произведения. Исследование языкового богатства произведений отдельных известных авторов – одно из перспективных направлений в науке, поскольку вносит весомый вклад в разработку теории индивидуальной языковой картины мира. Научный интерес вызывает также сравнительно-сопоставительный анализ переводов и оригинальных текстов тех фрагментов, которые связаны с пейзажными зарисовками.

Изучение литературы невозможно без обращения к проблеме пейзажа. В художественном тексте не только воплощается авторское видение мира, но и отражается национальная специфика культуры того или иного народа. Этому во многом способствуют изображения природы, которые являются неотъемлемой частью произведений классической литературы.

Стилистический анализ описания природы представляется важным для всех, кто изучает иностранный язык, ведь язык автора произведения может сказать о многом: о культуре его страны, принадлежности к литературному течению и т. д.

Пейзаж прошел долгий эволюционный путь. Даже сегодня литературно-художественный пейзаж не до конца рассмотрен с учетом его значимости для построения текста, несмотря на то, что значение пейзажного фрагмента в первую очередь объясняется потребностями текста, и автор конструирует ту или иную пейзажную картинку, подчиняясь законам текстопостроения, хотя, возможно, и не вполне осознает это. Изучение законов построения художественного

текста, к числу которых относятся и особенности отображения в нем окружающего мира в его художественном осмыслении, продолжает оставаться одним из важных вопросов лингвистики текста. В этом отношении рассмотрение такого явления, как литературно-художественный пейзаж приобретает большое значение.

Как художественный образ пейзаж также прошел сложный путь развития. С течением времени менялось его содержание и назначение в зависимости от литературных направлений, метода и стиля писателей.

С развитием литературного процесса писатели стали больше внимания уделять картинам природы, и пейзаж стал уравниваться в правах с другими лицами романа или повести. С этого времени присутствие или отсутствие пейзажа в произведении уже не оставалось незамеченным. Художники слова научились лучше видеть, слышать и понимать природу, отражать через нее свои чувства, настроения. В картинах природы писатель мог выразить чувство родины, душу своего народа, свою патриотическую авторскую позицию. В сравнении с красотой природы чётче проявляются характеры героев, их помыслы и поступки.

Пейзажное описание стало рассматриваться не только как средство выражения определенного содержания, связанного с описанием природы, но и как способ построения текста, формирования его темы и идеи, как текстовая единица, реализующая структурно-содержательную целостность художественного текста.

Пейзаж может быть необходим для географического обозначения места действия; для обрисовки местности, чтобы читатели могли лучше ознакомиться с природными условиями проживания людей, с экзотическими красотами и т. п.; для динамичного описания сменяющихся картин путешествия; для запечатления различных явлений природы и т. д. Пейзаж может нести как фоновую, так и смысловую нагрузку, раскрывая нечто новое в человеке. Обращение к природе выводит писателя на рассуждения философского плана, которые, с одной стороны, характеризуют особенности авторского мировосприятия, с другой – характер героев произведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Витрук, О. А. Пейзаж как текстовое явление / О. А. Витрук. – Ростов-на-Дону : Юж. федер. ун-т, 2011. – 173 с.
2. Толова, Г. Н. Пейзаж в литературе и искусстве / Г. Н. Толова. – Пермь : Издательство Пермского государственного педагогического института, 1993. – С. 3–10.

*Батаева Ф. А., Палманова А. М.
(г. Кокшетау, Казахстан)*

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ, СОДЕРЖАЩИЕ В СВОЕЙ СЕМАНТИКЕ ЭЛЕМЕНТЫ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ

В данной работе были исследованы фразеологические единицы, содержащие в своей семантике элементы цветообозначения с точки зрения их происхождения и способов перевода с английского языка на русский. Прежде всего, был проведен анализ трудов, содержащих сведения о развитии систем цветообозначений, имеющих ряд универсальных черт для многих языков мира. При изучении в полной мере теоретической базы исследования и использовании указанных во введении методов исследования, была выявлена взаимосвязь между древностью происхождения терминов цветообозначения и возможностями их употребления в составе ФЕ. Наличие в русском языке 12 базовых цветов связано с рядом культурно исторических факторов, повлиявших на необходимость существования отдельного термина для светлого оттенка синего цвета в связи с различием их коннотаций.

Слова-цветообозначения широко употребительны, многозначны, обладают большим сочетаемым потенциалом и особой семантической продуктивностью. В силу своей семантической природы они могут приносить во фразеологизмы эмоционально-экспрессивное качество и образность [1, с.17].

Общее в семантике фразеологических единиц с компонентом цветообозначения обусловлено объективной реальностью, данной человеку в цветоощущении, а также схожими чертами художественного мышления.

Специфические черты в семантике этих единиц, отличающие языки друг от друга, вызваны субъективной оценкой цветовой символики, отличиями в ассоциативном восприятии окружающего мира, различиями в сочетательных способностях слов-компонентов фразеологизмов, а также рядом экстралингвистических факторов (наличием специфических географических, исторических или иных реалий, обычаев и традиций).

Нами выделена следующая закономерность в рассматриваемых фразеологических оборотах: чем больше эмоционально-экспрессивное воздействие цвета, тем богаче его семантика и шире спектр ассоциативных значений, связанных с ним, а у слов-цветообозначений большие сочетательные способности. В данную группу мы включаем основные ахроматические цвета – белый и черный.

Обратная тенденция наблюдается у цветов, эмоционально-экспрессивное воздействие которых не столь велико: они не обладают богатой семантикой и широким спектром ассоциативных значений, у них меньшие способности сочетаться с другими словами, и они образуют небольшое количество фразеологизмов. В данную группу входят желтый, розовый, коричневый и серый цвета.

Красный, зеленый, синий и голубой цвета занимают промежуточное положение.

Грамматическая модель является универсальной во фразеологии, хотя специфические особенности языков накладывают свой отпечаток на лексико-грамматическую организацию фразеологизмов [2, с. 138].

Несмотря на различный строй английского и русского языков, фразеологические единицы исследуемой группы представлены субстантивными, глагольными, адъективными и адвербиальными оборотами. Абсолютное большинство среди них составляют субстантивные и глагольные фразеологизмы. Междоменные фразеологические выражения с компонентом цветообозначения присутствуют только в английском и русском языках, а фразеологические единицы с модальным значением рассматриваемой группы в английском и таджикском языках. Анализ лексико-грамматической структуры данных видов фразеологических оборотов выявил наличие как общих черт, так и специфических особенностей.

Результаты показывают преобладание общих черт над специфическими особенностями во фразеологических единицах с компонентом цветообозначения сопоставляемых языков на семантическом и лексико-грамматическом уровнях.

Что касается наиболее оптимальных способов и приемов перевода ФЕ, содержащих в своей семантике элементы цветообозначения, с русского языка на английский, можно утверждать, что они не выходят за рамки тех, которыми пользуется переводчик при работе с ФЕ, относящимися к другим лексическим группам.

1. Наиболее приемлемым вариантом является использование фразеологизма, идентичного фразеологизму оригинала по значению, стилистической окраске и внутренней форме;

2. В связи с национальными отличиями в цветовосприятии зачастую возможность подобрать полный эквивалент фразеологизма, не представляется возможным, и переводчику приходится использовать ФЕ, совпадающую лишь по стилистической окраске, но с иной внутренней формой;

3. Если же внутренняя форма фразеологизма никак не обыгрывается в речи, и нет многоплановости в восприятии оборота, важно передать стилевое, смысловое и функциональное содержание

ФЕ, поэтому в переводе можно использовать слово с эквивалентным объемом информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина, А. И. Исследование системной организации фразеологии современного английского языка (Проблемы фразеологических отношений и фразеологических структур): автореф. дис. ... д-ра филол. наук / А. И. Алехина. – Л., 1986. – 33 с.
2. Кульпина, В. Г. Лингвистика цвета: Термины цвета в польском и русском языках / В. Г. Кульпина. – М. : Московский Лицей, 2001. – 470 с.

Баталина Е. А.
(г. Москва, РФ)

ПОГРАНИЧНЫЕ СИГНАЛЫ В ПРОСОДИИ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФОНЕТИКИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Пограничными сигналами называют тоны, маркирующие границы дискурса и реализующие наклонение предложения. Пограничные тоны часто связаны с позицией последнего слога в отрезке высказывания. Гюнтер подробно занимался вопросом пограничных сигналов. Он считает, что посредством удлинения звуков ближе к концу просодической конституенты и сокращения звуков в начале новой конституенты у слушающего складывается впечатление смены ритма, которая и играет роль пограничного сигнала. Дальнейшей возможностью маркировки структурных границ является использование интонации [1, с. 71].

В отношении слогоделения у лингвистов нет единого мнения. Козьмин и Богомазова выделяют три теории слогоделения. Сторонники теории воздушного толчка, например, Суит, считают, что слоги возникают в результате изменения и прекращения давления воздуха. Козьмин подвергает данную теории критике, указывая на то, что результатом воздушного толчка может стать производство нескольких звуков, так как существуют слова, в которых слоговая граница находится между двумя гласными.

Приверженцы теории сонорности, например, О. Есперсен, считали, что звучность зависит преимущественно от силы соответствующей звонкости. Наибольшая степень звонкости присуща открытым гласным, наименьшая – глухим смычным согласным. Есперсен считает, что слог можно рассматривать как соединение звуков с различной звучностью. Звук с наибольшей звучностью образует

вершину слога. По количеству таковых вершин можно установить количество слогов. Данная теория также подвергается критике: ведь гласные с одинаковой степенью открытия смогут иметь различную звучность, а степень сонорности зависит от артикуляционной энергии: чем напряжённее произносится звук, чем больше его звучность.

Наиболее достоверной представляется Козьмину теория мускульного напряжения Граммонта и Щербы, согласно которой суть слогаделения заключена в попеременном волнообразном подъёме и падении интенсивности речи. Распределение растущей и снижающейся интенсивности по звукам слога может быть различным и зависит от структуры слога и единицы речи. Если слог состоит только из одного гласного, то он приобретает растуще-нисходящую интенсивность. При этом самыми интенсивными являются звуки в середине слова. Ядром (вершиной) слога становится тот звук, который производится с наибольшим мускульным напряжением. Граница слога маркирована там, где мускульное напряжение наименее выражено. В большинстве случаев гласные являются слогаобразующими единицами, а согласные произносятся с меньшим напряжением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Козьмин, О. Г., Богомазова, Т. С. Теоретическая фонетика немецкого языка / О. Г. Козьмин, Т. С. Богомазова. – М. : ЛВИ–ТЕЗАУРУС, 2002. – 256 с.
2. Günther, K. Prosodie und Sprachproduktion / K. Günther. – Tübingen : Niemeyer, 1999. – 401 S.
3. Keherin, R. Prosodie und Emotionen / R. Keherin. – Tübingen : Niemeyer, 2002. – 231 S.

Батранча Ю. А.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Санченко Е. Н.
(г. Луганск, ЛНР)*

ОСОБЕННОСТИ ЛОКАЛИЗАЦИИ ВНУТРИИГРОВОГО ТЕКСТА КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК

За последнее десятилетие индустрия компьютерных игр разрослась до гигантских масштабов в сфере развлечений, с каждым годом производя все большее и большее количество игр. В связи с таким большим потоком данного продукта из-за рубежа возникает необходимость локализовать компьютерные игры для русской аудитории.

Прежде чем обращаться к особенностям перевода компьютерных игр, следует уточнить, что они из себя представляют. Компьютерная игра – развлекательное программное обеспечение, предназначенное для одного или нескольких пользователей в локальной или сетевой среде, которое может воспроизводиться на различных электронных приборах, например, на персональных компьютерах или игровых консолях [3, с. 4]. Локализацией компьютерной игры называется комплексная система адаптации всего программного обеспечения к переводящему языку и культуре страны, в которую в конечном итоге попадет продукт. Локализация включает в себя перевод интерфейса программного обеспечения, прилагаемой документации и всех необходимых побочных файлов [1, с. 45].

Локализаторы перед началом своей работы получают технические и стилистические требования от компании-заказчика.

Эти требования включают технический раздел, в котором говорится о следующем:

- как правильно оформить текст, чтобы его было легче потом вписывать в программу;
- какие символы разрешены к использованию, так как программный код чувствителен к определенным знакам и буквам (например, «ё»), необходимо знать, какие из них повлияют на работоспособность, чтобы избежать многочисленных ошибок;
- какие есть ограничения по длине строк;
- указаны правила работы с тегами – единицами кода программы.

Касательно стилистических требований, обычно указываются следующие пункты, которые и будут составлять основные особенности перевода внутриигрового текста:

- требования касательно использования табуированной лексики: запрет на ее использование и замена ее на общую литературную;
- какое эмоционально-стилистическое оформление должно быть;
- особые требования по переводу имен и названий;
- указан стиль речи персонажей: стиль речи персонажей должен передавать их статус, возможно в репликах необходимо использовать профессиональный жаргон или диалектизмы;
- требования касательно перевода междометий: калька запрещена, требуется находить эквиваленты в русском языке или выбирать другие выразительные средства;
- требования касательно перевода реплик персонажей: в основном необходимо переводить безличными предложениями, чтобы избежать проблем, если в игре предусмотрен выбор пола персонажа, за которого будет играть пользователь;

- поощряется краткость перевода: обычно требуют опускать местоимения «я», «ты», опускать союзы, редко использовать сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, не повторять однокоренные слова, по крайней мере в рамках одной реплики и т. д.;

- определены рамки использования стилистических и выразительных средств;

- указаны особенности перевода сленга, пословиц, поговорок и так далее: запрещается использование исходных выражений и объяснений со сносками, для перевода локализатору необходимо найти либо русский эквивалент, либо емко передать общий смысл реплики;

- если в тексте встречаются аллюзии на исторические или фольклорные личности, обычно выдвигают требование, чтобы переводчик сделал произвольную замену [2, с. 126–130].

При переводе внутриигрового текста следует обращать внимание на очень многие вещи. Помимо стандартных особенностей перевода текста с английского языка на русский следует также обращать внимание на технические моменты по типу возможности или невозможности использования определенных знаков, длины предложений, их построения и так далее. Очень важным фактором также является стилистическая окраска перевода с учетом всех особенностей персонажа, места и времени действия сюжета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Chandler, H. Current trends in games localization / H. Chandler. – LISA Newsletter Global Insider, 2005. – P. 58–60.
2. Dietz, Frank. Issues in localizing computer games / Frank Dietz // Perspectives on Localisation. – Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, 2006. – P. 121–134.
3. Frasca, G. Videogames of the Oppressed: Videogames as a Means for Critical Thinking and Debate / G. Frasca // Georgia Institute of Technology. – 2001. – 118 p.

*Бахтярова Л. И., Землякова С. Н., Зайцева С. Н.
(г. Луганск, ЛНР)*

МОТИВИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

В настоящее время изучение иностранного языка становится действенным фактором социально-экономического, научно-технического и общекультурного прогресса общества. Основная

коммуникативная задача состоит в овладении иностранными студентами умением общаться на русском языке. Речь идёт о формировании коммуникативной компетенции, т. е. способности и готовности студентов осуществлять как непосредственное общение (говорение, аудирование), так и опосредованное общение (чтение, письмо).

Русский язык открывает иностранным студентам доступ к огромному духовному богатству народа, повышает уровень их гуманитарного образования. Поэтому языку отводится существенная роль в плане формирования личности, культуры человека.

Между успехами студентов и их отношением к изучению русского языка имеется прямая зависимость. Чем лучше они успевают, тем выше у них интерес к дисциплине и наоборот. Иначе говоря, успешное обучение, обеспечивающее хорошее усвоение материала, формирует у иностранных студентов активное, положительное отношение к изучаемому языку.

Принято выделять несколько ступеней включённости студентов в процесс обучения. Каждая из этих ступеней характеризуется, во-первых, некоторым общим отношением к обучению, которое достаточно хорошо фиксируется и обнаруживается по таким признакам, как успеваемость и посещаемость занятий, добросовестность выполнения домашних заданий и т.д. Во-вторых, каждая ступень включённости обучения характеризуется разными мотивами и целями получения знаний. В-третьих, каждой из ступеней включённости в процесс обучения соответствует определенное умение получать знания. Преподавателю высшей школы необходимо определить уровень умения обучаться, чтобы понять причину тех или иных мотивационных установок, барьеров, ухода студента от трудностей в работе и т.д. Разные типы отношения обучаемого к приобретению знаний связаны с характером мотивации и состоянием учебной деятельности. Таких типов отношения к процессу обучения несколько: отрицательное, безразличное, положительное.

Расценивая мотивацию как обучающий фактор процесса овладения русским языком, нужно иметь ввиду следующее: мотивация – сторона субъективного мира студента, она определяется его побуждениями и пристрастиями, осознаваемыми им потребностями. Отсюда все трудности вызова мотивации со стороны. Преподаватель может лишь опосредованно повлиять на неё, создавая предпосылки и формируя основания, на базе которых у обучаемых возникает личная заинтересованность в работе [1, с. 215].

К мотивирующим факторам относятся такие побудители интереса, как игра, соревнование, похвала, а также умеренное порицание. К ним также относятся: стремление использовать жизненный опыт; привязывание языкового материала к ближайшему

окружению обучающегося, сфере его интересов и деятельности для развития всех способностей; побуждение к активной деятельности ради удовлетворения потребности в новом материале и новых средствах языкового выражения.

Повышение мотивации осуществляется благодаря использованию на занятиях ролевых игр, аудио- и видеоматериалов, созданию проблемных ситуаций. Необходимо максимально вовлекать студентов в самостоятельную работу в аудиторное и внеаудиторное время и при этом осуществлять контроль знаний, умений и навыков. Всего этого можно добиться только при создании на занятиях благоприятного психологического климата и доброжелательного отношения к студентам [2, с. 136].

Усилия преподавателя должны быть направлены на развитие внутренней мотивации обучения, которая исходит из самой деятельности и обладает наибольшей побудительной силой. Внутренняя мотивация определяет отношение иностранных студентов к русскому языку. Если студента побуждает заниматься сама деятельность, когда ему нравится говорить, читать, воспринимать иностранную речь на слух, узнавать новое, тогда можно сказать, что у него есть интерес к изучению русского языка и обеспечены условия для достижения определённых успехов.

Процесс обучения, построенный на коммуникативной основе, строится таким образом, что контекст деятельности иностранных студентов, их мировоззрение, учебные и внеучебные интересы и склонности, их чувства учитываются при организации общения на занятии, при изучении тем делается акцент на обсуждение проблем из жизни общества. Студенты получают возможность обсуждать текущие события из жизни группы, университета, города, учатся высказывать своё отношение к происходящему, обосновывать и отстаивать собственное мнение. Создание на занятиях благоприятного психологического климата – неперемнное условие коммуникативного общения. Атмосфера доброжелательности, уважения к личности студента помогает им освободиться от психологических барьеров: скованности, застенчивости, неуверенности. Коммуникативное обучение способствует формированию группы как коллектива, помогает формированию личности в коллективе и через коллектив.

Таким образом, основным мотивирующим фактором является коммуникативное обучение, которое предполагает организацию процесса обучения как модели процесса общения. На занятиях студенты обучаются технике общения, овладевают речевым этикетом, стратегией и тактикой ведения диалога, обучаются быть речевыми партнёрами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2014. – 509 с.
2. Опал, И. О. К вопросу о мотивации студентов неязыковых вузов к изучению иностранных языков / И. О. Опал // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск. – 2014. – № 1. – С. 131–140.

Беззуб Т. В.
(г. Ясиноватая, ДНР)

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

«Незачем учить говорить, если нечего сказать»

Ж. Ласер

В современной методике преподавания произошел переход от переводных методов обучения, целью которых было обучение лексике и грамматике к методам, обеспечивающим овладение иноязычной коммуникативной компетентностью. Из числа способов овладения иностранным языком предпочтение стали отдавать тем, которые обладают развивающим потенциалом: будят мысль, оттачивают средства ее выражения, обогащают чувства, образные представления, совершенствуют общую культуру общения и социального поведения в целом. Идея о необходимости выйти за пределы только изучения фонетики, грамматики и обратиться к одновременному изучению национальной культуры народа сегодня является определяющей при выборе методов обучения.

Культурологический подход в современной методике предполагает исследование взаимоотношений культуры (и языка как ее составляющей) с сознанием (внутренним миром) человека, который является носителем этой культуры. Этот подход имеет свое определенное направление – не от языка к культуре, а от личности к культуре, т.е. исследование духовной жизни человека, сформированного этой культурой, а также системы его представлений о культуре, отражающейся в национальной картине мира.

В качестве основы для обучения культуре иностранного языка сегодня предлагают использовать следующие материалы: материалы для чтения, а именно, аутентичные, адаптированные или специально отобранные тексты (в том числе и социальные данные), словарь реалий и лингвострановедческий комментарий. Наиболее эффективным, однако, будет применение на уроках аутентичной зрительной наглядности, то есть предметов повседневной жизни,

изначально не имеющих учебно-методической направленности, а созданных исключительно для использования носителями языка. В этот список можно внести повседневные одноразовые материалы, такие, как афиши-объявления, театральные и другие программки, анкеты-опросники, меню и счета, карты, схемы-планы, билеты – проездные и входные, рекламные проспекты по туризму, отдыху, покупкам, найму на работу и т.д.

Эти прагматические материалы помогают воссоздать подлинную коммуникацию: учащиеся как бы проживают все события, играют определенные роли, решают проблемы (покупок, экскурсий, выбора учебного центра и профессии, заполнение анкет, выбора меню и т.д.), удовлетворяют свои познавательные интересы.

Методика Э. И. Талии имеет огромную значимость для реализации культурологического подхода. Учащиеся знакомятся с текстом, содержащим информацию о реалиях иноязычной культуры, а затем самостоятельно составляют аналогичный текст, в котором описывают сходные явления и реалии своей страны. Для большей наглядности целесообразно записывать текст об отечественной действительности рядом с текстом о реалиях иноязычной культуры: для этого страница делится пополам. Методика может быть использована в процессе работы над темами «Спорт» «Музыка» «Образование», « Покупки», «Традиции моей семьи» и др.

Большое внимание на уроках уделяется созданию коммуникативной атмосферы, где речевому этикету отводится главенствующее место. Этикет в данном случае открывает дверь к активным взаимодействиям. Можно владеть необходимым запасом лексики и грамматики, однако оказаться беспомощным во многих житейских ситуациях.

Для обучения речевому поведению в диалоге культур были разработаны коммуникативные упражнения на основе учета характера познавательной деятельности обучаемых:

- 1) упражнения аналитического характера, предполагающие выполнение задания по готовому тексту-диалогу (анализ текста);
- 2) упражнения аналитико-синтетического характера, предусматривающие трансформацию готового материала с целью корректировки употребления формул речевого этикета;
- 3) синтетические упражнения, подразумевающие создание текста или фрагментов текста с использованием формул речевого этикета.

Новизна речевых ситуаций – смена проблемы обсуждения, предметов общения, речевого партнера, условий общения, использование разнообразного дидактического материала, организация урока и многообразие приемов работы вызывает произвольное запоминание новых речевых единиц.

Итак, социокультурная компетенция позволяет говорящим на иностранном языке чувствовать себя практически на равных с носителями языка (в соотношении культуры), что является шагом к адекватному владению иностранным языком. По словам Э. Сепира «язык не существует вне культуры, то есть внесоциально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни». Следовательно, преодоление языкового барьера невозможно без преодоления барьера культурного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 255 с.
2. Верещагин, Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1990. – 246 с.
3. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
4. Томашевич, М. В. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам / М. В. Томашевич. – СПб. : Каро, 2007. – 228 с.

Безуглая Е. М.
(г. Горловка, ДНР)

ЗАРОЖДЕНИЕ И РАЗВИТИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Первые упоминания в древних летописях о жителях, населявших британские острова, относятся к 800 году до н.э. В это время на остров переселяется племя индоевропейского народа – кельты.

С 800 года до н.э. начинается эпоха британских кельтов и, соответственно, кельтского языка на территории Британии. Многие лингвисты придерживаются того мнения, что слово «Британия» происходит от слова с кельтским корнем – brith «раскрашенный». Кельты действительно раскрашивали себе лица и тела, когда собирались на войну или охоту. Есть в летописях упоминания о том, что британские кельты уже в пору завоевания Британских островов великим Цезарем обладали развитой культурой. В племенах процветал патриархат. Мужчины имели по 8-10 жен. Дети воспитывались женщинами до определенного возраста, затем мальчики переходили под опеку мужчин, которые учили их охотиться и владеть оружием.

Спустя столетие после завоевания британских островов Цезарем, в 44 году до н.э. Британские острова посетил римский император Клавдий, после чего Британия стала считаться Римской провинцией. Тесное общение кельтского народа и римлян нашло отражение в языке.

Многие слова в современном английском языке имеют латинские корни. Например, слово *street* «улица» (от латинского выражения *via strata* «мощеная дорога»). Есть много нарицательных имен существительных, заимствованных из латыни: *pear* «груша» – из лат. *pirum* «груша», *pepper* «перец» – из лат. *piper*.

Прародителями английского народа считаются германские племена саксов, ютов, англоv и фризov, которые проникли на территорию Британии в 449 году. Так как по численности эти племена намного превосходили кельтские, то постепенно англосаксонское наречие полностью вытеснило кельтское наречие из употребления.

Благодаря англосаксонским племенам в английском языке появились многие названия географических объектов, сохранившиеся до наших дней. Также такие слова, как *butter*, *cheese*, *silk*, *mile*, *mint* – имеют общегерманские корни, заимствованные из латыни.

В 597 году н.э. начинается всеобщая христианизация Британии. До этого племена англосаксов являлись язычниками. Римская церковь направила на остров монаха Августина, который дипломатическими путями постепенно начал обращение англосаксов в христианство. К началу 700 года н.э. значительная часть населения Британских островов исповедовали христианство.

В эту эпоху английский язык заимствовал из латинского приблизительно более 6 сотен слов, не считая производных от них. В основном это слова, относящиеся к религии, церкви, а также к управлению государством.

К этому времени относится творчество Беды Достопочтенного (Beda Venerabilis), первого английского историка и просветителя, который первым переводил Евангелие с латинского на англосаксонский язык. Деятельность Беды Достопочтенного оказала значительное влияние на развитие языка и является важной ступенью в истории английского языка.

В 878 году начинается завоевание англосаксонских земель датчанами. В результате в английском языке появился ряд заимствований из скандинавских языков. Например, *anger* «гнев», *aye* «всегда». Буквосочетание *sk-* или *sc-* в начале слова в современном английском также показатель скандинавского заимствования. Например, *sky* «небо» (при исконно английском *heaven*), *skin* «кожа» (при исконно английском *hide* «шкура»).

В середине XI века жители северной Франции завоевывают Британию. Королем становится Вильгельм Завоеватель, по

происхождению норманн. С этого времени в истории народа начинается эпоха трех языков. Языком аристократии, судов стал французский, языком науки – латынь, а простой народ продолжал говорить на англосаксонском. Именно смешение этих трех языков и дало начало образованию современного английского языка.

Языковеды трактуют современный английский язык как смешанный. Это происходит из-за того, что многие слова, при общем смысле не имеют общих корней. В этот период истории английского языка происходят изменения и в грамматическом строении. Исчезают многие глагольные окончания. Имена прилагательные приобретают степени сравнения, в том числе и супплетивные степени (с добавлением слов *more*, *most*). Значительные изменения претерпевает и фонетика языка. К концу 1500 года в стране все большую популярность завоевывает лондонский диалект, на котором начинают говорить 90% носителей языка.

Основоположником английского литературного языка по праву считают великого Уильяма Шекспира (1564-1616). Шекспир изобрел много новых слов, которые прижились в языке. В 1795 году в свет выходит первый учебник «Английская грамматика» Линдлея Муррея (Lindley Murray). Почти два столетия этот учебник является основополагающим в грамматике английского языка. Все образованные люди изучали грамматику Муррея.

Самое главное отличие английского языка от многих европейских языков в том, что в Великобритании нет статичных норм.

Самым популярным в мире считается американский английский язык. На территории самой Великобритании в ходу несколько диалектов, на которых говорят жители той или иной провинции.

Точное количество людей, владеющих английским языком в наше время назвать трудно. Количество колеблется от 600 млн. до 1,2 млрд., поэтому можно смело сказать, что английский язык является важнейшим средством коммуникации в современном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова, И. П. История английского языка : Учебник / И. П. Иванова, Л. П. Чахоян, Т. М. Беляева. – СПб. : Азбука, Авалон, 2010. – 560 с.
2. Красухин, К. Г. История английского языка и введение в германскую филологию: Краткий очерк : учеб.-метод. пособие / К. Г. Красухин. – М. : Флинта, 2016. – 104 с.
3. Телегин, Л. А. История английского языка : Учебное пособие для бакалавров / Л. А. Телегин, Д. А. Телегина, Е. Д. Павлычева. – М. : Флинта, 2016. – 160 с.

Бекболатова Д. Е.

*Научный руководитель: магистр лингвистики Жакупова А. И.
(г. Кокшетау, Казахстан)*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МУЛЬТФИЛЬМОВ

Мультфильмы и мультсериалы в наше время занимают большую часть киноиндустрии. Многие из них на английском языке и нуждаются в переводе для показа в других странах. Поскольку перевод производится для детей младших возрастов, предполагается 2 обратных точки зрения, 2 пути. С одной стороны, перевод обязан быть высококачественным и полноценным потому что дети быстро улавливают и запоминают слова, а затем и применяют их в своей речи. Перевод с одного языка на другой осуществляется с помощью грамматических трансформаций. Грамматические трансформации – это, прежде всего, перестройка предложения (изменение структуры) и всевозможные замены – как синтаксического, так и морфологического порядка. Грамматические трансформации создаются различными причинами – как чисто грамматического, так и лексического характера, правда, главную роль играют грамматические факторы, т. е. различия в строе языков [1, с. 150].

При осуществлении перевода мультфильмов применение трансформаций разного рода имеет огромное значение, поскольку особенности текстов мультфильмов представляют повышенные требования к качеству перевода, с сохранением основных экстралингвистических способов и особенностей лингвистического порядка. Рассмотрим анализ использования различных типов трансформаций в переводе мультфильма «Зверополис».

Опущение – прямо противоположно добавлению и предполагает отказ от передачи в переводе семантически избыточных слов, значения которых оказываются нерелевантными или легко восстанавливаются в контексте [2, с. 38]. Пример: ***Just putting the seeds in the ground.*** – *Сажать семена...* Здесь в английском тексте семантически избыточным является *in the ground* поскольку обозначаемое им действие *садить семена*, а именно *в землю* известно всем, отсюда и опущение в русском переводе.

Целостное преобразование является разновидностью смыслового развития. *Целостное преобразование* – это смена всего плана выражения с использованием единиц языка перевода по содержанию очень далеких от единиц источника. Любой сегмент – от отдельного слова до целого предложения – изменяется. Изменения производятся не по составляющим элементам, а всецело.

В особенности много таких соответствий среди словосочетаний живого разговорного языка. Примеры:

I'm okay – Пустяки!

Shut up! – Заткнись!

You'll be dead! – Тебе крышка!

Вышеприведенные примеры показывают, что эти разговорные соответствия не имеют общих семантических компонентов, обладают различной внутренней формой и в тоже время передают одно и тоже содержание средствами разных языков. Специфика разговорной речи чаще всего требует целостного преобразования при переводе. Перевод сочетания *I'm okay* сделан при помощи приема смыслового развития: русское соответствие, является заменой самого действия (*Я в порядке*) его причиной (*Пустяки!*). Еще точнее эту замену следовало бы определить как прием антонимического перевода. Однако отсутствие общих компонентов между английским словосочетанием и его русским соответствием дает право считать, что он произведен путем целостного преобразования.

Модуляцией называется замена слова или словосочетания ИЯ единицей ПЯ, значение которой логически выводится из значения исходной единицы. Наиболее часто значения соотнесенных слов в оригинале и переводе оказываются при этом связанными причинно-следственными отношениями:

I don't have my wallet. – Я кошелек забыл дома. (Причина заменена следствием: 'У меня нет кошелька, так как я забыл его дома').

What's with the color? – Странный цвет!

Компенсация – это способ перевода, при котором элементы смысла, утраченные при переводе единицы ИЯ в оригинале, передаются в тексте перевода каким-либо другим средством. Пример:

Have fun working with the fuzz. – Лопух легавый.

DMV (Department of Mammal Vehicles) – Управление дорожной хвостовой.

Исходная английская аббревиатура *DMV* расшифровывается как *Department of Motor Vehicles* заменяется на *Department of Mammal Vehicles*, для того, чтобы не утратить стилистический и образный аспект содержания оригинала, переводчик компенсирует смысл на привычный русскоязычному зрителю.

Мы можем сделать вывод, что разнообразные переводческие трансформации, применённые при переводе мультфильма «Зверополис» на русский язык, позволяют точно передать ценности и нравственные ориентиры американского народа, заложенные создателями мультипликационной картины. Трансформации помогают донести смысл оригинала, адаптировать

его для восприятия русскоязычными реципиентами, подчеркнуть оттенки значений в речи героев, эмоционально-стилистические приёмы и, в целом, достичь адекватности перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Габрусенок, М. С. Особенности перевода мультипликационного фильма с английского языка на русский и с русского на английский / М. С. Габрусенок, В. С. Значенок. – Минск : Изд. центр БГУ, 2016. – 270 с.
2. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров. – М. : Высш. шк., 1990. – 253 с.

Бондаренко Т. В.
(г. Донецк, ДНР)

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В современной геополитической ситуации имеются две объективные, хотя и противоположные тенденции – глобализация и поиск национальной идентичности. В этой связи в рамках учебных дисциплин в школе возрастает роль страноведения – области науки, дающей информацию для изучения и понимания языка и способствующая культурно-речевой адаптации. Будучи сложным и многоаспектным явлением, язык может изучаться с самых разных точек зрения. Лингвострановедение – это раздел страноведения, в котором факты культуры изучаются не сами по себе, а в своём отражении в фактах языка. Главная цель изучения лингвострановедения в школе – обеспечение коммуникативной компетенции в межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и оригинальных текстов, рассчитанных на носителей языка. Задача преподавателя иностранного языка состоит в формировании как коммуникативной, так и социокультурной компетенции, оказании помощи в реализации межкультурного общения с использованием лингвострановедческого подхода. Лингвострановедческий подход позволяет формировать страноведческую компетенцию, то есть навыки и умения аналитического подхода к изучению зарубежной культуры в сопоставлении с культурой своей страны. Впервые речь об использовании страноведческих фактов в процессе изучения иностранного языка была указана в книге «Язык и культура»

Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова. Авторы книги заложили основы лингвострановедения как средства формирования личности, изучающей иностранный язык. Можно говорить об определённой системе реализации лингвострановедческого подхода на уроках иностранного языка в средней школе на примере курса учебников «Spotlight» (авторы Ю. Ваулина, О. Подоляко, В. Эванс). На первом этапе (начальная школа) с первых уроков учащиеся знакомятся с отдельными реалиями англоговорящих стран с помощью аутентичных иллюстраций, небольших текстов, сообщений, таблиц. Работа с картинками, со знаками и символами культуры вызывает у учащихся интерес, желание сравнить полученную информацию с условиями своей жизни. С помощью простых заданий с использованием символов (например, 1 а, 2 б, 3 с), предъявления ключа, поиска нужной информации из текста, ответов на вопросы происходит контроль понимания полученной информации. Более продвинутые учащиеся могут составить сообщение с опорой на невербальные средства общения. На втором этапе (среднее звено) языковая подготовка учащихся позволяет им глубже ознакомиться с историей, культурой, образом жизни и проблемами школьников. Учащиеся должны получить знания по истории, географии, общественным отношениям, образованию, спорту в странах изучаемого языка. Задачей учителя является научить понимать устные и письменные сообщения по предложенным темам, правильно и самостоятельно выражать своё мнение в устной и письменной форме, критически оценивать материал, отстаивать свою точку зрения, выполнять рефераты, проектные работы, презентации, работая самостоятельно и в коллективе. Разговорные темы содержат материал с национально-культурной спецификой. Проблемы быта, экологии, отдыха, образования, проблемы молодёжи рассматриваются и обсуждаются на уроках. На третьем этапе (старшее звено) систематизируются ранее полученные знания о стране изучаемого языка. Учащиеся знакомятся с коммуникативно-поведенческими стандартами в различных сферах общения, развивают интегративные умения общаться на английском языке в условиях неофициального и официального общения. Методические рекомендации по анализу художественного текста предусматривают комплексный анализ художественного произведения. Учащиеся осмысливают значение и роль элементов языка в раскрытии идейно-художественного замысла автора. На занятиях необходимо создавать стандартные речевые ситуации, где с использованием ролевой игры можно быть пациентом, туристом, пассажиром и т.д.

Использование лингвострановедческого подхода на занятиях по иностранному языку способствует передаче школьникам иноязычной культуры, помогает принимать участие в диалоге культур, развивают

их творческие и познавательные умения, повышают интерес к изучению иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко, Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Флинта: Наука, 2010. – 214 с.
2. Костомаров, В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин. – М. : Просвещение, 1990. – 246 с.
3. Куллахметова, Н. Н. Формы реализации страноведческого и лингвострановедческого компонентов на уроках английского языка / Н. Н. Куллахметова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 5. – С. 49–57.

Бондарь Л. Д., Рябцева А. Ю.
(г. Санкт-Петербург, РФ)

КОМПЕТЕНЦИИ ПЕРЕВОДЧИКА СОВРЕМЕННЫХ ЯЗЫКОВ: НУЖНО ЛИ ЗНАНИЕ ЛАТЫНИ?

Курс древних языков всегда стоял в учебной программе вузовской подготовки лингвистов; его изучали в большем или меньшем объеме, но не было времени, когда лингвисты и филологи-индоевропейцы не получали бы знаний по классическим языкам. Необходимость классического образования для исследователей, занимающихся фундаментальными вопросами лингвистической науки, пожалуй, ни у кого не вызывает сомнения. Но имеет ли знание классических языков, прежде всего, латинского, прикладное значение, и нужно ли оно практикующим переводчикам с современных языков?

О латинском языке в современном мире можно найти публикации последнего времени, и в них мы обнаружим сведения об употреблении этого языка в узких кругах современных музыкантов, СМИ, рекламе и т.д. [4; 5]. Однако эти работы посвящены вопросу сегодняшней «жизни» латинского языка *per se*. Приведенные в этих работах примеры являются образцами своего рода элитных забав и редко касаются сферы широкого практического применения. Нам же хотелось бы предложить некоторые примеры из опыта практической переводческой работы, потребовавшего знания латинского языка.

Очевидно, что с латинским языком можно встретиться при работе с научным текстом. Когда речь заходит о науках, связанных с латынью, то, как правило, вспоминают медицину, биологию, юриспруденцию. Тексты из этих областей знаний действительно

могут оказаться насыщенными латинской лексикой, однако работа с ней, на деле, не потребует от переводчика знаний древнего языка. Эта лексика представляет собой, как правило, термины, имеющие характер иноязычных вкраплений, которые и не требуют перевода, и никак не влияют на грамматическую структуру языка перевода (ЯП). Переводчик может работать с таким текстом, не обращаясь ни к фонетике, ни к грамматике латинского языка, а перенося такую латинскую лексику в ЯП как *nomina indeclinabilia*.

Потребность в знании латинского языка возникает в том случае, когда в качестве латинских вкраплений выступает нетерминологическая лексика. С таким случаем пришлось столкнуться, в частности, при переводе путевого дневника первого ученого-исследователя Сибири, немца Даниэля Готлиба Мессершмидта (1685–1735). Дневник написан на немецком языке, однако в определенные периоды (как правило, в период интенсивного чтения Д. Г. Мессершмидтом ученых книг из своей походной библиотеки, подавляющее большинство которых было написано на латинском языке) в тексте появляется обильная латинская лексика. Пример такого текста: «*Sed hoc opus! Hic labor! Eines Mannes Werk, und zwar in deserta, wo keine subsidia literaria, weder vivi noch mortui doctores zu consultiren sind, möchte es vielleicht nicht sein, doch aber würde es zur andere Zeit anderen Gelehrten Gelegenheit und stimulos geben können, diesen laborem affectum geschickter auszuarbeiten*» [3, S. 26]. Не вызовут затруднения первые два простых предложения, а также выражения *in deserta*, *stimulos*: эти языковые единицы никак не влияют на грамматическую структуру ЯП и могут быть перенесены в него без понимания формы и семантики латинского слова. Между тем выражения *subsidia literaria*, *vivi* <...> *mortui doctores*, *laborem affectum* требуют в ЯП грамматического согласования, а, соответственно, и понимания переводчиком их грамматических значений. Тексты с обильными латинскими вкраплениями свойственны для сочинений XVIII в., однако современные историки науки все чаще обращаются к этой эпохе (о международной работе в этом направлении см., например: [2]), а в этой связи и к услугам переводчиков (так, сегодня активно переводятся упомянутые дневники Д. Г. Мессершмидта).

Другого рода ситуация, требующая от переводчика знания латинского языка, возникает при работе с текстами по античной истории и культуре, содержащими безэквивалентную лексику – имена собственные. Традиционные методы передачи (транскрипция, транслитерация, транспозиция) в этом случае не могут быть применимы в связи с различными способами заимствования этой лексики в русский и европейский языки. Широкий спектр таких примеров предлагают книги современного британского антиковеда Мэри Бирд – плодотворного и востребованного автора, активно

переводимого на разные языки. Так, в ее работе «История древнего Рима» [1] встречаем такие антропонимы, как *Lucius Sergius Catilina*, *Marcus Tullius Cicero*, *Marcus Licinius Crassus*, *Catiline* [sic!], *Aeneas*. Передавать эти имена с помощью традиционных способов нельзя; переводчик безошибочно справиться с задачей, если только сумеет: 1) правильно восстановить исходный фонетический облик латинского имени, который в английском языке будет иным, 2) определить место имени в парадигме латинских склонений, 3) учесть законы грамматической адаптации латинской лексики в русском языке в зависимости от типа склонения. В таком случае правильными русскими эквивалентами станут: *Луций Сергей Катилина*, *Марк Туллий Цицерон*, *Марк Луциний Красс*, *Катилина*, *Эней*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Beard, M. SPQR: A History of Ancient Rome / M. Beard. – London : Profile Books, 2015. – 608 p.
2. Collegae, amico, magistro : сборник научных трудов к 70-летию д-ра Виоланда Хинтцше / В. А. Абашник, Л. Д. Бондарь, А.-Э. Хинтцше. – Харьков : Майдан, 2019.
3. Messerschmidt, D. G. Forschungsreise durch Sibirien 1720–1727 / E. Winter et al. Bd. 3 – Berlin : Akademie-Verlag, 1966. – 274 S.
4. Кондратьев, Д. К. Латынь в современном мире / Д. К. Кондратьев // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. – 2007. – № 4. – С. 170–173.

Васильчева А. В.
(г. Луганск, ЛНР)

TEACHING MODERN BUSINESS ETIQUETTE

The job market is extremely competitive and skilled employees are high in demand. University education exposes students to new research and technology, encourages creativity and self-sustainability of their capabilities, builds initiative and leadership skills that can be used for life and lets students face other cultures and backgrounds. It goes without saying, that foreign language skills, including comprehension, expression and communication, will always be needed.

One of the main aims of a modern foreign language teacher is to bring the real world of international business into the language-teaching classroom. That is the only way to help learners to develop their communication skills in the key business areas of presentations, meetings, negotiations, telephoning and social English.

Social etiquette rules can be read about, can be discussed a hundred times, but they will never be applied properly without true-to-life practice. That is why the most efficient way of teaching social etiquette is a role-play. It requires a lot of time to prepare, but it gives students the very practical skills they need. Moreover, students are encouraged to use their own experience and opinions while playing and this fact helps to maximize their involvement and learning.

As we know, the tone of a business relationship can be set by an initial introduction. It is important to make a good impression right from the first handshake. The typical introduction role-plays at schools usually contain only useful phrases, their order and pronunciation. That is why university teachers have to pay more attention to students' behaviour during the conversation: the way students move, the social distance they keep, etc. It is important to teach students that people must be introduced in order of professional rank – the person of highest authority is introduced to others in the group in descending order, depending on their professional position; clients should be introduced first. When possible, students should stand up when introductions are being made. The name and title of the person being introduced are followed by the name and title of the other person. Of course, during a real-life conversation these rules are sometimes broken, but knowing they exist provides a starting point. It is also worth remembering that many aspects of etiquette are not universal – cultural norms vary from country to country. A firm handshake may be appreciated in the USA, the UK and Australia, but a French businessperson is more likely to offer a single, tight handshake. In Japan, it is more usual to bow [1].

Students also must learn to treat business cards with respect. They must get used to exchanging them with one or two hands (depending on the situation), to take a moment to read them and to store them carefully.

Teaching negotiating is another crucial task. It is important to make students understand that explaining and exploring problems requires good communication skills. As well as the ability to explain problems and offer advice, the successful resolution also requires the ability to actively listen. During such a role-play the teacher must make sure that the students give the speaking person their full attention, as it is not possible to listen well when multitasking; are aware of the person's body language; show that they are engaged with what the person says by nodding or adding brief verbal comments such as: go on, ok, etc.; paraphrase or repeat back key information (“So what you’re saying is ...”, “Do you mean that...?”); ask questions to clarify or gain more information.

Teaching presentation skills must not be limited to introducing key phrases for starting a presentation, including greetings, introducing the topic and talking about the parts and aim of the presentation. Attention should also be paid to the gestures students use, the way they speak, move and interact with multimedia equipment.

Quarantine restrictions and distance learning also give university teachers a great opportunity to improve students' abilities to communicate online: during phone calls, conference calls, meetings via Skype/Zoom/Webex/Google Meet etc.

First, a teacher should make students aware of online etiquette. A key distinguishing feature of an online course is that communication can occur via the written word. Because of this the body language, voice, tone, and instantaneous listeners' feedback of the traditional classroom might be absent. Students should be taught to think carefully about the content of their message before contributing it. Once sent to the group there is no taking it back. Typing in caps is impolite because it is considered as shouting or screaming online. Grammar and spelling errors reflect on them and their audience might not be able to decode misspelled words or poorly constructed sentences. Being as concise as possible when contributing to a discussion will help a student's point of view not to be missed in a flood of text.

Second, it is important to teach them to deal with problems they face: the Internet connection failure, people speak too fast, vocabulary problems, etc. A teacher can make a list of phrases like: "Speak slowly, please", "Do you mean...?", "Sorry? Could you repeat that please?" and ask students to decide which phrases they can use if: a) they want the person to repeat; b) they do not understand anything the person says; c) the person speaks too fast. These phrases can be used during online classes so that students get used to them and start using them correctly. This would also be a good point to show how important it is to prepare before making calls in English.

Third, teachers can provide students with exposure to non-native English accents which they may find challenging to understand, but which will help them to build confidence in their own speaking.

We often associate communication with verbal skills only, but in many situations tone, body language and gestures can be as important as the spoken words. That is why students should not stick to their desks during their foreign language course. They must feel free to move around and use non-verbal communication too. Furthermore, students must be taught that doing some background research to get acquainted with local etiquette and social customs can avoid causing offence.

ЛИТЕРАТУРА

1. Martin, J. S. Global Business Etiquette: A Guide to International Communication and Customs, 2nd Edition / J. S. Martin and L. H. Chaney. – Oxford : Praeger, 2012. – 229 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ ПРИ ИЗУЧЕНИИ УСЛОВНЫХ ПРИДАТОЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Применение пословиц в процессе овладения иностранными языками знакомит обучающихся с культурными аспектами страны изучаемого языка, расширяет их словарный запас, способствует отработке звуков, активизации грамматических навыков. В зависимости от задач занятия, отбор пословиц происходит по фонетическому, лексическому или грамматическому принципам.

Пословицы используются на различных этапах изучения языкового материала, в том числе, это является актуальным при ознакомлении и автоматизации действий обучающихся по употреблению такого грамматического явления, как условные придаточные предложения.

На этапе ознакомления с типами условных придаточных предложений целесообразно использование следующих пословиц:

1. Present Simple в условных придаточных предложениях для выражения реального будущего действия (The Indicative Mood).

If the sky falls, we shall catch larks.

If you run after two hares, you will catch neither.

If you try to please all you will please none.

If you gently touch a nettle it'll sting you for your pains; grasp it like a lad of mettle, an' as soft as silk remains.

If you agree to carry the calf, they'll make you carry the cow.

2. Past Simple в условных придаточных предложениях для выражения нереального настоящего или будущего действия (The Subjunctive II Mood).

If ifs and ands were pots and pans, there'd be no work for tinkers' hands.

If there were no clouds, we should not enjoy the sun.

If things were to be done twice all would be wise.

If wishes were horses, beggars might ride.

If it were not for hope, the heart would break.

If there were no receivers, there would be no thieves.

3. Past Perfect в условных придаточных предложениях для выражения нереального прошлого действия (The Subjunctive II Mood).

If my aunt had been a man, she'd have been my uncle.

Обратить внимание следует на употребление других глагольных форм в пословицах с условными придаточными предложениями:

1. Present Simple в условных придаточных предложениях для выражения реального настоящего действия (The Indicative Mood).

If you dance you must pay the fiddler.

If you sell the cow, you sell her milk too.

If you want a thing well done, do it yourself.

If at first you don't succeed, try, try, try again.

If you don't make mistakes you don't make anything.

If an ass (donkey) bray at you, don't bray at him.

If it ain't broke, don't fix it.

If you throw mud enough, some of it will stick.

2. Модальный глагол *can* в условных придаточных предложениях.

If we can't as we would, we must do as we can.

If you cannot bite, never show your teeth.

If you cannot have the best, make the best of what you have.

3. Модальные глаголы *will* и *would* в условных придаточных предложениях.

If the mountain will not come to Mahomet, Mahomet must go to the mountain.

If you would be well served, serve yourself.

If you won't work you shan't eat.

If every man would sweep his own doorstep the city would soon be clean.

If you would be happy for a week take a wife; if you would be happy for a month kill a pig; but if you would be happy all your life plant a garden.

4. В придаточных предложениях для выражения гипотетического условия (The Subjunctive I Mood).

If Saint Paul's day be fair and clear, it will be tide a happy year.

If in February there be no rain, 'tis neither good for hay nor grain.

If Candlemas Day be sunny and bright, winter will have another flight; if Candlemas Day be cloudy with rain, winter is gone, and won't come again.

При тренировке данного грамматического материала методически оправданными будут данные виды упражнений:

- Разделите слова в пословицах.

IFYOURUNAFTERTWOHARES, YOUWILLCATCHNEITHER.

IFTHEREWERENOCLOUDS, WESHOULDNOTENJOYTHESUN.

- Составьте пословицу, поставив слова в правильном порядке.

ride wishes beggars if horses , were might

done , well thing if want a do yourself it you

- Составьте пословицы из предложенных фрагментов.

1. *If ifs and ands were pots and pans,* A. *all would be wise.*
2. *If there were no receivers,* B. *the heart would break.*
3. *If things were to be done twice* C. *there would be no thieves.*
4. *If it were not for hope,* D. *there'd be no work for tinkers' hands.*

- Подберите эквивалент русской пословице.

1. *Всем не угодишь.*

A. *If you try to please all you will please none.*

B. *If the mountain will not come to Mahomet, Mahomet must go to the mountain.*

C. *If there were no clouds, we should not enjoy the sun.*

- Подберите пословицу к предложенной ситуации.

1. You can't progress in life without learning from your mistakes.

A. *If every man would sweep his own doorstep the city would soon be clean.*

B. *If you don't make mistakes you don't make anything.*

C. *If you cannot bite, never show your teeth.*

- Объедините пословицы с одинаковым значением.

1. *If ifs and ands were pots and pans, there'd be no work for tinkers' hands.* A. *If you want a thing well done, do it yourself.*

2. *If you would be well served, serve yourself.* B. *If my aunt had been a man, she'd have been my uncle.*

- Найдите эквиваленты английских и русских пословиц.

1. *If there were no clouds, we should not enjoy the sun.* A. *Любишь кататься, люби и саночки возить.*

2. *If you agree to carry the calf, they'll make you carry the cow.* B. *Чем ночь темнее, тем ярче звезды.*

3. *If you dance you must pay the fiddler.* C. *За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь.*

4. *If you run after two hares, you will catch neither.* D. *Дай воли на палец – и всю руку откусят.*

- Восстановите пословицы: заполните пропуски, поставив глагол в правильной форме.

If you ... (to run) after two hares, you will catch neither.

If my aunt ... (to be) a man, she'd have been my uncle.

If ifs and ands ... (to be) pots and pans, there ... (to be) no work for tinkers' hands.

- Восстановите пословицы: выберите нужный глагол и поставьте

его в правильной форме: *to sting, to agree, to be, to touch, to make.*

If you ... to carry the calf, they ... you carry the cow.

If it ... not for hope, the heart would break.

If you gently ... a nettle it ... you for your pains; grasp it like a lad of mettle, an' as soft as silk remains.

- Назовите как можно больше пословиц, где встречается союз *if*, вводящий условные придаточные предложения.

Развитию коммуникативных навыков способствует применение пословиц как стимула для подготовленной и неподготовленной диалогической или монологической речи обучающихся. Задания могут выполняться индивидуально, в парах или группах:

- Выразите согласие или несогласие с содержанием предложенной пословицы.

- Используя пословицу, составьте рекламу ... / напишите письмо себе в будущее или прошлое / дайте совет Вашему другу ... / опишите свои правила жизни.

- Используя пословицы, составьте план к тексту и расскажите его содержание Вашим друзьям.

- Объясните значение пословицы, рассказав о случае из Вашей жизни или вымышленном эпизоде.

- Придумайте заголовок / концовку предложенной (прочитанной, прослушанной или увиденной) ситуации, используя пословицу.

- Подберите пословицы к предложенным иллюстрациям и опишите их.

- Нарисуйте или подберите картинку к предложенной пословице и опишите ее.

- Подберите пословицу к предложенным песням / фильмам и объясните свой выбор.

- Составьте рассказ, употребив максимальное количество пословиц.

Дополнительный научно-исследовательский аспект несут в себе задания по сопоставительному анализу английских и русских пословиц, например:

- Подготовьте и презентуйте мини-проект по исследованию пословиц английского и русского языков: сопоставьте эквиваленты пословиц, проанализируйте общие и специфические характеристики, оттенки значений, этимологию, лексико-грамматическое наполнение и т.д.

Таким образом, использование пословиц на занятиях по иностранным языкам способствует формированию лингвострановедческой компетенции обучающихся. Значимое лексико-грамматическое наполнение английских пословиц является мотивационным аспектом при овладении этим языком.

Волынчук А. А.
Научный руководитель: ст. преп. Коловерова И. Г.
(г. Горловка, ДНР)

ИЗУЧЕНИЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ПОМОЩИ ПЕСЕН

В настоящее время преподаватели сталкиваются с такой проблемой как создание эмоционально комфортной атмосферы на занятии испанского языка, что является основным условием для успешной работы. Рассматриваемый метод обучения испанскому языку с помощью песен позволяет снизить степень эмоциональной напряженности, способствует более эффективному усвоению учебного материала и повышению мотивации к изучению испанского языка [1].

Изучение испанского языка при помощи песен не является новым методом, но его все так же продолжают использовать современные преподаватели. Песни на испанском языке помогают создать эмоционально комфортную рабочую среду и формируют устойчивый интерес к предмету [2].

Для большинства преподавателей присутствие музыки на занятии кажется чем-то несерьезным, отвлекающим от учебы. Однако это не так. Музыка, песни на занятии могут стать хорошими помощниками, при условии грамотного, тщательного отбора материала, его систематического использования.

Известно, что чем больше органов чувств задействовано в учебном процессе, тем он эффективнее. Музыка, песни – мощное средство обучения испанскому языку. Язык, как и музыка, имеет определенную структуру, правила. Слова и ноты выстраиваются во фразы и предложения, где есть ритм, размер, рифма. Музыка на занятии вдохновляет, увлекает, настраивает на тонкую, но сильную волну восприятия. Кроме того, музыка развивает память и мышление [1].

Умение говорить на иностранном языке во многом зависит от умения слушать, слышать и имитировать, именно для этого и используются песни на испанском языке. Прослушивание песен в исполнении носителей языка способствует постановке правильного произношения и тренировке восприятия и понимания текста на слух. Интеграция песен изучаемого языка во фрагменты занятия, посвященные грамматике, значительно увеличивает способность студентов вызывать в памяти определенные правила. Тщательно подобранные песни используются не только для введения, тренировки и закрепления грамматического и лексического материала, а также для построения монологических высказываний и

ведения дискуссий по поводу затронутых в песне идей или событий. Совместное исполнение, хоровое пение снимает эмоциональное напряжение, способствует укреплению межличностных отношений и сплоченности группы [2].

Существуют некоторые правила для отбора песен на испанском языке. В выборе песен важно учитывать предпочтения студентов и, вместе с тем, расширять их кругозор, воспитывать хороший музыкальный вкус. Что касается самих правил, то они следующие:

1. Текст песни должен соответствовать уровню студентов, он не должен быть слишком сложным.

2. Текст должен соответствовать лексической или грамматической теме.

3. Дикция исполнителя должна быть правильной и четкой, чтобы студенты могли легко понимать слова [2].

Следующим шагом после выбора песни является снятие возможных лексических и грамматических трудностей, мешающих восприятию и пониманию текста. Можно провести толкование новых слов, предоставить литературный перевод оригинального текста. В этот этап можно включить краткую биографию исполнителя или автора песни, события, связанные с ней на испанском языке. Это является хорошей подготовкой для прослушивания песен.

Работа с текстом – это этап практической работы. Существуют песни, которые как будто специально написаны для отработки грамматики, другие позволяют перейти от языковых явлений к речи. Что касается грамматики, то это прекрасная возможность для тренировки глагольных времен. При работе с лексикой мы вводим и закрепляем новые лексические единицы. Во время пения песен у студентов формируется правильное произношение звуков испанского языка. Даже на основе одной песни можно провести работу над всеми аспектами языка – грамматикой, лексикой, фонетикой [1].

Таким образом, при правильном выборе и систематическом использовании песен мы можем улучшить эмоциональный фон студентов, создать благоприятные условия для дальнейшей работы, сформировать дополнительный интерес к культуре и языку, преодолеть психологические барьеры, получить и закрепить необходимые знания по испанскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пашкеева, И. Ю. Использование песен в обучении иностранному языку / И. Ю. Пашкеева. – Текст : электронный // Cyberleninka: сайт. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-pesen-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku/viewer> (дата обращения: 22.10.2020).

2. Перчаткина, В. Г. Роль музыкального компонента в процессе обучения иностранному языку / В. Г. Перчаткина. – Текст : электронный // Cyberleninka: сайт. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-muzykalnogo-komponenta-v-protseesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku/viewer> (дата обращения: 22.10.2020).

Воронова С. А.

*Научный руководитель: магистр лингвистики Жакупова А. И.
(г. Кокшетау, Казахстан)*

ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПЕРЕВОДЧЕСКИМ ПРОФЕССИЯМ В АСПЕКТЕ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА

В настоящее время в методике преподавания иностранных языков ведется поиск новых способов оптимизации процесса обучения. На данный момент используется методика преподавания с использованием юмористических текстов и анекдотов, как вспомогательный материал для объяснения и лучшего запоминания нового материала. Это играет особое психологическое воздействие и способствует лучшему и более ускоренному процессу восприятия.

Универсальность комического познания объясняется тем, что все на свете можно рассматривать с «серьезной» точки зрения и можно исследовать, не менее успешно, как показывает практика, комически. В свое время лорд Честертон иронично заметил, что «глубочайшая серьезность может не повредить только при завязывании галстуков» [1].

Преподавание языков так же тесно связано с переводов юмористических текстов и анекдотов для правильной подачи и объяснения той или иной темы. Перевод юмористических текстов должен сохранять комический эффект или быть адаптирован под его слушателей или читателей.

Понятие «комическое» (греч. *kōmikos* – ‘веселый, смешной’, от *kōmos* – ‘веселая ватага ряженных на сельском празднестве Диониса в Древней Греции, смешное’) восходит к игровому, празднично-веселому, коллективно-самодетельному народному смеху на праздниках. «Комическое – это фантазирование рассудка, которому предоставлена полная свобода», как считает Жан Поль Рихтер [2].

Трудности перевода юмористического текста обусловлены несколькими факторами. Прежде всего, это трудности экстралингвистического и культурологического характера. Юмор является ярким отражением нации, менталитета, включает в себя проблемы данного народа, его истории. Так же трудностями перевода

являются сам перевод, учитывая лексику. В текстах юмористического характера нередко используется разговорная и ненормативная лексика, что представляет собой проблему для перевода и адаптации юмористических переводов.

Проблема перевода данных текстов актуальна, но недостаточно распространена. Так, например, в известном журнале *The European Journal of Humour Research*, одном из действующих журналов сообщества ISHS (*The International Society for Humor Studies*), за 2016-2018 гг. только четыре статьи посвящены проблеме передачи юмора при переводе из 82, а за 5 лет из 182 статей только 7 были посвящены тематике перевода при рассмотрении юмора. Однако нужно отметить специальный выпуск журнала (2019), посвященный переводу юмора (*humour in multimodal translation*), что, несомненно, свидетельствует о возрастающей актуальности исследуемой проблематики на международной арене. В журнале *Humour (International Journal of Humor Research)* за период с 1988 по 2018 годы было опубликовано всего 11 статей, посвященных переводу юмора. При этом, «для любого переводчика знание того, как устроен юмор, является хорошим подспорьем, соответственно, такое знание необходимо и для исследователей перевода».

Термин «юмор», восходя корнями ко второй традиции в понимании комического, и как существенное основание отражает положительное отношение к предмету. Отличается мирозерцательным характером и богатством полутонов в оценке бытия. Юмор, в понимании Г. В. Гегеля, определенное субъективное отношение к миру. Идея «примирения с действительностью» сказывается в трактовке философом юмора, который, по его мнению, выражает «радость в покорности судьбе» [3].

ЛИТЕРАТУРА

1. Абаев, Е. С. Передача юмористического эффекта при переводе [Электронный ресурс] / Е. С. Абаев. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/parametry-peredachi-yumoristicheskogo-effekta-pri-perevode/viewer> (дата обращения: 10.10.2020).
2. Мисуйчик, М. В. Когнитивные механизмы юмора в структуре комического [Электронный ресурс] / М. В. Мисуйчик. – Режим доступа : <https://nsu.ru/xmlui/bitstream/handle/nsu/4063/07.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения: 10.10.2020).
3. Чудинов, А. П. Политическая лингвистика : учеб. пособие / А. П. Чудинов. – М. : Высшая Школа, 2008. – 465 с.

ОТЛИЧИЯ В ПОДХОДАХ К ОБУЧЕНИЮ ПЕРЕДАЧЕ РЕАЛИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПИСЬМЕННОМУ, УСТНОМУ И АУДИОВИЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ

Тексты большинства типов насыщены специфичной для каждого языка лексикой, отображающей культурно-историческое наследие носителей этого языка, – реалиями. В связи с тем, что данные единицы национально маркированы у переводчика могут возникнуть трудности при их передаче на другой язык. Переводоведы выделяют ряд способов, к которым можно прибегнуть в процессе перевода текста, содержащего реалии. Частотными, например, являются транскрибирование, транслитерирование, калькирование, описательный перевод и др. Однако, в процессе подготовки будущих переводчиков необходимо обращать внимание на вид перевода, и, соответственно, на факторы, которые влияют на выбор того или иного способа, ограничивая переводчика или способствуя его выбору.

Отметим, что указанные выше способы переводчик без колебаний может применить в ситуации письменного перевода. При письменном переводе основными факторами, влияющими на выбор того или иного подхода к передаче реалий, считаем жанрово-стилистическую принадлежность текста оригинала, предполагаемую читательскую аудиторию и значимость реалии в тексте оригинала. Т.е. на занятиях по письменному переводу для того, чтобы адекватно перевести реалию, студенты должны определить, например, является ли текст художественным произведением или публицистическим; на какую читательскую аудиторию рассчитан текст, например, взрослую или детскую; насколько значима реалия в тексте, для чего ее использовал автор и т.д.

В ситуации устного перевода на выбор подхода к передаче реалий влияют следующие основные факторы: временной, значимость реалии, предполагаемая аудитория слушателей, визуализация реалии. Под временным фактором мы понимаем период, за который переводчик должен осуществить устный перевод услышанного текста. В данном случае учитывается вид устного перевода: синхронный, последовательный, удаленный, шушутаж. Значимость реалии определяется так же, как и в ситуации письменного перевода. При выборе способа передачи реалии необходимо также учесть, для какой аудитории слушателей осуществляется перевод, например, знакомы ли реципиенты с культурой страны языка оригинала, являются ли они официальными лицами или перевод осуществляется

для группы иностранных школьников, приехавших на экскурсию в другую страну. Важно акцентировать внимание студентов на таком явлении, как визуализация реалий – наличие предмета, который называется реалия, или его изображения перед аудиторией.

Отдельным видом перевода является аудиовизуальный перевод. В аудиовизуальных текстах, как и в текстах других видов, встречаются реалии. При выборе подхода для их передачи переводчику необходимо учитывать тип аудиовизуального перевода (субтитрование, закадровый перевод, дубляж, аудиодескрипция, локализация игр и др.), так как внутри каждого типа существуют определенные ограничения, не позволяющие выполнять переводческие действия, подходящие для письменного или устного перевода. Для аудиовизуального перевода также сохраняются такие факторы, как определение значимости реалии, учет типа реципиента, и визуализация реалии.

Важно отметить, что при работе с реалиями в рамках дисциплины «Аудиовизуальный перевод», студенты ограничены в действиях определенными нормами и правилами. Например, для субтитрования – длиной субтитра и временем его нахождения на экране, для дубляжа – синхронизацией губ, при которых невозможно использовать такой способ передачи реалии, как описательный перевод.

Очень важным для аудиовизуального перевода является учет типа реципиента, так как аудиовизуальный продукт может быть рассчитан на разную возрастную категорию зрителей, на разный уровень владения языком, на реципиентов с ограничениями по слуху или зрению и т.д.

При наличии визуализации реалии на экране представлен предмет, который называется реалия. В таком случае визуализация является явным плюсом для переводчика, поскольку позволяет использовать транскрипцию или транслитерацию без дополнительного пояснения, а иногда, в случае незначительности реалии, – опустить ее.

Сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что обучение переводу реалий в рамках разных переводческих дисциплин не может строиться по одинаковой схеме. Внутри каждого вида должны учитываться ограничительные факторы, которые, с одной стороны усложняют работу переводчика, а с другой – способствуют подготовке адекватного варианта перевода.

Гаврыш С. С.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Скляр Н. В.
(г. Луганск, ЛНР)*

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
НАЦИОНАЛЬНЫХ ВАРИАНТОВ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА
СТРАН ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ И ИХ СООТНОШЕНИЕ
С ЯЗЫКОВОЙ НОРМОЙ СОВРЕМЕННОГО
ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ
ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ
«ВЕЩИ И ПРЕДМЕТЫ БЫТА»)**

Испанский язык распространился по территории Латинской Америки в конце XV века в связи с приходом испанских завоевателей на новый континент. Вместе с религией, культурой и традициями они привнесли в страны Латинской Америки испанский язык, который на южноамериканском континенте отличается от его классического варианта рядом особенностей, изучение которых продолжается до сих пор. В данной статье будут перечислены наиболее известные особенности, которые описаны в научных трудах.

Целью исследования является изучение характера взаимодействия классического испанского языка с его национальными вариантами в странах Латинской Америки.

Актуальность данного исследования обусловлена недостаточным изучением языковых особенностей национальных вариантов испанского языка в рамках отдельных тематических групп на южноамериканском континенте.

Многие языковеды в своих трудах выделяют значимость проблемы национальных вариантов испанского языка. В. С. Виноградов сделал теоретическое обоснование о целесообразности территориальной дифференциации всей испанской лексики. Он определил такие понятия, как вариантизмы, диалектизмы, латиноамериканизмы, регионализмы и паниспанизмы [1, с. 136]. Проблематике национальных вариантов испанского языка посвящены научные труды таких зарубежных и отечественных ученых, как Т. Бланко Гонсалес, Е. Г. Ризель, С. Моро Корнеадо, О. И. Смирницкий, А. Д. Швейцер, Л. В. Щерба, В. Д. Аракин и др.

Испанский язык относится к романской группе языков индоевропейской семьи и в наше время является одним из самых распространенных в мире. Для большинства стран Латинской Америки испанский является официальным и первым или вторым родным языком. Одним из авторов концепции «национальный вариант языка» является российский академик Г. В. Степанов, который рассматривает его как «такие формы национального языка,

которые не обнаруживают резких структурных различий, но вместе с тем приобретают автономию, которая достигается в пределах каждой национальной общности» [2, с. 58].

В зарубежной научной литературе существует достаточное количество таких терминов относительно уровня испанского языка на южноамериканском континенте, как *idioma nacional* (национальный язык), *el idioma de + название страны*, *el idioma nacional de + название жителей страны*, *nuestra lengua* (наш язык), *idioma patrio* (родной язык), *idioma nativo* (родной язык), *castellano* (кастильский язык) [3, с. 22].

В лингвистических источниках, где рассмотрены проблемы испанского языка и его национальных вариантов, нередко встречается термин «hispanidad», который обозначает объединение испанских народов. Н. М. Фирсова детализировала типологию видов национальных вариантов испанского языка в Латинской Америке и выделила такие их признаки: 1) испанский язык имеет статус официального государственного языка; 2) наличие национальной литературной нормы; 3) испанский язык родной для абсолютного числа жителей; 4) испанский язык выполняет полный объем общественных функций; 5) язык обладает лингвокультурологической спецификой [3, с. 25-26].

Особенность разговорного варианта испанского языка в Латинской Америке – это пласт лексики, получивший название «американизмы» или «латиноамериканизмы». Самые значительные изменения коснулись испанского языка в области лексики.

Например, если взять тематическую группу «Вещи и предметы быта», то можно проследить, что слово классического испанского языка *ordenador* (компьютер) широко распространено как *computadora* по всей территории Латинской Америки, также имеет место быть и в употреблении в Испании. Слово *albaricoque* (абрикос) в мексиканском варианте испанского языка – *chabacano*, а в Аргентине – *damasco*. *Camisa* (рубашка) в Венесуэле – *franeta*, а в Аргентине – *chomba*. Такие лексические единицы, как *hule* (резинка), *tabaco* (табак), и другие были заимствованы из аравакских и карибских языков; *candil* (люстра), *agujeta* (ремень) попали в испанский из языка ацтеков, которые раньше проживали на территории современной Мексики.

Итак, испанский язык стран Латинской Америки характеризуется большим количеством общих признаков с языком Испании и испытывает влияние двух норм: унифицированной пиренейской нормы и национальной нормы каждой страны, которая зачастую отличается от нормы классического кастильского языка в Испании.

Перспектива дальнейшего исследования проявляется в возможности анализировать региональные особенности испанского языка на разных уровнях системы, например, как на лексико-

семантическом, так и на фонетическом, грамматическом и морфологическом уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов, В. С. Лексикология испанского языка / В. С. Виноградов. – М. : Высш. шк., 2003. – 244 с.
2. Степанов, Г. В. К проблеме языкового варьирования : испанский язык Испании и Америки / Г. В. Степанов. – М. : Наука, 1996. – 327 с.
3. Фирсова, Н. М. Современный испанский язык в Испании и странах Латинской Америки : учеб. пособие / Н. М. Фирсова. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 352 с.
4. Чеснокова, О. С. Испанский язык в странах Латинской Америки. Мексика : учеб. пособие / О. С. Чеснокова. – М. : Изд-во РУДН, 2004. – 99 с.

*Галкина Т. Г.
(г. Омск, РФ)*

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ И БЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящее время преподавателю необходимо учитывать, что когнитивные навыки современных студентов формировались и развивались в условиях «цифрового» общества, и использовать в образовательном процессе новые, понятные и доступные студентам инструменты. Общедоступные и технически простые социальные сети могут стать одним из современных и эффективных инструментов изучения языков. Развитие технологий привело к тому, что потребление визуальных и визуально-аудиальных продуктов (фото и видео) вышло на первый план для нечитающего «цифрового» поколения. Видео и/или фотография, всегда сопровождающие пост в социальных сетях, представляют собой визуальное сообщение, характеризующееся «экономичностью и моментальной ясностью, которая обеспечивает быстроту коммуникативных процессов» [2, с.171]. «Сегодня зачастую визуальный ряд выполняет функцию рассказчика, заменяя и дополняя восприимчивость текстовую. Привычная рутинность повседневности, неартикулируемость обычных отношений получает четкую закрепленность, как визуальную, так и пространственно-временную» [2, с. 170].

Например, использование социальных сетей и блогов в качестве дополнительного средства изучения и преподавания иностранного языка дает возможность визуализации страноведческой информации про помощи аутентичных фото, видео, иллюстраций, презентаций. Визуализация информации при помощи фото и, в особенности видео, обеспечивает целостное и многокомпонентное восприятие предметов, явлений, событий и т.д. Слово связывается с визуальной, аудиальной и эмоциональной составляющей образа, воспринимается, оценивается и переживается, «оживает» и становится «переживаемым», обретает контекстуальную составляющую, вписываясь в уже существующую картину мира воспринимающего в виде целостного образа. Более того, в зависимости от симпатии/антипатии к блогеру в целом, или к отдельной теме/ситуации, повышается мотивация к вовлеченности в коммуникацию посредством комментирования, иногда даже многоступенчатого, или просто отметки интересного поста «лайком». Автор текста в социальной сети, как правило, не условный образ, а реально существующая личность, которой можно задать вопрос или оставить комментарии, что тоже дает возможность участия в реальной коммуникации на иностранном языке.

Социальные сети и блоги обеспечивают постоянный доступ к современной, ярко и привлекательно оформленной, постоянно обновляемой аутентичной социально-культурной информации. Изучение аутентичных материалов является одним из основных условий для того, что студенты смогут применять свои знания, умения и навыки в конкретной жизненной ситуации. Лингвистическая, социокультурная и межличностная составляющие актов иноязычного общения, репрезентированные в аутентичных аккаунтах, позволяют научиться адекватно интерпретировать коммуникативные ситуации и мотивируют к вступлению в них в качестве полноценного участника. Сообщения, транслируемые блогерами в социальных сетях, оформлены «многослоино» (аудиоряд, видеоряд или фотография, текст) и дают доступ к множеству сфер повседневной и профессиональной жизни в странах изучаемого языка, транслируют культурные и научные реалии и создают «эффект присутствия и сопричастности происходящему» [2, с. 172], тем самым устраняя барьер физической дистанции.

Помимо тематического разнообразия, блоги и социальные сети характеризуются наличием текстов различных жанров (новости, очерки, стихи, комментарии, реклама и др.) в рамках одного источника, воспроизведёнными как в форме устного текста (например, stories или видео), так и в форме письменного текста (пост или комментарий), а доминирующей практикой становится его чтение (слушание) и дискуссия. У студентов есть возможность вести свою страничку на иностранном языке и участвовать в обсуждениях.

Еще одним преимуществом социальных сетей и блогов является их доступность и возможность пользоваться им в любое удобное студенту и преподавателю время в комфортной обстановке. Социальные сети оцениваются студентами как развлечение, и, следовательно, выбор просматриваемого содержания обусловлен их интересами и увлечениями, а не учебной необходимостью. Сам процесс изучения языка не осознается студентом как обучение, поскольку он применяет свои знания на практике, упражняется и автоматически формирует коммуникативные навыки, общаясь в хорошо знакомой и привычной среде.

Использование социальных сетей на изучаемом языке не только дает возможность «живой» коммуникации с пользователями, являющимися носителями языка, но и обеспечивает включение обучающегося в социальные и/или профессиональные группы, раскрывает ценности и нормы, особенности поведения и восприятия действительности, характерные для культуры страны изучаемого языка. Социальные сети могут способствовать более комфортной и более эффективной адаптации в культуре другой страны, так как их использование иностранными студентами предполагает совместную мотивированную и продуктивную деятельность в рамках говорящего на изучаемом языке интернет-сообщества, формирование системы связей и отношений между пользователями определенного сетевого информационного пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Букин, А. С. Инстаграм-исследования как дополнительная технология обучения иностранному языку / А. С. Букин // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2019. – № 2. – С. 156–163.
2. Мясникова, Л. А. Визуальная репрезентация повседневности в современном медиаобществе / Л. А. Мясникова, А. В. Дроздова, Ю. В. Архипова. // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 19. – С. 168–172.
3. Янкович, М. Социальные сети как элемент инцидентального обучения иностранному языку / М. Янкович // Профессиональное образование и общество. – 2016. – № 3 (19). – С. 214–219.

ОБРАЗ ПАНДЕМИИ В СОВРЕМЕННЫХ СМИ (НА МАТЕРИАЛЕ САЙТА ИНОСМИ)

Пандемия коронавируса, вспыхнувшая в начале 2020 года, оказала влияние на все сферы человеческого бытия, изменила привычные устои и образ жизни. СМИ во всем мире, описывая Covid-2019, используют разнообразные языковые средства для создания в сознании реципиента определенного образа. Актуальность темы исследования обусловлена несколькими факторами: во-первых, масштабность описываемой пандемии, ее отражение в СМИ разных стран мира, появление новообразований в языке, созданных журналистами или заимствованных из зарубежных СМИ при ее описании. Во-вторых, представляют лингвистический интерес языковые экспрессивные средства, формирующие определенную оценку, образ данного явления.

Цель исследования – изучить лексические единицы в оригинальных и переводных текстах о пандемии коронавируса, выявить языковые средства, используемые для создания образа пандемии в английском и русском языках.

В качестве материала исследования использованы оригинальные и переводные статьи сайта ИноСМИ [2], отображающие ситуацию по коронавирусу в России и зарубежных странах. Общее количество проанализированных лексических единиц составляет 300 примеров на русском и английском языках.

Методами исследования послужили лингвистическое наблюдение, метод сплошной выборки, контекстуальный анализ, описание полученных результатов. Для отбора лексических единиц использовался автоматический поиск по ключевым словам сайта ИноСМИ. В качестве ключевых слов выступили следующие единицы: «пандемия», «коронавирус», «Covid-2019» и др.

Проведенное исследование показало, что образ пандемии в СМИ создается с помощью общеупотребительных и терминологических лексических единиц преимущественно из экономической, военной и медицинской сфер (*clinical trials, the toll of the pandemic, in the fight against the pandemic*, инфекционные заболевания, жертвы коронавирусной болезни, коронавирус – словно еще одна передовая), метафор (*wave of infections, mysterious affliction, virus's resurgence*, эпидемия бушевала, наследием пандемии станет кризис и хаос, мощный очаг пандемии, война масок, «коронная» ответственность, в тени коронавируса, вирус-убийца), перефраз (*the new terrorism, COVID-19 is her generation's 9/11, a wake-up call*

for the world, близкий родственник виновника нынешней пандемии), интертекстуализмов (Covid-19 в Белоруссии – это Чернобыль наших дней, танцы во время «короны»), заимствованных слов (внутренние локдауны от англ. internal lockdowns, covid-вечеринки от англ. covid parties), прилагательных с отрицательной оценкой (contagious and lethal, vicious pandemic, a planetary plague, пандемическая депрессия, эпохальный кризис, печальное состояние экономики, смертоносный вирус), новообразований (посткоронавирусный мир, допандемический уровень, антипрививочник, антивакцинатор, антимаасочники, ковид-диссидент, супербраспространитель инфекции, anti-vaxxers, Post-Pandemic World, a self-isolation index).

В текстах СМИ широко используются словосочетания со словом *коронавирусный*. Примеры показывают, что не всегда такие словосочетания относятся к медицинской сфере: *«коронавирусный» ажиотаж, коронавирусный тест, коронавирусная пандемия, докоронавирусная жизнь, коронавирусный кризис, коронавирусные ограничения, коронавирусная вакцина, «коронавирусная помойка».*

Исследование, проведенное Н. С. Данковой, Е. В. Крехтуновой на материале американских газет, показало, что «коронавирус изображается как жестокий и беспощадный враг, стремящийся захватить мир» [1, с. 79].

Собранные нами примеры подтверждают данный факт не только на материале английского языка (*Covid-19 nightmare strict quarantines; Covid is killing faith in western democracy; Popular with youngsters, 'covid parties' pose threat to nation's health*), но и на материале русского языка (*Коронавирус нанес сокрушительный удар по Испании; Пандемия перевернула с ног на голову весь мир, она привела к колоссальной неопределённости и тревоге; Пандемия коронавируса может стать той соломинкой, которая ломает хребет верблюду экономической глобализации; Как коронавирус убил неолиберализм; Почему страны проигрывают в борьбе с covid-19; за коронакризис будут платить будущие поколения; российский битву с коронавирусом должен возглавить Путин; Выдержат ли натиск пандемии; От последствий пандемии умрет больше человек, чем от covid-19).*

Как следует из выше изложенного, образ пандемии в статьях ИноСМИ создается с помощью слов: *катастрофа / catastrophe, хаос / chaos, кризис / crisis, терроризм / terrorism, война / war, смерть / death*. Для описания событий, связанных с пандемией коронавируса covid-19, журналистами активно используются метафоры, пейоративы, перефразы. В качестве перспективы исследования считаем важным рассмотреть вышеописанные особенности образа пандемии в сравнительно-сопоставительном аспекте на материале нескольких языков, применяя количественный метод исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данкова, Н. С. Репрезентация пандемии в СМИ: метафорический образ войны (на материале американских газет) [Электронный ресурс] / Н. С. Данкова, Е. В. Крехтунова // Научный диалог. – 2020. – 1(8). – С. 69–83. – Режим доступа : <https://www.nauka-dialog.ru/jour/article/view/1825/1362> (дата обращения 28.10.2020).
2. ИноСМИ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://inosmi.ru/science/20191004/245958884.html> (дата обращение 28.10.2020).

Гончарова Е. В.
(г. Амурская, ДНР)

ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ФРАНКОЯЗЫЧНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ РЕЧЕЙ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ)

Категория жанра является одним из основных факторов организации дискурса. Важнейшей задачей исследователей, работающих в этом направлении, является выявление сущности и характеристик основных параметров этой категории. Рассматривая множество разнообразных определений жанра, отметим следующее. По мнению М. Бахтина, жанр – «форма организации речевого материала, выделяемого в рамках того или иного функционального стиля, вид высказываний, создающихся на основе устойчивых, повторяющихся, т.е. воспроизводимых, моделей и структур в речевых ситуациях, где имеют место хоть сколько-нибудь устойчивые, закрепленные бытом и обстоятельствами формы жизненного общения» [1, с. 2]. Центральными элементами жанровой формы, по мнению ученого являются: тематическое содержание, стиль и композиционное построение, которые прочно связаны и обуславливаются особенностями определенной сферы общения.

Проанализированный нами языковой материал представляет собой политическую коммуникацию в публичной политической деятельности и её воздействие на широкие круги населения. Это официальные выступления глав государств (Ф. Олланд, В. Путин, Э. Макрон), правительств (М. Вальс), оппозиционных лидеров (М. леПэн), а также представителей различных партий (Ф. Асселино).

В основу различных классификаций жанров политического дискурса положены разнообразные признаки и критерии, которые включают устный / письменный и диалогический / монологический характеры 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 вышеуказанных политических речей 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. Наиболее характерными чертами речей политических лидеров по проблеме беженцев и террористических актов можно назвать:

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 (1).

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 (2).

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 (3).

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 (4).

Данная характеристика, по нашему мнению, заслуживает особого внимания, поскольку реализует основную функцию политического дискурса – склонение на свою сторону, навязывание своего убеждения.

д) *Самооправдание* (публичные выступления, во время которых частично признаётся вина властьпредержащих, 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 (5).

Отметим, что в данном примере мы наблюдаем 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: адрестность, социокультурность, событийная спонтанность, манипулятивное воздействие, самооправдание. Основываясь на перечисленных специфических характеристиках публичных речей современных европейских политиков, нами была создана собственная классификация жанров политического дискурса, посвящённого проблеме беженцев в Европе. Важными специфическими характеристиками политического дискурса являются оценочные суждения, использование лексики с оценочной семантикой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина, Е. Ю. Жанровая градация политического дискурса [Электронный ресурс] / Е. Ю. Алешина // Российский гуманитарный журнал. – 2016. – Т. 5. – № 3. – Электрон. текст. дан. – Режим доступа : libartrus.com.
2. Чудинов, А. П. Новые исследования по политической лингвистике (2002–2004) [Электронный ресурс] / А. П. Чудинов // Политическая лингвистика. – С. 39–51. – Электрон. текст. дан. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/novye-issledovaniya-po-politicheskoy-lingvistike-2002-2004>.
3. Шейгал, Е. И. Язык и власть / Е. И. Шейгал // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики. – Волгоград : Перемена, 1999. – С. 142–138.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

1. Attentats terroristes à Paris – État d'urgence décrété – Allocution de François Hollande [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=-ZW6hpeKuD4>.
2. Florian Philippot interpelle JC Junker sur l'immigration et l'état de l'Union [Видеозапись]. – Электрон. дан. – Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=kZZ04l1Q5fQ&t=73s>. – Загл. с экрана.
3. 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>. – Загл. с экрана.
4. Attentats à Bruxelles, Christophe Cavard (avec la réponse de Bernard Cazeneuve) [Видеозапись]. – Электрон. дан. – Режим доступа : https://www.youtube.com/watch?v=QNsXUnd_Et4. – Загл. с экрана.

5. Emmanuel Macron Discours Politique Après l'attentat de Paris le 13 Novembre 2015 [Видеозапись]. – Электрон. дан. – Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=p6eH0GISwP4>. – Загл. с экрана.

Горбачкая Д. Е.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Санченко Е. Н.
(г. Луганск, ЛНР)*

РОЛЬ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РЕАЛИЗАЦИИ АДЕКВАТНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА

Лингвострановедение играет значимую роль в изучении иностранного языка. Культура и язык издавна являются связанными и переплетающимися понятиями. На уроках любого иностранного языка необходимо рассматривать язык в контексте культуры, в которой он был рожден [2, с. 17].

Поскольку только лишь передача смысла не является показателем качества перевода, занятия по лингвострановедению существенно важны [1, с. 26]. Значимость лингвострановедения представлена в различных исследованиях таких авторов, как Ю. А. Сорокин, Г. В. Рамишвили, Л. А. Городецкая, Н. Н. Гавриленко, Е. М. Верещагин, М. Л. Вайсбурд, В. С. Библер и других.

В наибольшей степени проблема лингвострановедения как передачи культурного контекста при одновременном изучении языка и культуры просматривается при переводе художественных текстов. Среди трудностей, возникающих у переводчика на фоне недостаточного изучения лингвострановедения, можно выявить перевод реалий, фонетических и грамматических интерференций, связанных с культурным аспектом [1, с. 31].

Так, например, в рассматриваемом нами англоязычном романе Го Сяолу «A concise Chinese English dictionary for lovers» («Краткий китайско-английский словарь любовников») язык является одним из главных героев. Главная героиня, китаянка Чжуан, пытается разобраться в замысловатой для нее грамматике и лексике английского языка, зачастую сравнивая культурные аспекты западной культуры с культурой своего родного государства Китая, и приходит в замешательство. В данном произведении просматривается необходимость наличия такой дисциплины, как лингвострановедение при изучении иностранного языка. С первого же дня жизнь в Лондоне становится для нее постижением нового, чужого мира, где все не так: и еда, и грамматика, и отношения между людьми [3; 4].

Результаты анализа показывают функционирование в анализируемом произведении грамматических и фонетических интерференций: *"I never seeing (грамматическая) a breakfast like that. Is big lunch for construction worker (грамматическая)! I not believe every morning (грамматическая), my hostel offering everybody this meal, lasting three hours, from 7 clock to 10 clock. Food like messy scrumpled eggs (фонетическая), very salty bacons, burned bread (фонетическая), very thick milk, sweet bean in orange sauce, coffee, tea, milk, juice..."* [4, с. 12].

В русскоязычном переводе анализируемого отрывка автор передает грамматические и фонетические интерференции следующим образом: *«Я никогда видела такой завтрак. Это целый обед для человека на стройке. Не могу верить – каждое утро мой хостел дает столько пищи всем, три часа, с 7 до 10. Пища – мешанина жареных яиц, очень соленые беконы, горелый хлеб, очень густое молоко, сладкие бобы в оранжевом соусе, кофе, чай, молоко, сок...»* [3, с. 11].

Кроме фонетических и грамматических интерференций в данном отрывке можно заметить различие культур. Главная героиня не привыкла к таким блюдам и к большому их количеству, ведь в китайской культуре принято употреблять пищу маленькими порциями.

Следующим примером служит еще один отрывок из романа «A concise Chinese English dictionary for lovers» («Краткий китайско-английский словарь любовников»), в котором показана озадаченность главной героини из-за неправильного употребления местоимения *"I"* и *"me"* в английском языке. Девушка не может понять именно порядок слов в английском предложении – почему местоимение *«я»* должно стоять на первом месте, почему люди важнее времени и места на Западе:

"...So I have two me's (грамматическая)? According to Mrs. Margaret, one is subject I one is object I? But I only one I (грамматическая). Unless Mrs. Margaret talking (грамматическая) about incarnation or after life... Chinese we starting sentance (фонетическая) from concept of time or place (грамматическая)... So time and space always bigger than little human in our country. Is not like order in English sentance (фонетическая), "I," or "Jake" or "Mary" by front of everything, supposing be most important thing to whole sentance" [4, с. 17].

В русскоязычном переводе анализируемого отрывка автор передает интерференции и данную мысль в целом следующим образом:

«Значит, у «я» есть два «мне»? Согласно миссис Маргарет, одна подлежащая «я» и одна дополнительная? Но я есть только одна я! Если только мисс Маргарет не говорит о реинкарнации

или жизнь после смерть... Мы, китайцы, начинаем предложение с понятия время или место...То есть время и место всегда больше, чем маленькие человеки в наша страна. Не так, как в английском предложение, где «я» или «Джейк» или «Мэри» впереди вся, предполагая быть самое важное во все предложение» [3, с. 18].

Таким образом, лингвострановедение играет важнейшую роль на занятиях по иностранному языку и требует детального изучения в межкультурной коммуникации и переводческом аспекте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов, В. С. Лексические вопросы перевода художественной прозы / В. С. Виноградов. – М. : Издательство Московского университета, 1978. – 298 с.
2. Рамишвили, Г. В. Об отношении языка к культуре / Г. В. Рамишвили. – М. : Прогресс, 1987. – 397 с.
3. Сяолу, Го. Краткий китайско-английский словарь любовников / Го Сяолу. – М. : Изд. дом Ольги Морозовой, 2008. – 236 с.
4. Xiaolu, Guo. A concise Chinese English dictionary for lovers / Guo Xiaolu. – 2007. – 204 p.

Горюнова Т. Н.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Грицкова Н. В.
(г. Луганск, ЛНР)*

НРАВСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Перевод детской художественной литературы является одним из ведущих компонентов филолого-педагогической сферы в процессе воспитания ребёнка, поскольку от качества перевода, а также используемых в данной работе подходов и средств зависит и сам процесс формирования нравственной личности ребёнка. Зачастую переводчики стараются приблизить текст перевода как можно ближе к оригиналу, используя при этом всевозможные речевые эквиваленты, наделённые схожей семантикой, и несущие идентичную смысловую нагрузку. Однако не во всех случаях переводчику удаётся достичь всех поставленных целей – максимально приблизить текст перевода к оригиналу и в то же время сохранить национальный колорит, заложенный в ведущих концептах произведения.

Во-первых, чтобы читающий ясно и точно смог разграничить субъективный взгляд автора и его культурное мировоззрение как представителя своей нации, а также общепринятые ценности, идеалы и мораль. Во-вторых, литература – это всегда часть истории

как человечества в целом, так и определённого народа в частности. Нельзя пренебрегать литературно-историческими памятниками, поскольку зачастую именно благодаря им мы можем судить о мировоззрении, культуре и традициях собственных предков.

Детская литература учитывает особенности интеллектуального и эмоционального развития ребенка, объем его знаний и жизненного опыта, и именно эти факторы релевантны для перевода. Это органическая часть художественной литературы, выступает средством воспитания, формирования личности ребенка, а затем имеет присущие только ей признаки. В детской литературе происходит постоянный взаимообмен эстетики и дидактики, который регулируется авторской позицией и читательским восприятием. Воспитательный эффект достигается не только за счет отбора специальной тематики для детских произведений, но и за счет языка этих произведений.

При переводе национальных произведений встречаются случаи опущения варианта оригинала, не даются толкования реалиям, свойственным для определенной нации и не имеющим соответствующих аналогов у другой нации. Такие недостатки вызывают у читателя разного рода непонимания, сомнения по отношению к культуре и традициям определенной нации. Перевод выполняет миссию моста, знакомящего один народ с другим, вводящего одну культуру в другую и вместе с этим устанавливает литературные связи.

Детская литература имеет огромное значение в развитии общества, поскольку играет непосредственную роль в процессе концептуального развития личности на ранних этапах, формируя отдельные компоненты картины мира, как у конкретного ребёнка, так и у всего общества в целом. Социальные вопросы, находящиеся в проблемном поле той или иной среды, не могут не отразиться в литературном творчестве, поскольку детская литература абсорбирует мировоззрение социальной среды автора, его индивидуальные особенности и видение проблемы (авторский стиль).

И таким образом мы получаем готовый продукт, который, оказывая непосредственное влияние на детское сознание, будет формировать личность конкретного общества (с определёнными политическими и религиозными предпочтениями, с устоявшимися культурными традициями, с уже установленным видением мира и его составляющих). Нет необходимости подчёркивать, что разные социальные группы, принадлежащие разным культурным средам, отдельным государствам и нациям, с их собственными традициями, верованиями, обычаями и культурой, имеют определённые общую и индивидуальную картины мира, неотъемлемой частью которых является и язык. Отсюда возникает проблема лексического

наполнения отдельных концептов. Разница мировоззрений накладывает определённый отпечаток и на отдельные семантические компоненты данных концептов, а также способствует возникновению языковых лакун, которые непременно следует учитывать при переводе детской литературы, максимально приближая смысл произведения к национальному пониманию ребёнка, но при этом сохраняя колоритную особенность оригинального языка. Что является собой определённую сложность, как для переводчика, так и для педагога и родителя, подбирающих детскую переводную литературу для своего ребёнка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брейгер, Ю. М. Испытание героя в русских и французских сказках: лингвосомиотический аспект / Ю. М. Брейгер // Вестн. Волгогр. гос. унта. – Сер. 2 : Языкознание. – 2012. – № 1 (15). – С. 228–232.
2. Иванов, А. О. Безэквивалентная лексика / А. О. Иванов – СПб. : Типография издательства СПбГУ, 2006. – 200 с.

*Гребенюк Ю. Б.
(г. Донецк, ДНР)*

СЛОЖНЫЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ СФЕРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Как известно, композитные образования занимают важное место в современном русском языке, особенно среди существительных. Необходимо отметить, что в немецком и русском языках сложные существительные хорошо изучены в историческом и структурном планах [1, с. 31]. По-другому этот вопрос освещен в русском языке. В трудах ученых есть некоторые разделы, посвященные композитообразованию. В современном немецком языке исследованы структурные особенности субстантивных композитов [4, с. 30].

Характерной особенностью субстантивных композитов является их бинарность. Особенность сложных имен существительных состоит в том, что в них присутствует свой внутренний и внешний синтаксис [3, с. 15]. Материалом для исследования послужил корпус единиц, отобранных с немецкого словаря Г. Вариха и С. И. Ожегова. В докладе мы ограничимся только рассмотрением модели «имя существительное + имя существительное».

Корпус исследуемых единиц составил 2224 композита в

немецком и 3008 в русском языке. Статистические наблюдения над распределением единиц названной модели свидетельствуют о том, что сложных имен существительных, обозначающих сферы деятельности, в русском языке, больше, чем в немецком.

Определение формально-грамматической организации субстантивных композитов, относящихся к модели **«имя существительное + имя существительное»**, позволяют сделать следующие выводы. Доминирующее место среди этих композитов занимают двухкомпонентные единицы. Их 160. Количество трехкомпонентных образований, относящихся к структурному типу **«имя существительное + имя существительное + имя существительное»**, значительно меньше (66). В русском языке также следует отметить наличие большого количества двухкомпонентных единиц (1895). Это значительно меньше, чем трехкомпонентных образований (55 единиц).

Важную роль в структуре композитов играют соединительные согласные. Отметим ниже некоторые особенности их употребления. В большинстве случаев компоненты сложных существительных соединяются непосредственно. Однако часто встречаются такие случаи, когда их связывает специальный элемент. Чаще всего в его качестве выступает элемент (e)s, что связано с категориальными особенностями А – конstituентов. Как в немецком, так и в русском языках составные слова возникают путем непосредственного соединения тех слов, от которых они образованы. Однако употребляются и соединительные элементы o, e.

Семантические особенности композитов описываются в виде формул толкования. Приведем примеры наиболее употребляемых из них. Это **«А – пациент, В – субъект действия»** (1183 в немецком и 1487 в русском языке), **«А – субъект, определение, В – субъект»** (541 и 1149 соответственно), **«А – место, В – субъект действия»** (471 и 58).

Назовем наиболее важные выводы на основе анализа словообразовательной семантики сложных слов.

В двух языках наиболее многочисленными являются композиты с первым компонентом именем существительным, выступающим в роли пациента (1103 и 1487).

В немецком языке существует огромное количество сложных существительных, в которых А – конstituент относится к моделям **«А обозначает время, временное пространство, В – субъект действия»** (471 единица), **«А – место, В – субъект действия»** (471). В русском языке отсутствуют имена существительные, А – конstituент которых означает «временной пункт, пространство». Группа композитов, относящихся к модели **«А – место, В – субъект действия»**, также является многочисленной (58).

Остановимся на ономаσιологических особенностях композитов и отметим наиболее распространенные сферы деятельности в этих языках. Это род деятельности, связанный с промышленностью (203 композита в немецком и 600 в русском языках), наука и образование (161 и 510), искусство (140 и 420), коммерция (150 и 240).

ЛИТЕРАТУРА

1. Дорогов, В. Д. Семантика и словообразовательная структура сложных слов в русском языке / В. Д. Дорогов. – М. : Просвещение, 1993. – 294 с.
2. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Просвещение, 1981. – 362 с.
3. Fleischer, W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer. – Leipzig :VEB Bibliographisches Institut, 1971. – 254 S.
4. Wahrig, G. Deutsches Wörterbuch / G. Wahrig. – München : Mosaik Verlag, 1999. – 520 S.

*Грицкова Н. В., Бондарева Я. В.
(г. Луганск, ЛНР)*

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

На данный момент в развитии международных экономических отношений одной из наиболее актуальных становится проблема перевода научно-экономических текстов. В основной своей массе, тексты данного направления имеют ряд разнообразных особенностей, которые играют значительную роль в процессе и результате работы переводчика.

Главным свойством представленной области перевода является необходимость углубленных знаний в сфере специальной лексики и терминологии. Под определением «термин» Л. С. Бархударов подразумевает эмоционально-нейтральное выражение, излагающее название определенного понятия, принадлежащего к конкретной отрасли науки и техники или означающее специфические понятия и объекты, которые употребляются специалистами конкретного направления науки или техники [1, с. 6].

Ученые выделяют среди всех экономических терминов однопереводные (имеющие один вариант перевода) и разнопереводные (имеющие более одного варианта перевода), а учитывая их семантическую структуру – однозначные и многозначные. По количеству компонентов выделяют слова-термины

и термины-словосочетания – сложные термины, получаемые путем сложения основ и имеющие слитное или дефисное написание [3, с. 22].

Вопрос о создании однозначной терминологии никогда еще не являлся настолько актуальным, как на данном этапе, что обусловлено целым комплексом объективных и закономерных факторов. В этих обстоятельствах следует выделить наиболее значимые терминологические проблемы перевода: проблема применения узконаправленной лексики как элемента ранжирования содержания в переводных текстах и проблема подбора соответствий иноязычным терминам в процессе перевода.

При работе с переводом текста специалист может столкнуться с необходимостью подбора терминологических аналогов немецким словам. В данном языке имеет место большое количество сложных слов-терминов. Зачастую данные слова не имеют точных аналогов в других языках. Как правило, их переводят при помощи аналогичных по смыслу простых слов, либо используя разнообразные словосочетания и лингвистические аналоги. В первую очередь это важно при работе с текстом отраслевой тематики, в связи с чем специалисту, выполняющему перевод немецкого текста, необходимо грамотно владеть специальной терминологией, для того чтобы подобрать синоним, который будет возможно употребить для передачи смысла данной ситуации в другом языке.

Часто встречающаяся ошибка узкопрофильных специалистов в области переводов в том, что они часто неправильно интерпретируют сложные и производные слова, которыми так богат немецкий язык, и делают перевод, отталкиваясь исключительно от значения составных элементов слова и не сверяясь с лингвистическими соответствиями терминов в двух языках перевода.

Приведем несколько примеров подобных случаев: *Berufsverbot* – ‘запрет на профессию’, а не ‘профессиональный запрет’; *Völkerrecht* – это ‘международное право’, а не ‘право народа’; *Betriebswirtschaftliche Auswertung* – ‘производственно-экономический анализ’, а не ‘производственно-экономическая оценка’ и т.д.

Особую сложность у специалистов вызывают так называемые «ложные друзья переводчика», из-за которых возникают серьёзные погрешности в переводе. Исходя из определения К. Г. Готлиба, «ложные друзья переводчика» – это слова двух языков, которые сходны по форме и содержанию и в связи с этим способны вызвать ложные ассоциации, что в свою очередь приводят к неправильному восприятию информации на иностранном языке, а при переводе – к существенным искажениям в содержании, в передаче стилистической окраски, к ошибкам в лексической сочетаемости и в словоупотреблении [2, с. 5].

Отдельным случаем ложных друзей переводчика являются псевдо интернационализмы – межъязыковые омонимы, которые ассоциируются со словами интернациональной лексики и вызывают определенные трудности при переводе: полное или частичное нарушение смысла высказывания, нарушение лексической сочетаемости или стилистического согласования [2, с. 32]. К примеру, немецкое слово *Zentner* часто переводят на русский язык как ‘центнер’, что неправильно, ведь немецкий *Zentner* – это 50 кг.

Некоторые немецкие слова не имеют точных соответствий в русском языке. В первую очередь это неологизмы и страноведческие реалии, в таких случаях разумно прибегнуть к приёму калькирования, транслитерации или описательного перевода: *Sonderziehungsrechte* – ‘специальные права на получение валюты в Международном валютном фонде’ [2, с. 44].

Таким образом, при переводе терминологической лексики экономических текстов возникают сложности в подборе точного переводческого соответствия, что является необходимым условием для сохранения смысла исходного переводимого материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов, Л. С. Курс лекций по теории перевода / Л. С. Бархударов, Я. И. Рецкер. – М. : Наука, 1968. – 263 с.
2. Готлиб, К. Г. Немецко-русский и русско-немецкий словарь «ложных друзей переводчика» / К. Г. Готлиб. – М. : Изд-во Советская энциклопедия, 1972. – 398 с.
3. Гринев, С. В. Введение в терминоведение / С. В. Гринев. – М. : Московский лицей, 1993. – 309 с.
4. Современный экономический словарь он-лайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://economics.niv.ru/> (дата обращения: 27.10.2020).

Грицкова Н. В., Железняк В. А.
(г. Луганск, ЛНР)

ПОНЯТИЕ «ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ» В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Детальная разработка проблемы человеческого фактора в речевой деятельности является одной из отличительных тенденций современного этапа развития языкознания. Признание ведущей роли человека в процессах порождения и использования речи обусловлено обращением лингвистов к антропоцентризму. На первый план в новой лингвистической парадигме выдвигается

88

языковая личность. Интересы лингвистов, культурологов, социологов, философов сталкиваются с объектом исследования – языковой личностью. С точки зрения философии – «личность – общежитийский и научный термин» [4, с. 613].

Понятие «языковая личность», введенное в лингвистический обиход, открывает перспективы изучения языка как формы и способа жизнедеятельности человека, позволяет осмыслить знания о языке.

Проблема языковой личности, в современной лингвистике, разрабатывается в основном в трех направлениях: структурном, коммуникативном и стратегическом. Г. И. Богин активно разрабатывал понятие языковой личности, он создал модель личности, в которой человек рассматривается с точки зрения его «готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [2, с. 35]. В данной модели языковая личность акцентируется как аспект речевой деятельности.

Ю. Н. Караулов ввел в широкий научный обиход термин «языковая личность». Согласно его определению, языковая личность – это человек, обладающий способностью создавать и воспринимать тексты, различающиеся: «степенью структурно-языковой сложности; глубиной и точностью отражения действительности; определенной целевой направленностью. Способности человека с особенностями порождаемых текстов» соединены в этом определении [3, с. 3]. Данная модель включает в себя три структурных уровня. Первый – «вербально-семантический, предполагающий для носителя языка нормальное владение естественным языком...». Второй уровень – «когнитивный, единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в упорядоченную «картину мира»...». Третий – прагматический – выявление и характеристика мотивов и целей, движущих развитием языковой личности [3, с. 8]. Взаимодействие уровней образует «коммуникативное пространство личности».

Таким образом, языковая личность – сложный феномен, вбирающий в себя индивидуальное, а так же социально-отфильтрованное знание языка и владение им. Далеко не все составляющие языковой личности охарактеризованы во всей полноте их функциональной репрезентации, несмотря на активное изучение современной лингвистикой её феномена. В частности область взаимодействия художественной манеры (идиостиля) писателя и его дискурсивных практик вне сферы художественного творчества (например, в эпистолярном стиле, дневниковых записях и т.п.) остается практически не исследованной. Безусловно, изучение языка отдельного автора предполагает охват текстов различных

жанров и разнообразных средств создания художественных образов. К числу жанров, обладающих универсальными возможностями в этом отношении, принадлежит эпистолярный [1, с. 14].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1979. – 424 с.
2. Богин, Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... докт. филол. наук [Текст] / Г. И. Богин. – Калинин : КГУ, 1986. – 86 с.
3. Караулов, Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения [Текст] / Ю. Н. Караулов // Язык и личность. – М. : Наука, 1989. – С. 3–8.
4. Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

*Грицкова Н. В., Жовнир Ю. А.
(г. Луганск, ЛНР)*

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ФРЕДЕРИКА БЕГБЕДЕРА

На сегодняшний день, проблема авторского стиля привлекает внимание все большего количества лингвистов и литературоведов, так как она была и остается актуальной, что связано с интересом к внутреннему миру произведения и выявлению его закономерностей. Авторский стиль – это, прежде всего то, что отличает писателя от множества других, то, что выделяет его и привлекает читателей, отражает его мировоззрение и мироощущение. Индивидуальный авторский стиль присущ всем крупным писателям. Тема индивидуального стиля изучалась такими учеными, как В. В. Виноградов, А. В. Федоров, М. М. Бахтин, М. П. Брандес, Ю. М. Лотман и другие.

М. М. Бахтин определил индивидуальный стиль как «глубинный индивидуально-психологический механизм, отраженный в тексте, «сквозной принцип» построения художественной формы, сообщающий ощутимую целостность, единый тон и колорит произведения, а в более конкретном смысле – непосредственно лингвостилистическая структура, отражающая в корпусе произведений творческую манеру какого-либо автора». Стиль представляет собой связь как внутреннего содержания, так и внешней формы, которая служит оформлением, художественно-образной «оболочкой» текста произведения [1, с. 173]. Итак, с внешней стороны, стиль автора – это характерные особенности языка произведений одного автора, заключающиеся в выборе героев, композиционных особенностях текста, языке героев,

речевых особенностях собственно авторского текста.

С другой стороны, в художественном тексте мы всегда встречаемся с образом автора, который явно или скрыто присутствует в тексте и дает нам возможность понять отношение автора к изложенным в произведении событиям. Образ автора активно участвует в жизни героев, входит в сюжет произведения, выражает свое отношение к происходящему и персонажам, комментирует действие и вступает в диалог с читателем [5, с. 178].

Что касается, индивидуального стиля Фредерика Бегбедера, то мы можем утверждать, что писатель создал свой уникальный стиль, основными чертами которого являются:

1) автобиографичность: герои его произведений похожи на самого Ф. Бегбедера – профессия, предпочтения, возраст, а иногда происходит слияние героя и автора, как например, в романе «Любовь живет три года» главный герой Марк Марронье говорит: «Марк Марронье умер. Я убил его. Отныне здесь только я, а зовут меня Фредерик Бегбедер» [2, с. 185]. В романе «Романтический эгоист» мы встречаем: «Некоторые утверждают, что меня зовут Оскар Дюфрен; прочие полагают, что мое настоящее имя – Фредерик Бегбедер. Иногда я сам теряюсь» [3, с. 24]. Иногда автор появляется в произведении в качестве наблюдателя, как например, в романе «Windows on the world». Кроме этого, часто встречаются отсылки на реальные факты из биографии писателя.

2) диалогичность: Ф. Бегбедер ведет активный диалог идей с произведениями XX века, в частности, с антиутопиями Дж. Оруэла, О. Хаксли и Ч. Паланика. В его романах присутствуют основные формы интертекстуальности – аллюзии, пародии и цитаты.

3) композиционные особенности: некоторые романы писателя имеют особую композицию. Например, роман «99 франков» делится на шесть частей, которые называются «je», «tu», «il», «nous», «vous», «ils» («я», «ты», «он», «мы», «вы», «они»). Писатель использует личные местоимения для того, чтобы подчеркнуть с грамматической точки зрения особенность композиции – название структурной части соответствует тому лицу, от которого ведется повествование. Примечательно то, что каждая глава завершается «рекламным роликом». Таким образом, автор приблизил свою книгу к сериалу, который показывают по телевизору, и который постоянно прерывается надоедливой рекламой. В финале романа Ф. Бегбедер раскрывает читателю тайну выбора специфической композиции: «...хорошо бы перестать спрягать глаголы; я ты он мы вы они; стать инфинитивом; исчезнуть всерьез и надолго...» [4, с. 81–282]. Позволяя читателю посмотреть на описанный в романе мир под разными углами, писатель в финале произведения освобождается от условностей.

4) изобилие средств выразительности: отличительной чертой произведений Ф. Бегбедера является выразительность изложения.

Мы часто встречаем рекламные слоганы, лозунги, сленг, жаргон, окказионализмы, а также англицизмы, которые занимают особое место в произведениях писателя.

В заключение, мы можем сказать, что Фредерик Бегбедер в процессе своего творчества создал свой уникальный стиль, который отличается сложностью и эксцентричностью. Писатель соединяет философские размышления с жаргонной лексикой. Его романы – это сложные произведения антиутопической направленности, ведь за цинизмом и ироничностью можно разглядеть разочарование «сына тысячелетия».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров; Текст подгот. Г. С. Бернштейн, Л. В. Дерюгина; Примеч. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова. – 5-е изд. – М. : Высшая школа, 2006. – С. 172–191.
2. Бегбедер, Ф. Любовь живет три года / Ф. Бегбедер; пер. с франц. Н. Хотинская. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2020. – 192 с.
3. Бегбедер, Ф. Романтический эгоист / Ф. Бегбедер; пер. с франц. М. Зонина. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. – 320 с.
4. Бегбедер, Ф. 99 франков / Ф. Бегбедер; пер. с франц. И. Волевич. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2019. – 288 с.
5. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство. – СПб., 1998. – С. 153–285.

*Грицкова Н. В., Митина Е. Н.
(г. Луганск, ЛНР)*

ХАРАКТЕРИСТИКА ФРАНЦУЗСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ПРАВОВОГО ПОЛЯ

Появление большого количества международных организаций, фирм и учреждений вызвало большой спрос на перевод различного рода материалов. Выбор именно юридической терминологии в качестве объекта исследования объясняется тем, что юридическая терминология, наряду с экономической, политической и другими терминами областей знания традиционно относятся к так называемым общественным наукам, отличая их от естественных наук, с одной стороны, и гуманитарных – с другой, наиболее тесно взаимосвязана с общеупотребительной лексикой.

Происходят изменения и в социальных институтах, где постоянно совершенствуются правовые отношения. Данное явление происходит как внутри отдельно взятых государств, так и на международном

уровне, учитывая активно развивающуюся глобализацию. Вот почему изучение терминологии вообще, и юридической терминологии в частности, представляется весьма актуальной задачей современной лингвистики.

Термины функционируют так же, как и другие лексические единицы языка, но область их употребления сводится к конкретной науке, в которой они функционируют. Задачей термина является то, что он призван выполнять функции в своей узкоспециальной терминосистеме, раскрывая при этом все свои структурные, семантические и функциональные особенности. Одной из главных особенностей юридического перевода является специфическая терминология, которая даёт определения и названия юридическим понятиям [1, с. 38].

В юридическом переводе очень большое значение имеет точность перевода, так как материал может служить основой для принятия важных решений, поэтому тексты документов, как правило, переводятся по готовым моделям. При переводе юридических текстов адекватность перевода состоит не только в передаче содержания материала, но и в точной передаче структурной формы, порядка следования частей и последовательности изложения (например: порядок следования пунктов, их обозначения и др.). Специфика юридического перевода как акта межкультурной коммуникации, заключается, прежде всего, в его междисциплинарном характере, поскольку данный перевод находится на пересечении лингвистики, переводоведения и юриспруденции. Приблизительное значение юридического термина не допускается, ведь от качества перевода юридического документа, который связан, например, с ликвидацией компании, может зависеть репутация тех или иных бизнесменов, реализация тех или иных инвестиционных программ, принятие тех или иных решений [2, с. 13].

В юридическом переводе очень большое значение имеет точность перевода, так как материал может служить основой для принятия важных решений, поэтому тексты документов, как правило, переводятся по готовым моделям. Специфика юридического перевода как акта межкультурной коммуникации, заключается, прежде всего, в его междисциплинарном характере, поскольку данный перевод находится на пересечении лингвистики, переводоведения и юриспруденции [4, с. 23].

Удачно выполненная транслитерация как один способ передачи безэквивалентной единицы может обогатить язык перевода новой лексической единицей. С помощью этого способа обычно передаются сокращённые названия военных блоков, политических партий, промышленных фирм, различных обществ и т.д. Например: *FRANCE TELECOM, Credit Lyonnais, Alliance française* [5].

Следующей особенностью делового стиля является сокращение, которое образуется разными способами: используются только первые или заглавные буквы. Например: *TGI – Tribunal de Grande instance* (Суд высшей инстанции), *OI – Organisations internationales* (Международные организации), *CC – Cours de Cassation* (Кассационный суд). Описательный перевод применяется в тех случаях, когда в языке перевода нет эквивалента. Переводится исходная единица так: *IR (impôt sur le revenu)* – налог на доход, *CDI (le contrat à durée indéterminée)* – бессрочный контракт [3, с. 33].

Перевод терминов остаётся наиболее трудной задачей. Их сложно идентифицировать и правильно перевести, так как большинство из них не имеют аналогов и эквивалентов в переводном языке.

Приведённые нами примеры наглядно демонстрируют сложность проблемы, т.к. специалисту необходимы знания двух языков, знакомство с предметом (правоведческая компетентность), подготовленность в области теории перевода и владения практическими переводческими навыками.

Проблема выбора адекватного варианта при переводе юридических терминов с одного языка на другой, в частности, с французского языка на русский и наоборот, остаётся одной из проблем теории перевода, требующей детального изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, И. С. Введение в переводоведение : учеб. пособие / И. С. Алексеева. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : Изд-во «Академия», 2004. – 352 с.
2. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М.: Наука, 2016. – 368 с.
3. Бархударов, Л. С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – М. ; Международные отношения, 2014. – 238 с.
4. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС. – 2001. – 424 с.
5. La Semaine Juridique Edition Générale [Электронный ресурс]: 2010, № 51. – Режим доступа: <https://jurisguide.univ-paris1.fr/fiches-documentaires/la-semaine-juridique-edition-generale-jcp-g/> (дата обращения: 04.10.2020).

Грицкова Н. В., Чередниченко О. А.
(г. Луганск, ЛНР)

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

В СОВРЕМЕННОМ ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

Испанский язык является вторым по распространенности языком в мире, уступая китайскому, и третьим по распространенности в Интернете, согласно данным Ежегодника «Испанский язык в мире» (2018), представленного Институтом Сервантеса в Мадриде.

Институт Сервантеса был создан в 1991 году для содействия преподаванию, изучению и использованию испанского языка во всем мире. Он имеет 87 центров, расположенных в 44 странах на пяти континентах, о чем подробно говорится на веб-сайте института. «Испанский язык в мире» является его основным специализированным изданием и отметил в 2018 году свое двадцатилетие с тех пор, как начал издаваться в 1998 году. С тех пор он стал ссылкой на испаноязычную лингвистику для экспертов по всему миру.

Число испаноговорящих жителей планеты увеличилось до 577 миллионов (по сравнению с 572,6 миллионами в 2017), для 480 миллионов испанский язык является родным. При этом процент людей, говорящих на испанском, в Интернете равен 7,8%, что соответствует третьему месту, после тех, для кого родным языком является английский и китайский языки [2, с. 7]. Он является вторым на таких порталах, как Википедия, Facebook и Twitter, т.к. Мексика входит в десятку стран с наибольшим количеством пользователей Интернета.

Таким образом, испанский язык оспаривается с китайским, занимает второе место среди наиболее изученных языков в качестве второго языка, уступая английскому, и воспринимается как «самый важный язык для будущего» в Великобритании, согласно Ежегоднику.

Американская компания Google объявила, что испанский язык вышел на второе по популярности место после английского языка в ее поисковой системе. «Испанский язык стал вторым по частоте использования, обойдя немецкий, японский и французский языки, что говорит о росте интернет-трафика в испаноговорящем регионе», – приводятся слова гендиректора компании в Латинской Америки Гонсало Алонсо.

Google открыла представительство в Аргентине (Буэнос Айрес) в апреле 2018 года. По данным компании, Google поддерживает результаты поиска в 55 странах на 35 разных языках. Большая часть трафика этой поисковой системы относится к США.

На сегодняшний день в речи молодых людей существует тенденция замены слов испанского происхождения на английские соответствия, так называемый спанглиш. Например, *coger un break* (сделать перерыв), *echar un looking* (взглянуть мельком), *cambiar el look* (переодеться). Этот языковой феномен появился в конце XIX – начале XX вв. в результате переселения жителей

Мексики и других стран Латинской Америки в южные штаты США. Во второй половине XX века это явление получило массовое распространение. Термин «спанглиш» ввел социолингвист из Латинской Америки Франсиско Диас Вегас в 90-е годы XX века. Сейчас основными носителями спанглиша в мире являются жители США мексиканского происхождения и выходцы из других стран Латинской Америки. Это явление отражает важную и значимую социальную проблему – сохранение родного языка, т.к. в США отсутствует полноценная система образования на испанском языке. При этом в испаноязычных странах, например, в Аргентине распространение спанглиша связано с престижностью английского языка. На Кубе появление спанглиша связано с влиянием языка музыки, кино, телевидения. Также важной характеристикой функционирования испанского языка в Интернет-пространстве является использование англицизмов.

Язык Интернета является уникальным явлением современности, отражающим социальные, культурные, экономические и политические процессы, которые происходят в современном мире.

Однако, трудно понять, сколько материалов на испанском языке находится в Интернете. Конечно, мы не будем знать содержимое так называемой «скрытой сети» (защищенной ключами или недоступной). Но поисковики также не индексируют все видимое, потому что сеть приобрела неуправляемую величину, и они должны ограничиться отслеживанием ее подмножества, включающего наиболее посещаемые сайты, которые, конечно, будут на господствующих языках. То есть поисковые системы будут отдавать предпочтение английским сайтам [3, с. 129]. Да, могут быть данные о том, сколько серверов (компьютеров) есть в каждой испаноязычной стране, но мы не будем знать, сколько веб-сайтов содержит каждый, и, кроме того, могут быть серверы с испанским контентом в других местах. С другой стороны, язык, который статистика приписывает веб-сайту, обычно является языком его обложки, который может не отражать его внутреннее содержимое.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дегтяренко, Л. В. Феномен появления заимствований в испанском языке. Спанглиш / Л. В. Дегтяренко. – 2007. – № 107. – С. 67–71.
2. Instituto Cervantes. Español en el mundo : Anuario del Instituto Cervantes / Instituto Cervantes // Español en el mundo : Anuario del Instituto Cervantes. – 2018. – 386 с.
3. Marcos Marín, F. A. La lengua española en internet [Электронный ресурс] / F. A. Marcos Marín. – Режим доступа : http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/marcos/p01.htm. (дата обращения – 13.10.2020)

4. Millán, J. A. Internet y el español / J. A. Millán // Internet y el español. – 2001. – 276 с.

Грунистая А. Р.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жихарева Н. А.
(г. Горловка, ДНР)*

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ КОММУНИКАНТА НА ВЫБОР МАНИПУЛЯТИВНОЙ ТАКТИКИ

Речь – один из наиболее необходимых социальных навыков современного человека. Именно благодаря её наличию мы передаем и воспринимаем информацию, учимся, развиваемся и т.д. Будучи одним из важнейших элементов человеческой жизни, речь способна оказывать не только положительное влияние на жизнь человека, но и негативное, если будет применена адресантом для достижения целей, не в полной мере сопоставимых с понятием морали, которое позволяет регулировать отношения в обществе, а значит и выходит за рамки речевого этикета.

Одним из примеров негативного речевого влияния является речевая агрессия, которая становится инструментом при попытке манипуляции адресатом речи.

С каждым годом можно наблюдать тенденцию к увеличению наличия элементов речевой агрессии в коммуникации. Данная тенденция является негативным явлением, которое приводит к потере культуры речи. Распространению данной тенденции, по мнению большинства ученых, является распространение и доступность медиа сферы, которая все больше стремится к включению элемента агрессии в свое информативное пространство, при этом используя как скрытую, так и открытую речевую агрессию.

Речь человека индивидуальна и уникальна по своей природе. На то, как человек говорит, какие грамматические, лексические формы и экстралингвистические средства употребляет при коммуникативном взаимодействии, влияет достаточно большое количество факторов. Несмотря на это, у людей, условно объединенных в одну группу, например, на основе социального статуса, будут прослеживаться общие тенденции в их речи.

На основе этого следует предполагать, что и такой фактор как гендер будет предопределять построение агрессивной манипулятивной тактики.

Прежде всего обратимся к понятию «гендер». У П. Ю. Смирнова находим следующее определение данного понятия: «Под дефиницией «гендер» специалистами понимается

пол как социокультурный феномен, который находится в противопоставлении с биологическим полом. Обращение к понятию гендера имеет цель зафиксировать не природную, а социокультурную подоплеку межполовых различий» [1, с. 191].

Таким образом, выделяют два типа агрессивного гендерного дискурса:

- маскулинный (присущ, в основном, мужчинам);
- феминный (в большинстве случаев присущ женщинам).

Феминный тип агрессивного дискурса будет в значительной степени отличаться от маскулинного. Первому будет присущ воспитательный характер, второму – стремление к соперничеству с оппонентом.

Маскулинный тип будет стремиться манипулировать своим собеседником открыто, не скрывая своего превосходства над ним, поэтому здесь часто будет наблюдаться тактика дискредитации оппонента. Именно открытый тип манипуляции предполагает и открытое выражение агрессии, а значит, и использования прямых речевых актов.

Феминный тип манипуляции не стремится к открытому воздействию на своего собеседника. Также ему присуща тенденция к редуцированию агрессивного элемента в коммуникации, что дает повод к более широкому использованию косвенных речевых актов.

На основании того, что в маскулинном типе присутствуют в большинстве случаев прямые речевые акты, выражающие агрессию, стоит отметить, что таким образом он будет нарушать языковые нормы, отходить от стандартов речевого этикета. В то время как феминный тип будет находиться в его рамках.

Коммуникация, реализуемая в рамках феминного типа, является более эмоционально окрашенной, а также характеризуется обилием экстралингвистических факторов, более быстрым темпом речи и высокой тональностью. Таким образом, она более экспрессивна, в отличие от коммуникации в рамках маскулинного типа, которой присуща четкость, категоричность, медленный темп речи.

Таким образом, гендерная принадлежность адресанта речи будет оказывать большое влияние на выбор языковых средств в построении агрессивной манипулятивной тактики. В рамках маскулинного типа выражение речевой агрессии будет открытым, речь носит более категоричный характер, что обуславливает использование прямых речевых актов. Речевая тактика данного типа в рамках феминного типа будет не такой категоричной, более эмоциональной, будет нести в себе скрытый элемент агрессии, что обуславливает выбор косвенных речевых актов при ее реализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Смирнов, П. Ю. Гендерная дифференциация в проявлении речевой агрессии мужчин и женщин / П. Ю. Смирнов // Балтийский гуманитарный журнал. Т. 6. – 2017. – № 4 (21) – С. 191–193.

Гукалова Н. В.

*Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Павленко А. Е.
(г. Таганрог, РФ)*

ПРОБЛЕМА ЗАЩИТЫ «МАЛЫХ ЯЗЫКОВ» ЕВРОПЫ И ЯЗЫКОВЫХ ПРАВ ЭТНИЧЕСКИХ МЕНЬШИНСТВ

Во второй половине XX века назрел вопрос об обеспечении равенства языков меньшинств, а также сохранения вымирающих и менее используемых языков в Европе. Политика, направленная на сохранение языков, их культур, развитие мультикультурализма как одной из основ демократии и гражданского общества постепенно выходило на первый план.

Принятие «Европейской Хартии о региональных языках или языках меньшинств» (*“European Charter for Regional or Minority Languages”*) в 1988 году создало правовое поле, в котором могли решаться различные вопросы, относящиеся к «малым языкам» и соответствующим правам языковых меньшинств.

Кроме того, немаловажно, что данный документ имел не только юридическое значение, но и далекоидущие последствия в сфере развития изучения исследований, связанных с их изучением [1, с. 90].

Государства, подписавшие и ратифицировавшие «Европейскую Хартию о региональных языках или языках меньшинств» (далее – «Европейская Хартия»), подотчетны Совету Европы и обязуются представлять отчеты о проделанной работе с трехгодичным интервалом, в соответствии с 15 пунктом документа, о предпринятых мерах в области обеспечения доступности образования на региональном или языке меньшинства на всех уровнях, иных курсов для взрослых, использования языков в области судопроизводства, государственной службы, СМИ, расширения использования языков в общественной, культурной и экономической сферах и т.д. [2].

Ранее подобные функции по поддержке языков меньшинств выполняло «Европейское Бюро по малоиспользуемым языкам» (*“European Bureau for the Lesser Used Languages”* или EBLUL), общественная организация, основанная в 1982 и прекратившая свою деятельность в 2010 году.

В 2011 году на базе EBLUL была создана другая организация *“European Language Equality Network”* для того, чтобы представлять

интересы практически 50 миллионов человек, говорящих на 44 региональных, миноритарных и исчезающих языках в 18 европейских странах. Организация активно занимается борьбой с языковым разизмом и отстаивает права меньшинств на общение на родном языке [4]. Сообщество оказывает всестороннюю правовую помощь, реализует проекты, собирает данные о фактах, касающихся языковой дискриминации, активно взаимодействует с различными общественными организациями, экспертами и активистами.

В числе наиболее важных инициатив организации, можно отметить проект по поддержке языка, запущенный в 2015 году “Digital Language Diversity Project”. Инициатива направлена на продвижение «малых языков» в медиа пространстве и предоставляет пользователям сайта создавать и делиться медиаконтентом или любой другой информацией о региональных или миноритарных языках, либо используя языки этнических меньшинств [3]. В том числе, организация проводит исследования о распространении языков в сети Интернет, использовании их в интерфейсах цифровых устройств и Веб-сайтов, при комментировании на различных форумах и для общения в социальных сетях и т.д.

Однако необходимо отметить, что “European Language Equality Network” не является межправительственной организацией, ее членами является ряд общественных некоммерческих организации стран Европы, и ее статус не позволяет вести контроль за исполнением всех мер в сфере языковой политики.

Таким образом, «Европейская Хартия» не является лишь декларативным документом, но его принятие в серьезной степени позволило инспирировать несколько важных, реальных шагов в решении проблем, связанных с защитой и сохранением «малых» языков в Европе.

«Европейская Хартия» обязует государства централизованно вести свою языковую политику в отношении «малых» языков, поскольку решение таких проблем возможно лишь на государственном уровне. С сожалением нужно констатировать, что гражданскому обществу не под силу финансировать такие крупные проекты как, например, создание СМИ на региональном или миноритарном языках, или же обучение детей в школах на родном языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Павленко, А. Е. Региональный язык и его статус (на материале языковой ситуации в равнинной Шотландии) / А. Е. Павленко – СПб. : Наука, 2003. – 243 с.
2. Council of Europe. Standing Conference of local and regional authorities of Europe / Resolution 192 (1988) on Regional or Minority

- languages in Europe (prov. edition). – Режим доступа : <https://www.coe.int/ru/web/european-charter-regional-or-minority-languages/> (дата обращения: 29.10.2020).
3. Digital Language Diversity Project: [сайт]. – Режим доступа : [http:// www.dldp.eu/](http://www.dldp.eu/) (дата обращения: 29.10.2020).
4. European Language Equality Network: [сайт]. – Режим доступа : <https://elen.ngo/information/> (дата обращения: 29.10.2020).

Дворцевая А. В.
(г. Луганск, ЛНР)

ЮРИДИЧЕСКИЙ ПЕРЕВОД КАК ИНСТРУМЕНТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКА И ПРАВА

Поскольку право связано с социально-политическими и культурными особенностями страны, юридический перевод является достаточно нелегким заданием. Качество перевода определяется его адекватностью или полноценностью. Для адекватной передачи юридической информации используется язык права, который должен быть особенно точным, понятным и достоверным. Полноценность перевода означает исчерпывающую точность в передаче содержания оригинала и полноценное функционально-стилистическое соответствие.

Язык права – это язык, которым говорит государство. Осознание этого является очень важным для переводчика, которому каждый раз приходится, во-первых, определить, в каком именно значении употребляется слово или словосочетание, и, во-вторых, не ошибиться в правильности выбора во время составления текста перевода. Следовательно, качество юридического перевода определенным образом влияет на эффективность правоприменения, степень регламентации конкретных отношений.

Одной из проблем, которая требует детального изучения в теории перевода, остается проблема выбора адекватного эквивалента в процессе перевода юридических текстов с одного языка на другой. Выбор приемлемого варианта перевода определяется наличием или отсутствием эквивалента в языке перевода. Если такой выбор существует, процедура сводится к обычному подбору соответствия, а если отсутствует – к тщательному подбору одного из вариантов соответствия с учетом целого ряда лингвистических и экстралингвистических факторов. Это такие факторы как референционное и денотативное значения потенциальных соответствий; их стилистическая принадлежность, контекстуальное окружение; языковые нормы [3].

Юридический перевод нельзя выполнить корректно, не имея специальных знаний в определенной отрасли права, знаний специфики конкретного вида правовых отношений. Необходимо хорошо ориентироваться в действующем законодательстве, владеть специальной лексикой и знаниями об особенностях употребления иностранной юридической терминологии в определенном контексте. В этой плоскости специалисты часто сталкиваются с так называемым *legalese* – особым стилем, специфичными формулировками и конструкциями, на основе которых построено огромное количество документов в английском языке.

Legalese – английский термин, который используется как синоним к понятию юридического стиля изложения. *Legalese* – это стиль письма, используемый адвокатами и учеными-юристами при общении по юридическим вопросам в документах: от контрактов до научных статей. Это особый юридический язык, особая манера построения фраз и предложений, которую сложно понять не профессионалу, так как предполагается определенный уровень знаний в английской юридической терминологии и правовой системе [4, с. 37].

Юридическая манера изложения считается особенно формальной. Формализм проявляется в длинных сложных предложениях, громоздких оборотах, которые дополняют и характеризуют первоначальное утверждение, и специфической терминологии. Кроме того для *legalese* характерно использование слов и выражений, которые не имеют никакой смысловой нагрузки в привычном понимании.

Legalese часто употребляют при составлении нормативно-правовых актов и судебных решений, однако иногда этот формализм встречается и в повседневном общении юристов [2, с. 12].

Несмотря на то, что сегодня популярной становится тенденция к использованию обычного английского языка – the Plain English movement вместо *legalese*, английские юристы признают, что невозможно полностью отказаться от употребления *legalese* в юридической теории и практике. По этому вопросу существует ряд причин: во-первых, наработанная в течение многих лет терминология практически полностью исключает возможность неправильного толкования документов, во-вторых, до сих пор существует определенное количество документов и прецедентов, составленных в стиле *legalese*, которые до сих пор являются источником английского права, в-третьих, необходимость предвидеть все возможные ситуации в этом случае важнее краткости формулировок и лаконичности изложения. Употребление громоздких юридических конструкций обусловлено необходимостью четко определять юридические явления. Юридическая терминология

должна быть четкой, а формулировки не должны быть непонятными или двусмысленными. Иначе появляются так называемые юридические терминологические лакуны – лазейки, пробелы в законодательстве.

Точность, ясность и однозначность юридических формулировок, адекватный язык изложения (юридический перевод), правильное и единообразное употребление правовой терминологии определяют эффективность законодательства и полноценную защиту общества и государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Автоматический словарь Мультитран [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.multitrans.ru/>.
2. Алимов, В. В. Юридический перевод: практический курс. Английский язык / В. В. Алимов. – изд. 3, стереот. – 2005. – 160 с.
3. Вагапов, А. С. Выбор адекватного лексико-фразеологического соответствия при переводе английских правоведческих текстов [Электронный ресурс] / А. С. Вагапов. – Режим доступа : http://zhurnal.lib.ru/w/wagapow_a_s/my-art.shtml (дата обращения 01.10.2020).
4. Гамзатов, М. Г. Техника и специфика юридического перевода / М. Г. Гамзатов ; Филологический факультет Санкт-Петербургского государственного университета. – СПб., 2004. – 182 с.

*Дзюбко Г. Ю.
(г. Рязань, РФ)*

ТЕХНОЛОГИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ

В основу современного процесса обучения положен деятельностный принцип, предусматривающий передачу инициативы от педагога к обучающимся. Например, в рамках национального проекта «Образование» (2018–2024 гг.) предполагается обновить стандарты образования, в их числе первоочередными становятся метапредметные навыки, повышение самостоятельности и мотивации [1]. В этом отношении, на наш взгляд, особую актуальность приобретает контекстное обучение, определение которого дано А. А. Вербицким: «Контекстное обучение – обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения – традиционных и новых – моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности. Включает формы собственно учебной, квазипрофессиональной и

учебно-профессиональной деятельности, организуемые с помощью семиотических, имитационных и игровых (социальных) обучающих моделей» [2, с. 70]. Как видим, контекстное обучение ориентируется на то, что знания, умения, навыки даются в качестве средства решения задач проектируемой деятельности будущего специалиста.

Контекстное обучение получило достаточно широкое развитие в ряде работ ученых и педагогов-практиков. Обращает на себя внимание то, что в значительной части публикаций раскрываются не только обучающие, но воспитательные возможности данной технологии: М. А. Привалова пишет о «контекстной модели обучения и воспитания» [3, с. 149], о возможностях контекстного обучения для формирования личностных смыслов обучения у студентов вуза рассуждает Н. В. Бирюкова, контекстное обучение как условие формирования коммуникативной компетентности – предмет статьи Е. В. Сурдиной и Т. Г. Соколовой. Таким образом, использование в процессе обучения контекстной технологии позволяет решить несколько задач: в рамках современных образовательных стандартов осуществить обучение, максимально ориентированное на практику; побудить студента к самообучению, а значит, в перспективе – к постоянному самосовершенствованию; сформировать ценностное отношение к профессии [4, с. 24].

Изучение человека в сфере его духовной, умственной, нравственной, культурной и общественной деятельности – основная задача гуманитарных наук. При этом, если в других науках важна конкретность, то в гуманитарных – многогранность и даже безграничность описания. Отсюда следует возможность использования технологии контекстного обучения в процессе преподавания гуманитарных дисциплин, в том числе древних языков. Единица языка анализируется в составе контекста, в котором реализует и активизирует свое значение; контекст рассматривается как любое текстовое окружение анализируемой единицы. Кроме того, он сближается с социологическими приемами изучения ситуации речи и контекста культуры. Знание древних языков и культур способствует не только лучшему пониманию большинства европейских языков, но и ведет к осознанию языкового взаимодействия, а, следовательно, взаимосвязей народов, их носящих. К классическим текстам невозможно подступиться без приобретения вкуса к цивилизованному общению на самые разные темы и на самых разных уровнях. Отсюда – обращение к древней письменной культуре делает обязательным хорошее знание прошлого, потому что история опирается преимущественно на письменные тексты. Древнегреческий, латинский и старославянский языки – это языки канонических богослужебных текстов. Поэтому изучение древности через язык, через письменные тексты дает

возможность более глубокого понимания национальных традиций, мифологии и религиозных воззрений.

В вузе возможно использование следующих форм контекстного обучения: лекция вдвоем (например, историк дает характеристику историческому этапу, а лингвист рассматривает его на конкретных языковых примерах: чтение и лингвокультурологический анализ фрагментов берестяных грамот). Привлечение материалов разных дисциплин, рассмотрение одних и тех же фактов с точки зрения разных наук дает возможность проводить семинары-дискуссии и семинары-исследования, выводы на которых чаще всего дают возможность проследить эволюцию знания, понять применимость тех или иных положений науки к практической работе будущего переводчика. В древности были созданы самые ранние системы письменности, сложные религиозно-мифологические концепции мироздания, основные жанры художественной литературы, искусство театра, заложены основы многих современных наук. Поэтому обращение к изучению древних языков должно раскрыть не только особенности их лексики, грамматики и стилистики, но также проблемы взаимосвязи языка и культуры; места и роли древних культур в формировании культурного пространства как такового и таких явлений, как концепты и стереотипы. Все это возможно именно при контекстной технологии в изучении древних языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральная деловая сеть «Стратегия РФ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://strategy24.ru/rf> (дата обращения: 28.10.2020).
2. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А. А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
3. Привалова, М. А. Организация обучения иностранному языку в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания / М. А. Привалова, О. А. Зюрина // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации материалы всероссийской научно-практической конференции с дистанционным и международным участием. – 2018. – С. 148–151.
4. Лаврентьев, Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов (часть 2) / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. – Барнаул : Изд-во Алт. гос. ун-та, 2002. – 232 с.

Диброва Е. С.
Научный руководитель: преп. Извекова И. Ю.
(г. Горловка, ДНР)

ВЛИЯНИЕ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ НА СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Влияние научно-технической революции на развитие европейских языков способствовало усилению новых языковых контактов между странами Европы, а также появлению большого количества терминов для обозначения новых понятий. Уже с середины XX века наблюдается заметное увеличение притока лексических заимствований в немецкий язык, преимущественно с английского языка. Это, в первую очередь, объясняется глобальным распространением английского языка и престижностью его использования.

Пополнение лексики – исторически неизбежный процесс, необходимый для того, чтобы на каждом этапе своего развития речь отвечала потребностям общества в общении, развитии и обогащении культуры народа. Заимствование лексики из одного языка в другой является закономерным следствием языковых контактов в истории развития любого языка. Если в прошлом обогащение словарного состава немецкого языка происходило преимущественно как заимствование из латинского, а позже – французского, то уже в XIX веке источником новых пополнений стал английский язык. Он продолжает влиять на немецкий и сегодня.

Анализируя английские заимствования, необходимо заметить, что в английском языке существуют региональные варианты – английский, американский, канадский, южноафриканский, австралийско-новозеландский. Со второй половины XX века особое значение приобретает американская разновидность английского языка, речь идет в большей степени об англо-американизмах в современном немецком языке.

Англицизмы стали активным источником обогащения лексического состава современного немецкого языка: они называют новые понятия и явления, обеспечивают языковую экономию, помогают разграничить сходные по семантике понятия. Количество английских заимствований во всех сферах деятельности в последние годы увеличилось (в компьютерной технике, экономике, быту, спорте и т.д.).

Одним из первых в лингвистике англицизмы начал исследовать Х. Циндлер, который и дал им такую дефиницию: англицизмы – это не просто заимствованные из британского или американского английского языка слова или необычные комбинации слов, но и

любые изменения значений немецких слов или их контекстного употребление по британскому или американскому образцу. Этим термином преимущественно пользуются современные исследователи для обозначения заимствований из английского языка.

Английские заимствования в немецком языке известны с XV века. Многие лингвисты объясняли их появление значительными общественно-политическими событиями, в частности Английской буржуазной революцией и др. Исследователи обращали внимание на стабильный рост количества английских заимствований в немецком языке. К примеру, К. Хеллер считает, что в 1862 в немецком языке существовало 148 англицизмов, в 1899 – 392 таких единиц, в 1909 – около 900. Б. Карстензен приводит такие данные: в трех немецких газетах за 1910 было зафиксировано 19 англо-американизмов, в 1930 – 14 [3].

Интенсивный приток англо-американизмов наблюдался после Второй мировой войны. Этой тенденции способствовало разделение территории Германии на оккупационные зоны, две из которых занимали США и Великобритания, в результате чего между этими государствами и ФРГ было тесное политическое, экономическое и культурное взаимодействие.

Причинами возникновения заимствований являются: отсутствие в родном языке эквивалентного слова для обозначения нового предмета, явления или понятия; тенденция к использованию одного заимствованного слова вместо описательного оборота (тенденция к экономии языковых средств); стремление к повышению и сохранению коммуникативной четкости лексических единиц, которое заключается в устранении полисемии или омонимии; потребность в детализации соответствующего значения, разграничении некоторых его смысловых оттенков путем присоединения их к различным словам (обогащение синонимии); тенденция к экспрессивности, что приводит к появлению иностранных стилистических синонимов; отсутствие в родном языке возможности образовать производные, тогда как от заимствованных синонимов они возможные; накопления в языке однотипных слов с тенденцией выделения одного из подобных элементов и заимствования таким способом морфем и словообразовательных элементов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будагов, Р. А. Язык, история и современность / Р. А. Будагов. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1971. – 300 с.
2. Борисова, Л. И. Справочник по общему и специальному переводу / Л. И. Борисова, Т. А. Парфенова. – М. : НВИ – Тезаурус, 2005. – 328 с.

3. Пауль, М. К. Происхождение англицизмов / М. К. Пауль. – М., 1998. – 243 с.

Димова А. В.

*Научный руководитель: ст. преп. Пантыкина Н. И.
(г. Луганск, ЛНР)*

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Изучение иностранного языка – действительно большой процесс приобретения знаний, которые необходимы в современном обществе, развивающемся в направлении к всемирной глобализации. На сегодняшний день, главной задачей заведений среднего и высшего образования в преподавании иностранных языков становится воспитание высококвалифицированного специалиста, который должен владеть не просто навыками говорения, письма, чтения и аудирования, но и уметь без труда выражать свои мысли на иностранном языке, уметь приспосабливаться к изменяющимся ситуациям, который способен быстро реагировать на происходящее [1].

Такие положения породили необходимость использования наиболее продуктивных, рациональных, инновационных методов в обучении иностранного языка, которые будут обеспечивать его изучение со всех сторон. Одним из таких направлений в изучении иностранного языка является **аудиовизуальный метод**.

Аудиовизуальный метод берет свое начало во Франции в 50-х годах XX столетия. Он базируется на теории структурализма (Ж. Гугенейм) и психологической теории бихевиоризма, является разновидностью прямого метода обучения. Предпочтение в данном методе отдается устным видам речевой деятельности. Именно по этой причине большая часть учебных материалов предоставляется в устном виде: фильмы, звуковое сопровождение к слайдам и тому подобное [3, с. 12–14].

В основе данного метода лежат такие задачи как: развитие слуховой памяти и слухового восприятия, тщательная проработка материала, отработка интонационных конструкций, овладение умением живого общения на изучаемом языке, формирование быстрой и целесообразной реакции на разнообразные речевые ситуации. Достижение таких результатов происходит как раз таки благодаря демонстрированию разных вариантов употребления изучаемого языка в повседневных обстоятельствах через аудиовизуальные средства (аудио- и видеоматериалы, проекция слайдов и диафильмов и т.д.).

Аудиовизуальные средства в процесс обучения меняют характер традиционного урока, делают его более живым и интересным, способствуют расширению кругозора учащихся, обогащая их языковой запас и страноведческие знания.

Благодаря аудиовизуальным материалам перед нами открывается возможность не просто услышать акустические элементы речи (ритм, междометия, паузы, понижение и повышение голоса и т.д.), но и проследить за иллюстрацией каждого иноязычного слова зрительным образом, увидеть их со стороны эмоциональных переживаний и телесных ощущений, в этом случае у обучаемых работает два канала восприятия – зрительный и слуховой, ввиду чего в голове студентов возникают ассоциации, что в конечном итоге приводит к быстрому и долговременному усваиванию получаемой информации. Вдобавок к этому создается реальная среда коммуникации, которая погружает учащихся в атмосферу реального мира, предоставляя им живую речь носителей языка, такой вид деятельности не только побуждает к появлению большей мотивации и заинтересованности в процессе овладения языком, но и помогает справиться с языковым барьером [4].

Роль учеников в аудиовизуальном методе заключается в правильном реагировании на ситуацию, которая представлена визуальным рядом. Что же касается учителя, то его роль является главной; он организует поступление информации, оказывает влияние на ее восприятие и контролирует речевые реакции учащихся.

Однако, применение аудиовизуального материала на занятиях иностранного языка, бесспорно, будет продуктивным только в том случае, если структура урока с применением видео корректно организована, поэтому выделяются несколько этапов работы с видеоматериалами. Рассмотрим эти этапы [2, с. 289].

1. Преддемонстрационный этап (учитель подготавливает учащихся к просмотру видеофильма, обсуждает с ними тему видеофильма, используя лексику, близкую к теме занятия, задает наводящие вопросы).

2. Демонстрационный этап (просмотр видеофильма, выполнение учащимися заданий к видео).

3. Послעדemonстрационный этап (беседа на тему просмотренного фильма, проверка выполненных заданий предыдущего этапа).

Несмотря на все перечисленные в данной работе достоинства данной методики, важно понимать то, что аудиовизуальный метод преподавания выступает как отличное вспомогательное средство к основному образовательному процессу, а не полная его замена. То есть речь идет о том, что работа с аудиовизуальными средствами не должна занимать весь учебный процесс. Важно регулировать момент уместности использования таких аудиовизуальных материалов

на каждом конкретном этапе обучения, применимо к его теме и целям, а также учитывать методические рекомендации частотности проведения уроков с применением видеоматериалов в системе обучения.

Таким образом, лишь благодаря гармоничной комбинации использования аудиовизуальных средств и основного учебного материала, данный аудиовизуальный метод сможет стать полезным образовательным инструментом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбатова, Т. Н. Коммуникативная мобильность в рамках иноязычного пространства как важная составляющая профессиональной компетенции специалиста / Т. Н. Горбатова, С. В. Рыбушкина. – М. : Молодой ученый, 2015. – № 10. – С. 1143–1145.
2. Леонтьева, Т. П. Опыт и перспективы применения видео в обучении иностранным языкам / Т. П. Леонтьева. – Минск, 1995. – 328 с.
3. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
4. Шкрабо, О. Н. Аудиовизуальный метод в обучении иностранному языку в высшей школе / О. Н. Шкрабо. – М. : Молодой ученый, 2013. – № 12. – С. 543–545.

*Добровольская Т. Н.
(г. Донецк, ДНР)*

КАКИЕ СЛОВА БЫЛИ ОБЩИМИ У СЛАВЯН И ГЕРМАНЦЕВ

В современном мире, в эпоху развития технологий и инноваций, русский язык наполняется множеством иностранных слов, которые словно засоряют нашу речь, но стоит обратить взгляд в прошлое, чтобы увидеть, насколько гибким является русский язык, готовый вместить в себя невероятное количество новых слов.

Давно уже было подмечено, что многие слова, особенно связанные с древним сельскохозяйственным бытом, у славян и германцев являются однокоренными. В XIX и большей части XX века ученые, особенно западноевропейские, без всяких оснований трактовали это как односторонние заимствования.

Нередко это использовалось для «доказательства» тезиса об отсталости славян и о том, что цивилизацию, культуру и даже самое

земледелие со скотоводством славяне узнали у германцев. Однако если отойти от такой предвзятой точки зрения, то чисто логически можно предположить, что, наоборот, германцы заимствовали эти слова, вместе с предметами, которые они обозначали, у славян.

В настоящее время наука отказалась от объяснений подобных параллелей простыми заимствованиями. Общность многих славянских и германских аграрных и бытовых терминов вызвана длительным соседством и тесным культурным общением этих народов в глубокой древности, а быть может – и генетическим родством. Ведь когда-то, весьма вероятно, все предки нынешних индоевропейских народов составляли один народ.

В начале XX века известный чешский славист Любор Нидерле в своих знаменитых «Славянских древностях» привёл немало однокоренных слов славян и германцев. Единство происхождения этих терминов ныне общепринято. Некоторые из них относятся к словам, издревле привычным для нас. Прежде всего, это «хлеб». Нидерле считал это слово имеющим германское происхождение (ср. немецкое *Laib* – ‘буханка хлеба’) и происходящим у славян от готского *hlaifs*.

Немало общих славяно-германских слов имеют соответствия прежде всего в языке готов. Учитывая, сколь долго готы прожили в среде славян (эпоха Черняховской культуры на территории современной Украины, I-IV вв. н. э.), можно запросто предположить и обратное – заимствование готами части терминов у славян и последующее их распространение среди других германских народов в результате последующей экспансии готов в Западной Европе. Однако разумнее не постулировать заимствований в том или ином направлении, а просто отмечать такую общность, как следствие долгой исторической близости.

Любопытно, что некоторые однокоренные с германскими слова из всех славянских языков удержались именно в русском. Так, общеславянским названием хлеба является «*жито*», было оно и в древнерусском языке.

Очевидно, некоторые такие слова общего для славян и германцев происхождения, заменившие затем в русском языке чисто древнеславянские понятия, долгое время бытовали на неофициальном уровне в каких-то древнерусских диалектах.

Общим является и понятие «*изба*» – германское *Stube*. Наиболее древняя его форма у восточных славян – *истобка*, *истьба*. Поскольку это слово у обоих народов означало помещение с очагом, можно, по аналогии, предположить, что в его основе лежит не германский, а славянский корень «*истопить*», то есть нагреть, натопить помещение.

Большой семантический круг понятий связан с корнем «*град-/hrad-/gard*». У славян он включает в себя объекты, которые каким-то образом

«ограждены» – это и город (град), и огород. Скандинавы называли город *Gard* (Новгород они обозначали *Holmgard* – ‘островной город’), а в норвежском языке слово *Gord* по сей день означает огороженную усадьбу.

Сад, который, кстати, в русском языке долго звался огородом, – *Garten* в немецком, и т. д. В огороде, как известно, растут овощи – ср. немецкий глагол *wachsen* ‘расти’. При этом ограда – это древнегерманское *Tun* – аналог славянскому *тын*. Внутри ограды или тына может возвышаться «терем», он же *Turm*, откуда впоследствии наша «тюрьма».

Нидерле видел, например, заимствование из германских языков в славянские в слове «стрела». Но сочетание звуков «стр-» вообще типично для индоевропейских языков, особенно в корнях, обозначающих какое-то движение, действие, целеустремление, ср. напр. «стрежень» (англ. *Stream*), «страда», «острый» и т. п.

В первые века нашей эры славянские и германские языки, по мнению большинства лингвистов, уже обособились друг от друга, и заимствования происходили из одного сложившегося языка в другой. Благодаря этому не все однокоренные славяно-германские слова сохранились во всех языках обеих групп – некоторые народы, отселившись достаточно далеко от зоны взаимных контактов, остались в стороне от этих заимствований. Сама же эта зона была, как показывают данные археологии, в I-IV веков достаточно обширной, охватывая территории современных Польши, Украины, Белоруссии и еще ряда сопредельных стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елисеева, В. В. Лексикология английского языка: учебник / В. В. Елисеева. – СПб. : СПбГУ, 2003. – 44 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 709 с.
3. Мюллер, В. К. Новый англо-русский словарь / В. К. Мюллер. – М. : Русский язык, 1998. – 2106 с.
4. Нидерле, Л. Славянские древности / Л. Нидерле. – М. : Издательство иностранной литературы, 1956. – 930 с.
5. Плунгян, В. А. Почему языки такие разные / В. А. Плунгян. – М. : АСТ, 2013. – 274 с.

Друганова Е. И.
Научный руководитель: преп. Соловцова Е. В.
(г. Горловка, ДНР)

ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЖОАН РОУЛИНГ

Прекрасный магический мир, описанный в серии романов Джоан Роулинг «Гарри Поттер», на самом-то деле не так уж отличается от нашего, за исключением того, что как раз самой магии у нас нет. Но у нас есть язык, который в той далекой вселенной считается языком магии и волшебства, – латынь. Роулинг использует его в различных целях и случаях, которые и будут проанализированы в данной работе.

Наиболее частотно латинизмы используются в заклинаниях семикнижия. «Гарри Поттер» изначально писался на английском языке и был направлен на англоязычного читателя, а ему, как известно, вовсе не сложно понять значение некоторых слов в латыни, ведь в английском языке множество заимствований из латинского. Таким образом, когда перед читателем возникает “*Ridiculus*”, то у него сразу возникают ассоциации со словом *ridiculous* – ‘нелепый, смешной’, что полностью соответствует результату заклятия – смеху [2, с. 333].

Подобная ситуация происходит и с заклинанием *Crucio*. Оно совпадает по написанию с латинским словом, которое переводится как ‘(я) мучаю, истязая’ [3]. Семантически близкие лексемы в английском языке – *crucify* (‘мучить’, ‘распинать’), *cruel* (‘жестокий’). Все это идеально соответствует цели заклятия: оно причиняет противнику ужасную, нестерпимую боль, а потому относится к числу Непростительных [1, с. 10]. Обратим внимание на тот факт, что Роулинг в данном случае не пренебрегает грамматикой. Флексия *-o* свидетельствует о принадлежности к грамматической форме *praesens indicativi activi, persona prima, singularis* [2, с. 333]. То же самое с заклинаниями *Expecto patronum* (‘ожидаю защитника’), *Protego* (‘защищаю’) и др.

Однако некоторые заклинания-латинизмы могут быть знакомы и русскоговорящему читателю, например, *Confundus* (глагол *confuto, avi, atum, are* – ‘сбивать с толку’, ‘поражать’, ‘ослеплять’) – заклятье, которое дезориентирует, вгоняет в ступор противника и напоминает русские слова *контузия*, *skonфузиться*, что позволило переводчикам «Росмэн» просто воспользоваться транслитерацией (*Конфундус*) [4, с. 183].

Необходимо также отметить, что Роулинг активно употребляет латинизмы в именах и фамилиях героев своего цикла книг о Гарри Поттере. Так, директор Хогвартса, Альбус Дамблдор, тоже получил

свое имя из латыни. *Albus* означает ‘белый’, что указывает на его очевидную седину, а еще воссоздает стереотипный образ старого и мудрого колдуна. Можно сказать, что писательница нередко использует латинские слова на -us (указывает на существительные и прилагательные второго склонения мужского рода): Сириус (*sirius* – ‘Сириус’, ‘звезда созвездия Большого Пса’) Блэк, Северус (*severus* – ‘строгий’, ‘суровый’, ‘серьезный’) Снейп и т. д. [3]. Оба имени также отлично подходят своим носителям, ведь Сириус обладает способностью перевоплощаться в огромного черного пса, а стиль преподавания профессора Снейпа нельзя охарактеризовать иначе как прилагательным *строгий* [2, с. 334].

Драко Малфой тоже имеет такое имя не случайно. *Draco* – ‘дракон’ или ‘змея’, *maleficus* – ‘злодей’. Роулинг хорошо знает французский язык, поэтому легко проследить, что в произношении и написании она отдает приоритет французскому сочетанию *mal foi* – ‘бесчестный’ [2, с. 334].

Имя персонажа Ремус Люпин восходит к латинскому слову *lupus* – ‘волк’, а еще отсылает читателя к легенде о волчице, вскормившей близнецов Ромула и Рема, которые впоследствии основали Рим. Стоит также отметить, что Люпин может обращаться в волка, что Роулинг раскрывает по сюжету позднее [2, с. 334].

На латинском языке написан небезызвестный лозунг Хогwartса (*Draco dormiens nunquam titillandus*), всегда изображающийся прямо под его гербом. Это выражение переводится с латинского языка как ‘Никогда не щекочи спящего дракона’/ ‘Не дразните спящего дракона’ [1, с. 2]. Также Джоан Роулинг использует латинский язык в паролях к портретам, после произнесения волшебником которых портрет, охраняющий проход куда-то, пропускает его [2, с. 333], например: *Caput draconis* – ‘голова дракона’, *Fortuna Major* – ‘большая удача’, *Volo futururus unus* – ‘Я хочу побыть один’.

Таким образом, цикл книг о Гарри Поттере представляет интерес не только для литературоведов и философов, но и для лингвистов. В предлагаемой работе был рассмотрен вопрос использования латинизмов в произведении с точки зрения корреляции между их семантикой и сутью или назначением предмета, явления, к которому латинское слово, словосочетание или целое выражение относится, т. е. к заклинаниям, именам персонажей и т. д. Заклинания в «Гарри Поттере» не являются бессмысленным набором слов на иностранном языке – они отражают их назначение и последствия, а имена героев семикнижия, сродни именитым писателям классицизма, Роулинг делает говорящими.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хабибуллина, Ф. Я. Lingua Latina в книге «Гарри Поттер»: медицинский аспект заклинаний / Хабибуллина Ф. Я. // Современные научные исследования и разработки. – 2019. – С. 237–247.
2. Авакумова, А. Е. Магия латинского языка в мире Гарри Поттера / Авакумова А. Е. // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – №4. – С. 333–335.
3. Дворецкий, И. Х. Латинско-русский словарь. – Изд. 6-е, стереотип. – М. : Русский язык, 2000. – 846 с.
4. Грекова, О. М. Перевод неологизмов с латинским корнем в романе Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер» на русский язык / О. М. Грекова, Е. В. Классен // Сборник статей XXVII Международной научной конференции «Язык и культура». – Томск, 2016. – С. 182–185.

*Емельянова Е. В.
(г. Актобе, Казахстан)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК НА ЗАНЯТИЯХ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Актуальность исследования национально-культурной специфики картины мира признана в последнее время мировой наукой и практикой. Проблема взаимодействия языка и культуры напрямую связана с развитием науки о языке, которая в настоящее время не замыкается в рамках собственной языковой структуры и требует рассмотрения экстралингвистических факторов [4, с. 4].

Мы сравнивали английские, русские, казахские пословицы и поговорки, исследовали необходимость их использования на практических занятиях в школе и в высших учебных заведениях, так как это не только позволяет глубже изучить язык, но и расширить свой кругозор и познания в разрезе культурно-исторического развития народов, способствует реализации языковой политики Республики Казахстан о триединстве языков (казахский – государственный, русский – язык межнационального общения, английский – язык бизнеса).

Нельзя не отметить, что по своему происхождению пословицы исследуемых языков связаны с различными социальными группами, в английских пословицах прослеживается мировосприятие человека, который занимает определенное положение в обществе и дорожит своей репутацией. А русские и большей частью казахские пословицы рождаются в народной среде, отражают ум,

смекалку и национально-специфические черты жизни людей разных сословий. В связи с этим английские пословицы часто нейтральны по социальным характеристикам. Русские и казахские пословицы отражают в большей мере фольклорное творчество и восходят к народно-разговорной речи, что на языковом уровне проявляется в использовании просторечия, эмоционально-окрашенной лексики, экспрессивно-образных средств, ритмической организации пословиц, звуковых повторов, рифмованности строк. Зачастую они представляют собой поэтические миниатюры, выражающие глубокий философский смысл.

При работе с пословицами и поговорками необходимо учитывать языковые и речевые сложности, которые могут возникнуть в процессе работы и привести к нежелательным явлениям, таким как затруднение понимания и воспроизведения, межъязыковая и внутриязыковая интерференция. К языковым сложностям относятся явления эксклюзивности многих слов и понятий, встречающихся в пословицах и поговорках, фонетические особенности прочтения и грамматические особенности высказываний. Так, например, во многих пословицах немецкого языка используются такие явления, как модальность, страдательный залог, инверсия, конверсия, использование различных частей речи в разнообразных функциональных позициях высказывания [3, с. 117–118].

Даже сравнив достаточно небольшое количество пословиц, нетрудно заметить сходство в исследуемых языках по отношению к слову как к наибольшей ценности. Сходство заметно и в отношении народов к труду, и в оценке денег, богатства в жизни человека.

Немецкие пословицы о деньгах зачастую носят противоречивый характер – в одних утверждается всемогущество имеющих деньги, другие аналогичны русским, утверждая, что деньгами нельзя измерить человеческие чувства [2, с. 118]. Сравнивая пословицы, можно увидеть сходство в том, как оценивается в разных народах значение для человека его окружения. Даже в том случае, когда повсеместно утвердился стереотип англичанина как индивидуалиста, склонного к замкнутому образу жизни, пословицы дают возможность избежать односторонности и создать более точное представление об этом национальном характере. Однако в английских пословицах утверждается высокая сила человеческого единения, дружбы, согласия: *“United we stay, divided we fall”* («Вместе мы выстоим, врозь – пропадем»); *“A house divided against itself can’t stand”* («Дом, в себе разделенный, устоять не может»). Похожих по смыслу пословиц много у всех народов, и у нас тоже. Например: *«Ынтымақ тұбі – игілік; Құш – бірлікте»* («Сила в единстве») [1, с. 295].

К созданию семьи, к оценке брачных уз и англичане, и казахский народ подходят с большой ответственностью. *“First thrive and than*

wife” («Сначала наживись, потом женись»). Множество пословиц о муже и жене совпадают. “*A good husband makes a good wife*”; *Жақсы жубай – жарым бақыт* («Муж хорош – и жена хороша»). Очевидно сходство и в подходе к поиску невесты. Понимание того, что мать имеет влияние на дочь, во многом служит для нее примером, лежит в основе английских и казахских пословиц на эту тему: “*He that would the daughter win must with the mother first begin*” [5, с. 84]; *Анасына қарап қызын ал* [1, с. 29].

Среди пословиц, связанных с осмыслением добра и зла, можно выделить несколько групп по их значению. В первую группу можно отнести английские и русские пословицы, выражающие значение «доброта в людях ценится выше всего»: “*Kind hearts are more than coronets*” («Добрые сердца значат больше, чем короны»), и ей соответствует группа русских пословиц: «Добро не умрет, а зло пропадет», «Сей добро, не кайся», «Доброе дело два века живет», «Доброму Савве добрая и слава» [2, с. 98–105]. Большинство из них содержит противопоставление, основанное на использовании экспрессивно-значимых лексических компонентов. В эту же группу можно отнести пословицы, выражающие значение «хорошая репутация – важнее всего». Сравним: “*A good name is better than riches*” («Доброе имя важнее богатства»), “*A good name is sooner lost than won*” («Хорошую репутацию легче утратить, чем приобрести»), “*A good name is sooner keeps its luster in the dark*” («Хорошее имя сохраняют свой блеск и в грязи»), ср. русский аналог «Золото и в грязи блестит», а также “*He that has an ill name is half hanged*” («Тот, у кого дурное имя, наполовину казнен») [5, с. 12, 84]. Как видим, в английских пословицах много говорится о доброй репутации, причем добрая репутация отождествляется с добрыми делами, с понятиями о добре. В этих пословицах ярко отражается национально-культурное своеобразие мышления английского народа.

Исследовав определенное количество пословиц и поговорок этносов, приходим к следующим выводам. Пословицы и поговорки выступают феноменом культуры, хранителем и средством передачи знаний о мире, основами формирования языковой личности, ее мышления, ментальности от поколения к поколению; национальная специфика проявляется в расстановке акцентов, то есть в том, какая информация обладает большей коммуникативной значимостью. В данной статье мы рассмотрели пословицы, которые находят свое отражение в бытовой, социальной, религиозной, морально-этической, эстетической жизни народа.

Использование пословиц и поговорок в процессе обучения иностранному языку позволяет анализировать правила и исключения в использовании слов в контексте, различать примеры реального

использования языка, языковые нормы и правила, избыточность и недостаточность лексики при переводе.

Пословицы и поговорки на занятиях способствуют комплексному формированию и развитию языковых, речевых, социокультурных, лингвистических знаний, умений и навыков. Метафоричность пословиц позволяет успешно использовать их в различных ситуациях и применительно к решению различных проблемно-коммуникативных задач [3, с. 119].

ЛИТЕРАТУРА

1. Алимбаев, А. Әлем халықтарының мақал-мәтелдері / А. Алимбаев. – Алматы, 2012. – 385 б.
2. Жуков, В. П. Словарь русских пословиц и поговорок / В. П. Жуков. – М., 2012 – 544 с.
3. Емельянова, Е. В. Лингводидактическая система формирования медиа-дискурсивной компетенции студентов-переводчиков : дис. ... канд. филол. наук. – Москва, РУДН, 2011. – 258 с.
4. Педагогические индикаторы полиязычного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 13.
5. Райдаут Р., Уиттинг К. Толковый словарь английских пословиц / Р. Райдаут, К. Уиттинг. – Санкт-Петербург : Лань, 2007. – 260 с.

Емельянова Е. В.

(г. Актобе, Казахстан)

КЛЮЧЕВЫЕ ПОНЯТИЯ КАРТИНЫ МИРА РУССКОГО, КАЗАХСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЭТНОСОВ

Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и устройства мира, или языковую картину мира. Языковая картина мира – факт национально-культурного наследия. Язык и есть одна из форм фиксации этого наследия, в том числе примет, поверий. Так, если в русском языке *гусь* вызывает представление о важности или жуликоватости, то в английском эта реалья ассоциируется с богатством, глупостью. Ср.: *важный гусь, экий гусь, гусь лапчатый* (о человеке); *the goose that lays the golden eggs* – ‘курица, несущая золотые яйца, источник обогащения’; *the older goose the harder to pluck* – ‘чем старше человек, тем труднее заставить его расстаться с деньгами’; *as silly as a goose* – ‘глуп, как пробка’ [1, с. 393]. В отличие от русской *вороны*, ассоциируемой с рядом свойств и синонимичной по значению слову *разиня*, английское *crow* (‘ворона’) не имеет метафорического деривата.

Примеров подобного рода можно привести много, поскольку языковые картины мира чрезвычайно разнообразны. Конфигурации

идей, заключенные в значениях слов родного языка, воспринимаются говорящим как нечто само собой разумеющееся, и у говорящего возникает иллюзия, что так вообще устроена жизнь. Но при сопоставлении разных языковых картин мира обнаруживаются значительные расхождения между ними, причем иногда весьма существенные. Наиболее важные для каждого конкретного языка идеи повторяются в значении многих языковых единиц и являются поэтому ключевыми для понимания картины мира.

Одним из ключевых сквозных мотивов русской языковой картины мира является, например, внимание к нюансам человеческих отношений. Специфическим является само слово *отношение* (кого-то к кому-то) и *отношения* (между двумя людьми); особенно трудно поддается переводу глагол *относиться* (в соответствующем значении). *Отношение* одного человека к другому – это часть его внутренней жизни, которая может в чем-то проявляться, но может и не проявляться, не теряя при этом своего экзистенциального статуса. При этом фраза: *Как ты ко мне относишься?* – это не только практикуемый среди подростков способ вынудить признание в любви, но также явный или скрытый сюжет весьма значительной части разговоров на русском языке, начиная от классического вопроса русского пьяницы: *Ты меня уважаешь?*

Для русской культуры родственные отношения обладают не только огромной ценностью, но и чрезвычайной эмоциональной насыщенностью. При этом любовь к своим совершенно не сопровождается равнодушием или недоброжелательством по отношению к чужим. Напротив, родственная теплота служит образцом доброго отношения к людям вообще. Здесь русский язык подтверждает традиционное представление о широте и щедрости русской души.

Можно сказать, что и в кочевом казахском обществе тема рода, родственности выступала в качестве общего знаменателя для разрешения практически всех ситуаций, возникающих в ходе социального взаимодействия, и определяла самовосприятие человека. К примеру, во время айтыса в ответ на вопрос к одному из участников: *«А какого вы народа?»* (в оригинале именно народа – «ел»), а не племени – «ру»), тот стал перечислять своих родовых предков [2, с. 67]. Несмотря на то, что «не кровное родство сохраняет общину как целое, а совместная хозяйственная деятельность» [3, с. 120], возможные партнеры для «совместной хозяйственной деятельности» действительно отыскивались прежде всего среди родственников. Такая ситуация формировала своеобразный психологический обликномада: он чувствовал себя защищенным, лишь ощущая принадлежность к своему роду. Это обеспечивало ему устойчивость естественного мироустройства и позволяло рассчитывать на помощь

родственников в трудные моменты: «...каждый казах, наученный горьким опытом неустойчивости своего хозяйства, заблаговременно, хотя бы и бессознательно заручается известными связями. В первую очередь последние устанавливаются в направлении родства... эти связи... постоянно поддерживаются обменом подарками» [4, с. 14]. Об этом же свидетельствуют казахские пословицы, записанные во второй половине XIX в.: *Ағайын алтау болса адам тимейді* ('Когда твоих родичей много – никто тебя не тронет') [5, с. 294]. Родственные связи играли важную роль в случае их установления и признания, а это не всегда зависело лишь от кровной близости. Например, *Жаман туыстан жат артық* ('Чужой лучше родни, коль хорошо знаком') [2, с. 122], *Алыста жүрсе кісінескен Жақында жүрсе тебіскен* ('Родню издали любят, а вблизи она кусается') [6, с. 59].

Существовал специальный институт «керме», с помощью которого в хозяйственную ячейку (а с помощью усыновления – и в генеалогию) включались представители других родов или даже племен, волею обстоятельств оказавшиеся рядом. «Такая степень родства в смысле предоставления каких-либо действительных прав является сплошной фикцией...» [4, с. 13]. Есть тому подтверждения и в казахских пословицах: *Жақсындан қашипа жаманға баспа* ('Не считай хорошего человека посторонним, не считай дурного своим') [5, с. 267, 268]. Н. И. Гродеков свидетельствует также о том, что сдать гостя – неблизкого родственника – властям не считалось предосудительным [5, с. 114]. О неограниченности гостеприимства говорит пословица: *Қонақ: бір күн қонса – құт екі күн қонса – жұт* ('Если гость остановился раз – счастье, два – бедствие') [5, с. 113].

Другим ключевым концептом в языковой картине мира у разных народов считается отношение к дому. Англичане говорят: *An Englishman's home is his castle!* ('Дом англичанина – это его крепость'). В этой фразе отражено не только английское отношение к собственности, но и сама жизненная позиция англичан, сам национальный характер.

Русское слово *дом* можно считать эквивалентом английского *house*; однако эти слова совпадают лишь в двух значениях: 'здание, строение' (например, каменный дом – *a stone house*) и 'династия' (например, дом Романовых – *the House of Romanovs*). Во всех остальных значениях эти слова не совпадают. Русское *дом* имеет также значение 'домашний очаг', 'место жительства человека', в котором оно соответствует другому английскому слову, а именно *home*. Данные примеры доказывают, что русское *дом* шире по значению и употребительности, чем английское *house*. Иначе говоря, понятие, выражаемое русским словом *дом*, и то, что стоит за английским словом *house*, – это разные вещи, определяемые разными культурами.

В казахском языковом сознании концепт *дом* маркирован такими лексемами как *үй, юрта, шанырақ*. С «национальным домом» – юртой – была связана вся жизнь казаха, поэтому она занимала особое место в быту казахов. Центральным элементом юрты являлся шанырақ – круговое «навершие» купола юрты. *Шанырақ* – символ семейного благополучия, мира, спокойствия. *Шанырақ* был семейной реликвией, передавался из поколения в поколение, *кара шанырақ* (букв. ‘черный остов’) юрты отца почитался сыновьями как святыня. В серьезных случаях казах клялся, глядя при этом на *шанырақ*. Большое внимание уделялось свадебной юрте (*отау*). «Для художественной обработки отау и казахи среднего достатка не жалели ни средств, ни материалов; все стремились сделать свадебную юрту более нарядной, элегантной. На проведение свадьбы они нередко тратили все свое состояние» [7, с. 8]. Значимость этого концепта для казаха отражена в устойчивых сочетаниях: *шанырақ биік болсын* ‘Пусть будет высоко поднят шанырақ твоей юрты!’ – благопожелание по поводу установки новой юрты, образования новой семьи; *шанырақ көтерді* – ‘установил шанырақ, стал самостоятельным хозяином, создал семью’.

Казахская юрта является не только элементом материальной культуры народа, но и содержит символику, в которой сосредоточена самая разнообразная информация о религиозно-мифологической картине мира. Так, доступные обыденному сознанию внешние признаки окружающего мира (ср. макрокосмос – юрта) и человеческое общество служили моделью в создании языковой картины мира казахов.

Эти и многие другие примеры показывают, что языковая картина мира, отображает обиходно-эмпирический, культурный и исторический опыт некоторого языкового коллектива, наиболее ярко отраженный в строевых единицах языка, в тех единицах, которые непосредственно и прямо отражают внеязыковую действительность, называют предметы и явления окружающего нас мира. Можно утверждать, что национально-культурная семантика языка – это продукт истории, включающий в себя также прошлое культуры: чем богаче история народа, тем ярче и содержательнее строевые единицы языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кунин, А. В. Английская фразеология / А. В. Кунин. – М., 1990. Казахская народная поэзия. Из образцов, собранных и записанных А. А. Диваевым. – Алма-Ата, 1964.
2. Кабо, В. Р. Первобытная доземледельческая община / В. Р. Кабо. – М. : Наука, 1996.
3. Соколовский, В. Г. Казахский аул / В. Г. Соколовский. – Ташкент : КазЦСУ, 1956.

4. Гродеков, Н. И. Киргизы и кара-киргизы Сыр –Дарьинской области / Н. И. Гродеков. – Ташкент, 1989. – Т. 1. Юридический быт.
5. Сборник киргизских пословиц. – Ташкент, 1999.
6. Маргулан, А. Х. Казахская юрта и ее убранство / А. Х. Маргулан. – М., 1994.

Ерденев М. С.

*Научный руководитель: магистр лингвистики Жакупова А. И.
(г. Кокшетау, Казахстан)*

ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПЕРЕВОДЧЕСКИМ ПРОФЕССИЯМ В АСПЕКТЕ ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕЧЕЙ

Как известно, политика – одна из наиболее актуальных областей перевода, о чем свидетельствует значительное количество исследований, посвященных политическому дискурсу и особенностям его передачи на другие языки. Публичные выступления политиков всегда считались своего рода эталоном красноречия. Они способны не только привлекать внимание масс, но и влиять на адресатов, формируя или изменяя политическую картину своего мира, побуждая к той или иной деятельности политического характера. Поэтому они всегда привлекал переводчиков-лингвистов, являясь важной составляющей их работы.

Цели политической речи заключаются в побуждении людей к участию в каких-либо политических процессах, включая и участие в действиях, связанных с делегированием полномочий, по тому или иному типу политического поведения, в том числе электорального, при наличии политической конкуренции. Предметом политической речи выступают кандидат, партия и их программы, а также политическая акция, движение поддержки или протеста, ее субъектом является политическая организация или деятель, объектом – участники политического процесса, делающие тот или иной выбор, определяющие для себя ту или иную политическую ориентацию, в каждом конкретном случае составляющие конкретную целевую группу [1, с. 128].

Стиль обращений политических речей определяется нами как близкий к публицистическому и характеризуется:

1. лаконичностью изложения, экономией языка;
2. отбором языковых средств с целью добиться доходчивости изложения;
3. употреблением общественно-политической лексики и фразеологии, заимствованной из других стилей;

4. использованием речевых стереотипов, клише;
- 5 жанровым разнообразием и разнообразием языковых средств, многозначности, эмоционально-экспрессивной лексики;
6. смысловой и информативной насыщенностью;
7. демонстративностью [2, с. 75].

Организация самого текста, при условии выполнения норм и правил грамотного ведения электоральной игры, с расчетом на достижение максимальной эффективности сообщения, не может не опираться на известные приемы психологического воздействия. Психологами разработан ряд психотехнических методик, связанных с использованием определенных речевых приемов и особых способов построения текстов. А. П. Чудинов отмечает следующие, реально использовавшиеся в избирательных кампаниях методики и стилистические приемы: использование номинализаций, неопределенных или неспецифических глаголов, неопределенного обращенного обозначения, прием «пропуск информации», построение фраз с помощью предложения различных вариантов выбора или исключения одного из вариантов выбора, использование противопоставления, переформирование смысла или контекста. С точки зрения лексики, устная и письменная политическая речь характеризуется использованием аналогово-определенных слов и выражений, омонимов, фонетической множественности смыслов, двусмысленных фраз и негативных команд, слов-символов.

Переводчику приходится осваивать особенности ораторской речи на обоих (всех) рабочих языках. В содержание выступления оратора включаются все присутствующие в сознании продуцента и реципиента текста компоненты, способные влиять на порождение и восприятие речи: другие тексты, политические взгляды автора, политическая ситуация и др. В двуязычной коммуникации с переводом к ним прибавляются как объективные факторы, связанные с преодолением языкового и лингвоэтнического водораздела, так и субъективные факторы, связанные с личностными характеристиками переводчика. Даже если в одноязычной коммуникации личностные и социальные характеристики слушающего и говорящего важны [3, с. 71], то при двуязычной коммуникации с переводом мы имеем на одного слушающего и говорящего (читающего и пишущего) больше. Таким образом, количество факторов, способных влиять на порождение и восприятие речи, умножается.

Важным также представляется осознание переводчика политических текстов того, что «язык по-своему членит мир в соответствии с установившимися языковыми нормами. В нем находят свое отражение историческое развитие этноса, нравы и обычаи народа, культурные традиции, которые преломляются и видоизменяются на каждом новом этапе развития данной лингвокультурной общности».

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, И. С. Текст и перевод. Вопросы теории / Алексеева И. С. – М. : Высш. шк., 2008. – 364 с.
2. Крупнов, В. Н. Курс перевода. Английский язык: общественно-политическая лексика / Крупнов В. Н. – М. : Высш. шк., 1979. – 253 с.
3. Кушнина, Л. В. Языковая личность переводчика в свете концепции переводческого пространства / Л. В. Кушнина, М. С. Силантьева // Вестн. Перм. ун-та. – Вып. 6 (12). – 2010. – С. 71–75.

*Жданова Е. В., Ероманц И. С., Чудин А. Г.
(г. Донецк, ДНР)*

AFRICAN-AMERICAN SLANG IN MODERN MUSIC

So, in modern society the phenomenon of African-American spoken language is enough actual. Sociolinguists note that from the interaction between different social groups occurs penetration of this linguistic phenomenon in various spheres of life. Especially it is shown in youth cultures. In this way we can understand what African-American spoken language is, how it developed and how it is used now, we can trace features of development of English language and its state nowadays. During the 18th century schoolmasters taught pupils to believe that the African Criminal Cant (which by this time had developed into slang) was not the correct usage of American and slang was considered to be taboo [1, p. 16]. According to investigations 80% of African Americans speak African-American spoken language. Nowadays this culture is well known due to the achievements of African-Americans in sport, politics, science, and especially in cinematography and musical sphere. That's why as a subject of our work we chose American songs, where the current situation of English language is widely displayed. In modern society most of mass medias are affected with African-American language, this slang has got a big effect on modern English. Also American version of English language has a lot of words, phrases, which came from African-American. The manifestation of this you can see in modern music, especially in rap. In vocabulary rap is a fast easy kick. Rappers are present-day poets, because they not only write but also perform their songs. These "smiley" have a straight mouth and smiling eyes, suggesting a cultural difference in reading emotions [5, p. 7]. Our work is devoted to the usage of African-American language in songs. The most prominent representative of this culture is 50 Cent. During the research we had some difficulties with the translation of his songs. They were mostly in phonetics, grammar and

124

lexical. In the words of the songs all characteristics of African-American spoken language are represented.

So, among phonetic should be noted such particularity as reduction.

We can divide it into few groups:

- Reduction ending “ing”:

*Crackin` – cracking* (Get crackin` in the club when you hear the shady).

*Feelin` – feeling* (you was feelin` quite brisk).

- Reduction of letters -d, -t, -k, -s, -p:

night – nigh`(t)*, *want – wan`(t), *thick – thic`(k)*, *wizard – wizar`(d)*, *map – ma`(p)*, *just – jus`(t)*, *about – `bout*, *mind – min`(d)*, *doubt – doub`(t)*, *bust – bus`(t)*, *hood – hoo`(d)*, *shout – shou`(t)*, *knot – kno`(t)*, *quick – quic`(k)*.

Another feature of African-American slang is a specific pronunciation of “-th-“. In different parts of the word it sounds in different ways. For example:

At the beginning of the word it sounds like “d”.

In the middle of a word it sounds like “f”.

At the end of the word it sounds like “v”.

Also all these peculiarities influence the translation resulting in missing nouns, verbs, incorrect word order, negative constructions and some others.

“My pockets is in shape” – instead of is – are (*‘У меня много денег’*), *“why you hurt your friends”* – missed verb do (*why do you hurt...*) (*‘почему ты обидел своего друга’*).

From this analysis we see that rap-songs are expressive representatives of African-American dialect. It’s important to remember that the sub-cultures language used by young people reflects their individual self-expression.

REFERENCES

1. Dumas, Bethany K. Is Slang a Word for Linguists? / Bethany K. Dumas, J. Lighter. – American Speech. – Vol. 53:1. – 1978. – p. 5–17.
2. Major, C. Dictionary of Afro-American Slang / C. Major. – Intl Pub., 1970. – 128 p.
3. Pavlova, N. V. Slang as a Part of the English Language / N. V Pavlova, Y. A. Kuleshova // English, 2003. – №32. – p. 5–10.
4. Youth-Slang [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://mccrindle.com.au/resources/whitepapers/McCrindle-Research_Word-Up-03_Youth-Slang_Mark-McCrindle. 53-67
5. Wenner, M. Americans and Japanese Read Faces Differently / M. Wenner. – Live Science (May 10, 2007.) Retrieved December 8, 2007.

Жеребцова Н. М.

*Научный руководитель: канд. филос. наук, доц. Григорьева Н. В.
(г. Липецк, РФ)*

АНАЛИЗ ПРЕПОДАВАНИЯ КОММУНИКАЦИОННОЙ МЕТОДИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Современный мир вносит в свое развитие различные инновационные явления и процессы. Особенно это касается социальных институтов общества, которые под воздействием такого процесса как глобализация, то есть общемирового процесса по экономической, религиозной, политической, культурной унификации и интеграции, максимальным образом развиваются и трансформируются. Так и в институте образования. Именно на нем хотелось бы подробнее остановиться и уделить внимание, в рамках высшего образования, преподаванию английского языка, а также подходам и методикам его изучения.

В мире существует большое количество различных методик по изучению иностранного языка уже многие десятилетия. Однако непосредственно в нашей стране инновационный переворот в методах преподавания английского языка датируется двадцатым веком. С тех пор изменились и цели, и подходы обучения.

Так как иностранный язык в мире изучают практически все, что опять же так связано с единым общемировыми стандартами, пришедшими к нам из глобализации, то пропорционально количеству людей возросло и количество методик. Следует заметить, что какой-либо одной, идеальной методики, подходящей всем, нет, и что каждая из них наделена как положительными, так и отрицательными сторонами. Например, сейчас очень активно критикуются принципы работы старой школы, несмотря на то, что она существовала многие годы и вырастила немалое количество людей. Критика в данном случае вполне обоснована и связана с временем, ведь для качественного изучения языка следовало сидеть над книгами, занимаясь переводом, чтением текстов, заучиванию слов и пересказам по многу часов.

Однако, классическая, или еще по-другому, фундаментальная методика, упомянутая выше, направлена на понимание особенностей, тонкостей языка. Ее главной задачей является формирование грамматической базы, посредством выполнения трудоемких заданий и работ с текстом.

Помимо классической методики выделяют еще и лингвосоциокультурную, сторонники которой считают, что английский язык не должен быть лишь набором лексико-грамматических правил. Они относят изучение языка к

коммуникативным средствам, которые дают возможность человеку не только разговаривать, но и самовыражать себя в разных сферах общественной жизни при помощи полученных и освоенных знаний и умений. То есть по этой методике английский язык представляет собой своеобразное зеркало, в отражении которого показаны уклад жизни, культура, традиции, обычаи, а также история языка [1, с. 76].

Но мир не стоит на месте. С недавнего времени в топе самых популярных методик стоит методика, носящая названия коммуникативной. Она очень распространена в Западных странах, Америке, Европе. А зарекомендовав себя с положительной стороны в России, она заняла место в учебной программе многих российских вузов. Эта методика основана на взаимодействии двух методов преподавания языков: современном и традиционном. Очень важное значение уделено именно общению в данной методике, а основной целью, соответственно, является преодоление языкового барьера через общение. Главным является избавление человека на психологическом уровне от страха перед чужим языком, от страха быть высмеянным, если, он что-то неправильно скажет, а также от зажатости и скованности в речи и мыслей на английском языке. Для этого развивается устная, письменная речь, проводятся аудирования. Основой освоения английского языка является грамматика, которая в данной методике изучается в процессе говорения и общения на иностранном языке. Так, студенты высших учебных заведений, обучаясь по данной методике, сначала учили языковые формулы, различные словосочетания и выражения, а затем разбирали грамматические конструкции. Процесс обучения по данной методике задействует игровые ситуации, использует в качестве инструментария групповые работы, задания на сопоставления и прочее. Это помогает активно работать память, логику, и, как следствие, развивать аналитическое и образное мышление, что в конечном итоге дает свободу выражения мысли и отсутствие скованности при коммуницировании на иностранном языке.

Кроме того, развитие информационных технологий помогает делать изучение английского языка более доступным, располагая всевозможными интерактивными ресурсами в виде компьютеров, интернета, специальных интернет-приложений. Применяя это на практике студенту гораздо проще влиться в учебный процесс, ведь он будет проходить на одном уровне с его привычной деятельностью, создавая атмосферу комфортности, и при этом, формируя навыки изучения языка.

Таким образом, на основе сего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что преподавание английского языка в современной системе высшего образования в большей степени уделяет внимание коммуникативной составляющей, коммуникационной методике,

которая поможет студентам справиться с преодолением языкового барьера и научиться не только грамотно и красиво писать, но и говорить, что, возможно, скажется на их дальнейшем карьерном пути и жизни в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вайцель, М. П. Методики преподавания английского языка / М. П. Вайцель // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2011. – №2 (8). – С. 75–77.

Жихарева Н. А.
(г. Горловка, ДНР)

СИНТАКСИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ КОРОТКИХ РАССКАЗОВ ЖАНРА «ХОРРОР»

Литература ужасов на данный момент достигает 250-летнего возраста. Еще древние баллады о колдовских ритуалах, вызове демонов и призраков, шабаше ведьм были неисчерпаемыми источниками для рождения легенд, а вера в сверхъестественное была несомненной. В советском литературоведении и лингвистике жанр литературы ужасов рассматривали как явление массовой литературы, которое по канонам тогдашней историко-литературной методологии не имело в своем арсенале фактора эстетического воздействия, однако переосмысление литературного процесса обусловило оживление в исследовании некогда игнорируемого жанра. В зарубежном литературоведении критические работы, связанные с жанром литературы ужасов, начали появляться с 1920-х годов. С их появлением научная мысль начала сталкиваться с различиями в понятийном аппарате жанра: черный роман / le roman noir, литература ужасов / horror literature, готический роман / gothic romance, литература о привидениях / ghost fiction. В современном англоязычном литературоведении наиболее распространенным является термин «horror literature», который охватывает все произведения жанра независимо от формы [2]. Авторы сборника «Horror Literature» предлагают такую периодизацию эволюции жанра литературы ужасов: 1) готический роман (1762-1820 гг.); 2) остаточный готический импульс (1824-1872 гг.); 3) психологические, антикварные и космические ужасы (1872-1919 гг.); 4) современная литература ужасов (1920 г. – по настоящее время) [4, с. 44].

Специфика художественного текста, чья жанровая принадлежность в современной культуре определяется

заимствованным из английского языка понятием «хоррор», заключается в достижении определенной прагматической задачи, которая состоит в передаче читателю эмоционального состояния страха, испуга, нервного возбуждения. Страх, как самая интенсивная по своему психологическому воздействию негативная эмоция, является универсальным, общечеловеческим эмоциональным переживанием, в связи с чем необходимые для его репрезентации в речи специализированные языковые ресурсы наличествуют в системе большинства мировых языков.

Основной целью нашей исследовательской работы является установление набора синтаксических маркеров коротких рассказов жанра «хоррор» посредством формально-синтаксического и конструктивного анализа длины предложения и его структуры, выявление закономерностей использования тех или иных типов предложений и синтаксических процессов. Для этого было проанализировано три художественных произведения англоязычных авторов коротких рассказов жанра «хоррор»: «The terror of blue John Gar» А. К. Дойла (Arthur Conan Doyle), «Oh Whistle and I'll come to you, my Lad» М. Р. Джеймса (Montague Rhodes James), «The monkey's paw» У. У. Джейкобса (William Wymark Jacobs) [3]. Для анализа мы выбрали 100 предложений из каждого рассказа методом сплошной выборки.

В результате статистической обработки исследуемого материала мы установили, что все три писателя предпочитают использование сложных предложений, а именно, количество простых предложений из 100 анализируемых у троих писателей составляет в среднем 25 предложений, а среднее количество словоформ в простых предложениях равно – 8,2. Количество сложных предложений из общего количества проанализированных единиц в среднем составило 75 предложений, а среднее количество словоформ в них – 23,9. Из этого следует, что всем троим писателям присущи небольшие по размеру и сложные по структуре предложения, что, очевидно, и позволяет через компрессию информации создавать автору жанра «хоррор» необходимую атмосферу напряжения повествования.

Конструктивный анализ трех типов сложных предложений в трех рассказах показал, что наибольшую частотность имеют сложноподчиненные предложения, наименьшее количество приходится на предложения смешанного типа связи между частями сложных синтаксических конструкций. Среди сложноподчиненных предложений преобладают сложноподчиненные предложения с придаточными дополнительными и определительными. Среди придаточных обстоятельственных предложений высокой частотностью отличаются придаточные времени, причины и условия, при этом такие типы придаточных предложений, как

обстоятельственные места, цели и уступки в анализируемых выборках из рассказов жанра «хоррор» зафиксированы не были.

Более детальный анализ типов подчинения в сложноподчиненных предложениях показал, что писатели, художественные тексты которых мы проанализировали, в большей степени прибегли к употреблению последовательного типа подчинения, практически не употребляя смешанный тип связи. Особого внимания заслуживает факт употребления большого числа синтаксических конструкций с высокой степенью распространенности, особенно за счет таких синтаксических процессов, как расширение и усложнение.

В итоге нашей исследовательской работы, мы пришли к выводу, что во всех проанализированных текстах коротких рассказов жанра «хоррор» предпочтение отдается небольшим, сложноподчиненным предложениям с одним или двумя придаточными последовательного типа подчинения, при этом основными синтаксическими процессами, способствующими увеличению или уменьшению элементарного предложения в составе сложного, являются расширение и усложнение.

Таким образом, проведенный конструктивный анализ структуры предложений англоязычной литературы ужасов показал, что на синтаксическом уровне языковой структуры существуют явления, частотности которых могут быть использованы не только как статистические параметры авторского стиля, но и как синтаксические маркеры жанровой принадлежности литературного произведения. К ним принадлежат средняя длина предложения, его структура и синтаксические процессы, которые увеличивают или уменьшают количественные показатели его объема.

Перспективным является дальнейшее исследование выявленных закономерностей на более широком материале в диахроническом аспекте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Почепцов, Г. Г. Конструктивный анализ структуры предложения / Г. Г. Почепцов. – К. : Вища школа, 1971. – С. 113–178.
2. Тимошенко, Т. М. Horror story вчера и сегодня / Т. М. Тимошенко // Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» : зб. наук. праць. – Х. : Вид-во НУА, 2008. – Т. 14. – С. 459–468.
3. Horror Stories / Ed. Ceri Jones. – Macmillan Publishers Limited, 2009. – P. 21–103.
4. Tymn, M. B. Preface to Horror Literature: A Core Collection and Reference Guide / M. B. Tymn. – NY. : L, 1981. – 559 p.

Жоломко В. В.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Штакина Л. А.
(г. Горловка, ДНР)

ДЕЙКСИС КАК ИДЕНТИФИЦИРУЮЩИЙ МАРКЕР РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА

Отличительной чертой современной лингвистики является антропоцентризм, сосредоточенность на человеческом факторе в языке, направленность на осмысление языковой концептуализации мира.

Реклама является феноменом чрезвычайно многогранным и многоаспектным. К тому же, реклама трактуется как одна из сфер использования языка, где она, прежде всего, служит инструментом увещательной коммуникации, основной целью которой является воздействие на прагматическую сферу потребителей рекламы, а также побуждение к модификации их поведения [1, с. 148].

Дейксис рассматривается как «указательное поле», представляющее собой пространственно-временную систему координат, построенную относительно субъекта восприятия: «я» – «здесь» – «сейчас». Дейктическими принято называть слова, которые соотносятся со своими обозначаемыми не непосредственно, а в определенных контекстуальных условиях [3, с. 20].

Для дейктических слов характерны ситуативность, эгоцентризм, а также субъективность [2, с. 86]. К числу дейктических маркеров вербального контекста мы относим личностный дейксис, локационный, темпоральный, эмотивный, а также дискурсивный дейксис.

Исходя из того, что реклама является особой моделью коммуникации, которая имеет свой специфический потенциал и отличается тенденциями своей композиционной организации, следует отметить, что существует несколько типов развития темы рекламного дискурса, а именно: линейный, пунктирный, ступенчатый, параллельный и развернуто-пунктирный [1, с. 201].

Так, при линейном типе развития темы наблюдается плавный переход мыслей, при этом последующая мысль всегда зависит от предыдущей. Наши наблюдения свидетельствуют о том, что эмотивный дейксис маркирует эту топикальную модель благодаря повторам, отражающим экспрессию рекламы.

Например: *“Inside jar you’ll find a radiantly glowing skin, naturally-blushed cheeks, wondrous eyes and color-kissed lips. Suddenly your skin has a radiant sun-kissed glow”* (реклама косметических изделий) [4].

Пунктирный тип развития темы характеризуется краткостью и динамичностью. Маркерами данного типа развития темы являются личностный и эмотивный дейксис. Например: *Drink juice, “Good”*.

We care about you. We care about your health. We care about your children. We care about your future. Stay with us. Stay with Love “Good” (реклама сока) [4]. В данном примере корреляция пунктирной темы и личностного дейксиса достигается путем указания на лицо при помощи личных местоимений you/we.

Ступенчатая модель развития темы представляет собой последовательный переход от одной мысли к другой, включая эмоциональный и смысловой акцент информационно-смыслового поля дискурса. Дейктическими маркерами данного контекста являются личностный, эмотивный, темпоральный, а также локационный и дискурсивный дейксис. Например: *At PetSmart, we know that pet adoption **changes** lives. That’s why PetSmart Charities helps save more than a thousand homeless pets **every day**. Be a part of **these** life changing moments at our National Adoption event **this weekend**. It won’t just **change** their world, it’ll **change you too*** (реклама сети магазинов) [4]. В этом образце рекламы личностный дейксис выражен местоимениями we/you, темпоральный дейксис представлен формами every day, this weekend, эмотивный дейксис отражает явление повтора и экспрессию вербального контекста, а дискурсивный дейксис представлен формой указательного местоимения these.

В свою очередь развернуто-пунктирному типу присуща резкая сменяемость фактов, специфическая ритмичность, конкретизация и оценочность. Следует отметить, что оценочность характерна для всех типов развития темы рекламного дискурса. В приведённом примере, как и в предыдущих, доминирует явление повтора. Личностный дейксис также маркирует этот контекст. Например: ***You don’t need an official court, an official net or official uniforms to be officially great. Find your greatness with our shoes.*** (реклама спортивной обуви) [4]. Параллельный тип развития темы расщепляется на ряд подтем, детализирующих основное сообщение. Идентифицирующими маркерами этой модели являются эмотивный, личностный и темпоральный дейксис. Например: ***The responsive touch-screen on a new phone. Blackberry Storm. An incredible power is in your hands. A new phone. Make the most of now.*** (реклама нового смартфона) [4].

Таким образом, наши первичные наблюдения показывают, что наиболее частотными и релевантными дейктическими маркерами вербального контекста рекламного дискурса являются личностный и эмотивный дейксис.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Пирогова, Ю. К. Рекламный текст / Ю. К. Пирогова, П. Б. Паршин // Семиотика и лингвистика – М. : Издательский дом Гребенникова, 2000. – 270 с.

2. Сусов, И. П. Лингвистическая прагматика / И. П. Сусов. – Винница : Нова Книга, 2009. – 329 с.
3. Успенский, Б. А. Дейксис и вторичный семиозис в тексте / Б. А. Успенский // Вопросы языкознания. – 2011. – Вып. 2. – С. 3–30.
4. Advertisement. Английская реклама [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://englishon-line.ru/reklama-na-angliiskom.html/> (дата обращения: 03.09.2020).

Жуков Ю. Ю.

*Научный руководитель: д-р филол. наук, проф. Герасименко И. А.
(г. Горловка, ДНР)*

ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ СФЕРА «ЗАКОН» И ЕЁ МЕСТО В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОЙ ЮРИСПРУДЕНЦИИ

Согласно сведениям из Малого академического словаря, закон – это нормативный акт высшего органа государственной власти, принятый в установленном порядке и обладающий высшей юридической силой [3].

Понятие «Закон» является одним из самых используемых в системе современной юриспруденции и нормативных правовых актах. Это понятие имеет длительную историю, и на протяжении своего существования оно несколько изменило свою содержательную сторону. В области самых различных отраслей права делался упрек в адрес специалистов-теоретиков за недостаточное научное рвение в проработке этой дефиниции. Так, например, еще в 1948 году М. Д. Шаргородский высказался об актуальности теоретической разработки понятия закона. Он отмечал, что «общепризнанного понятия закона наша наука теории права еще не дает, а потому авторам, занимающимся исследованием отдельных отраслей права, приходится давать свои определения понятия закона» [5, с. 29].

Исходя из выше изложенного можно подтвердить определение закона как нормы, устанавливаемой высшей государственной властью. Закон, таким образом, представляет собой некое объединяющее начало для большого количества норм, правил, сценариев поведения в гражданском обществе.

Однако, несмотря на то, что материальная система закона может дать разрешение вопроса о том, к какой категории актов по своему существу относится то или иное проявление функционирования государственной власти, она вместе с тем не может дать исчерпывающей конструкции закона и нуждается поэтому в

дополнении в виде формальной теории закона, так как на практике ни в одном государстве законодательная функция не концентрируется исключительно в руках законодателя. В связи с этим, исследователь Г. Еллинек определяет закон в формальном смысле, как акт, который правительство или совсем не имеет права издавать, или не может издавать иначе как в согласии с определенным конституцией непосредственным органом» [1, с. 30].

В понятие закона в обширном смысле входят не только нормы, издаваемые официально признаваемыми учреждениями, обществами и союзами, но также и правила, издаваемые частными обществами, группами, коллективами.

Под законом в тесном смысле «следует понимать норму, установленную высшим в пределах каждой данной правовой организации правовым авторитетом... Авторитет всякого общественного союза возвышается над авторитетом лиц, входящих в его состав: среди самих общественных союзов следует различать подчиненные и самостоятельные, верховные... Законом в тесном смысле... должна считаться правовая норма, установленная высшим авторитетом в этой лестнице, авторитетом верховным» [4, с. 113].

Современная юриспруденция для определения законов и их видов использует понятие «юридическая сила». В сравнении с ним термин «авторитет» обладает более глубоким смыслом, характеризуя степень признания актов со стороны субъектов права, которым адресованы законные предписания.

Следует иметь в виду, что понятие «закон» имеет не только специальное, но и общеупотребимое, обыденное значение. К обыденному мы относим понимание закона в широком смысле, согласно которому законом являются «все нормативные правовые акты, любые установленные государством общеобязательные правила. В собственно юридическом смысле закон – нормативный акт, принятый в особом порядке высшим представительным органом законодательной власти либо непосредственным волеизъявлением населения (например, в порядке референдума) и регулирующий наиболее важные и устойчивые общественные отношения» [2, с. 988].

ЛИТЕРАТУРА

1. Еллинек, Г. Общее учение о государстве / Г. Еллинек. – Учебное пособие. – СПб. : Юридический центр-Пресс, 2004. – 752 с.
2. Российская юридическая энциклопедия / [Абова Т. Е. и др.]; Гл. ред. А. Я. Сухарев. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 1110 с.
3. Словарь русского языка: В 4-х т [Электронный ресурс] / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Русский язык, 1981–1984. – Режим доступа : <https://>

gufo.me/dict/mas/%D0%B7%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD (дата обращения: 01.12.2020).

4. Трубецкой, Е. Н. Энциклопедия права / Е. Н. Трубецкой. – СПб. : Лань, 1999. – 183 с.
5. Шаргородский, М. Д. Уголовный закон / М. Д. Шаргородский. – М. : Юрид. изд-во МЮ СССР, 1948. – 311 с.

Жукова А. А.

*Научный руководитель: преп. Токмачева М. А.
(г. Луганск, ЛНР)*

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ И ЭКСПРЕССИВНОСТИ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Эмоционально-экспрессивная лексика, ввиду того, что в ней отражается отношение говорящего к определенному предмету, оценка, экспрессия, его мышление и мировоззрение, представляет собой достаточно сложную систему. Именно эмоционально окрашенную лексику используют с целью сделать текст более экспрессивным, выразительным.

Вопросы эмоциональности испанского языка в своих исследованиях поднимали такие современные лингвисты и филологи, как В. П. Енин, М. С. Ланцов, Т. В. Ларина, Н. Г. Мед, С. А. Никифорова, Н. М. Фирсова, Е. В. Яковлева.

Однако интерес к данной теме не ослабевает в связи с усиливающимися глобализационными процессами, приводящими к более тесным межкультурным контактам, что делает вопросы выражения экспрессивности в испанском языке по-прежнему актуальными.

Одними из самых эмоциональных людей на нашей планете являются жители Испании и Латинской Америки. Эта эмоциональность не могла не проявиться в их языке. В испанском языке есть множество средств выражения экспрессивности и эмоциональности, они реализуются на разных уровнях: фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом.

На фонетическом уровне выделяют следующие средства выражения экспрессивности: аллитерация (*Tres tristes tigres comían trigo en un trigal*); использование звукоподражательных слов: (*¡chas!*; *¡zas!*), звукопись (*¡niinoo, niinoo!*).

На морфологическом уровне для выражения эмоциональности используют уменьшительно-ласкательные и увеличительные суффиксы: *-uza*, *-ito/-ita*, *-ón*, *-illo*, *-uelo*, *-ico*, *-azo*, *-ote*, *-aco*, *-ejo*, *-ucha*, *-ísimo* [2, с. 5]. Самые распространенные суффиксы и какую

эмоционально-экспрессивную окраску они могут придавать словам, рассмотрим ниже.

Например, уменьшительный суффикс *-ito/-ita* может присоединяться к существительным, прилагательным, глаголам, наречиям и междометиям и не обязательно будет выражать свое основное значение, он может придавать словам различные эмоциональные оттенки и частично менять их значение. Такие как: иронию (*Las flores están caritas*), превосходную степень значения (*Es un niño blanquito*), презрение (*tenemos un jefecito...*), скромность (*Tráigame un dulcito*).

Увеличительные суффиксы *-on/-ona*, *-ote* некоторых случаях могут нести смягчающий оттенок: *buenote* ('добряк'), *facilón* ('очень легкий').

Для придания негативного оттенка, когда описывают человека, используют суффикс *-udo/-uda*: *alpargatudo* ('заурядный, обычный'), *cachazudo* ('медленный') [1, с. 149–151].

Нередко встречаются даже слияния двух суффиксов: *rro+ón* – *vienturrón* ('ветрище'); *acho+ón* – *corpachón* ('туша'); *acho+uelo*, *-achuelo/-ichuelo* – *barca* ('лодка') – *barcacha* ('очень старая, уже почти развалившаяся лодка') – *barquichuela*.

Другим способом выражения экспрессивности является конверсия: «*El cielo es azul*» – «*El azul del cielo*».

Также распространенный способ словообразования – это сложение глагола с существительным во множественном числе. Обычно это слова, обозначающие образные, иронические характеристики людей: *matasanos* ('ироническое обращение к медику'), *rompepoysos* ('бездельник') [3].

На лексическом уровне экспрессивность реализуется с помощью: междометий (*¡Anda!*), слов, усиливающих эффект высказывания: *muу, un poco, demasiado, bastante*, пословиц и поговорок: *A caballo regalado, no le mires el diente* ('Дареному коню в зубы не смотрят') [4, с. 83].

К синтаксическим средствам относят: инверсии: *Buen chico éste* ('Хороший он парень'); восклицательные конструкции, привлекающие внимание: *¡Tú te callarás ahora mismo!* ('Замолчи сейчас же!').

В испанском языке эмоциональность и экспрессивность чаще всего выражается на лексическом уровне, причиной является то, что слово уже содержит в себе эмоциональную окраску. Также особенностью выражения эмоциональности в испанском языке можно назвать большое количество уменьшительных и увеличительных суффиксов, которые могут, кроме своего основного значения, в корне изменить значение слова и придать ему яркую эмоциональную окраску.

Таким образом, экспрессивно-эмоциональные лексические средства призваны передавать эмоциональное состояние говорящего, выполняют информативную и прагматическую функции. Лексические средства обладают широкой гаммой эмоциональной и стилистической окраски, что делает лексику одним из основных языковых средств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов, В. С. Лексикология испанского языка / В. С. Виноградов. – М. : КДУ, 2017. – 246 с.
2. Современный русско-испанский словарь с грамматическими приложениями. – Москва-Киев: Лада, 2016. – 768 с.
3. Ledezma, M. Gramática del español de Venezuela. Introducción / M. Ledezma, H. Obregón. – Caracas : UPEL/IPC, 1990. – 317 p.
4. Suárez, O. Relaciones morfológicas sufijales del español / O. Suarez, J. Aguilar, F. Ruidavets, G. Rodríguez // Procesamiento del Lenguaje Natural. – núm. 30 (2003) – 73 p.

*Загорулькова В. А.
(г. Горловка, ДНР)*

СПЕЦИФИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В СФЕРЕ «ГАСТРОНОМИЯ»

Лексика, относящаяся к понятийной сфере гастрономии, является для французов наиболее излюбленным семантическим стержнем для формирования фразеологизмов.

Наиболее креативной основой формирования смысловых структур фразеологизмов в сфере «Гастрономия» являются следующие предметы: сыр, вино, соус, суп, кондитерские изделия (продукты), кухонная утварь.

Сыр, как правило, подается после десерта, что нашло свое отражение в устойчивом выражении: *entre la poire et le fromage* ('между грушей и сыром') – за десертом.

Суп всегда являлся основной едой простых людей. И в настоящее время суп является обязательным блюдом, который едят вечером во время ужина. Надо отметить, что с этим блюдом связаны все составляющие французской гастрономической культуры: (*arriver; tomber*) *comme sles cheveux sur la soupe* ('оказаться как волосы в супе') – совсем некстати, невовремя; *s'emporter comme une soupe au lait* ('вскипеть как молочный суп') – вспылить, выйти из себя.

Соусы – это основа и гордость французской кухни. Англичане шутят: если в Англии имеются три сорта соусов и триста шестьдесят

видов религий, то во Франции – три вида религий и триста шестьдесят рецептов соусов. Поэтому в языке слово «соус» также является популярной основой для сравнения: *saucer qn* – ‘здать вибучку кому-либо’; *se saucer* – ‘промокнуть до нитки’.

Вино широко используется во Франции. С этим напитком связаны все аспекты жизни, что и отразилось в языке: *vin de deux feuilles* – ‘двухлетнее вино’; *un doigt (une larme) de vin* – ‘каплявина’; *sac à vin* (‘мешок для вина’) – пьяница.

Блюда из свежей **рыбы** широко используются в современной кулинарии. Но раньше рыбу ели, в основном, в соленном и сушеном виде. Поэтому в сравнениях можно встретить: *bête comme un hareng saur* – ‘глупый как копченая селёдка’; *maigre (sec) comme un hareng saur* – ‘худой как копченая селёдка’.

Улитки и устрицы считаются самой изысканной едой французской кухни. «Эскарго» впервые были приготовлены по указанию министра иностранных дел Франции Талейрана для русского царя: *aller comme un escargot* – ‘ползти медленно’; *l’escalier en escargot* – ‘винтовая лестница’.

Практически все предметы кухонного и столового обихода использованы в языке. Чаще всего для сравнения встречается такой предмет как горшок (*un pot, une marmite*): *bête comme un pot* – ‘глупый как кувшин’ и т. д.

Если проанализировать выражения со словом «кастрюля», то можно заметить, что это, в основном ироничные или негативные сравнения. Например, плохое пианино в разговорной речи называют *une casserole*: *chanter comme une casserole* – ‘петь как кастрюля’, т. е. иметь неприятный голос, по звучанию напоминающий скрежет ударяющихся друг о друга кастрюль; *penser comme une casserole* – ‘думать, как кастрюля, быть глупым как кастрюля’.

Интересны выражения, связанные с половником, который символизирует зажиточность и достаток: *manger quelque chose à la louche* – ‘есть что-либо половником’, т. е. быть состоятельным, иметь возможность есть в большом количестве дорогие продукты; *manger le caviar à la louche* – ‘есть черную икру половником’, т. е. быть очень богатым.

Надо отметить, что столовая посуда, практически во всём комплекте, представлена в данном языковом контексте: *ouvrir les yeux grands comme des salières* – ‘сделать круглые глаза’; *ouvrir les yeux grands comme des soucoupes* – ‘вытаращить глаза’.

Изучение французских гастрономических фразеологизмов – это хорошая возможность лучше узнать французский язык через выразительные средства языка повседневной жизни французов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кумлева, Т. М. Самая современная фразеология французского языка: справочник / Т. М. Кумлева. – М. : АСТ, 2011. – 416 с.
2. Назарян, А. Г. Фразеология современного французского языка: учебник / А. Г. Назарян. – М., 1987. – 288 с.
3. Раевская, О. В. Современный французско-русский словарь: словарь / О. В. Раевская. – М. : Аст, 2014. – 1006 с.
4. Rat, M. Dictionnaire des expressions et locutions traditionnelles / M. Rat. – Paris : Larousse, Cop. 1999. – XV, 446 с.

*Зайцева С. Н., Землякова С. Н., Бахтоярова Л. И.
(г. Луганск, ЛНР)*

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ КОМПРЕССИИ НАУЧНОГО ТЕКСТА У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Среди умений оперировать содержанием текста по специальности важным для иностранных студентов-медиков является компрессия (сжатие) текста – создание его минимодели без потери основной информации. Как показывают исследования Н. В. Елухиной, А. Н. Соколова, П. Б. Невельского и других, компрессия текста позволяет не только передать больше информации, но и обеспечивает лучшее его понимание.

По нашему мнению, компрессионная подача информации должна состоять из ряда последовательных этапов, предполагающих:

1. Анализ информационной структуры текста с целью подсчёта количества фактов и установления их последовательности в сообщениях.
2. Выявление фактов, существенных и несущественных для понимания содержания текста.
3. Установление фактов, дублирующих друг друга.
4. Наличие дублирующей информации внутри одного факта.
5. Устранение избыточной детализации.

Основной работой по сокращению текста является, как известно, изучение разнообразных средств компрессии. С учетом основных параметров текста можно выделить 4 уровня компрессии. Вербальный (лексический) и морфосинтаксический уровни ограничены рамками конкретных предложений, формирующими текст. Синтаксический уровень отражает общий смысл научного текста и определяет части, на которые смысл распадается [1, с. 153].

Опыт работы с иностранными учащимися показывает, что развитие навыков компрессии занимает важное место на

продвинутом этапе обучения, и начинается она с компрессии слов и словосочетаний, т. е. с вербального уровня. По нашему мнению, на этом этапе иностранным студентам можно предложить упражнения на дешифровку терминов, общеупотребительных и частотных слов и словосочетаний, а также на обратное устное и письменное развёртывание сжатой информации.

При определении морфосинтаксического уровня компрессии (по классификации Н. Д. Зарубиной) мы причисляем к основной категории текста категорию последовательности, которая находит выражение в способах сочетания предложений [2, с. 137].

К синтаксическому уровню компрессии относят сжатие текста путём трансформации предложений: несколько простых в сложное или одного сложного в несколько простых. Наибольший эффект компрессии достигается в первом случае.

При выполнении таких заданий должен действовать механизм эквивалентных замен с использованием традиционных средств синтаксической конденсации информации [3, с. 185].

Качественно иным видом компрессии является семантическая компрессия, основанная на смысловом анализе текста. Наиболее сложным видом компрессии научного текста является краткое изложение содержание текста. На этом этапе мы предлагаем иностранным учащимся следующие структуральные упражнения: деление текста на смысловые части, включение в сверхфразовые единства предложений, несущих основную информативную нагрузку, сброс предложений и смысловых частей, трансформацию выделенных предложений и частей предложений, необходимых для объединения в связный текст.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайдман, И. Н. Теоретико-прикладные аспекты изучения видов текстовой информации / И. Н. Зайдман // Коммуникативная культура современника: проблемы и перспективы исследования: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Т. А. Федосеевой. – Новокузнецк : РИО КузГПА, 2007. – 244 с.
2. Зарубина, Д. Н. Развитие навыков компрессии текста у иностранных студентов-нефилологов / Д. Н. Зарубина, А. Ю. Мельникова // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 1. – С. 136 – 139.
3. Основы научной речи: учеб. пособие для студентов нефилологических специальностей под ред. В. В. Химика, Л. Б. Волковой. – М. : Академия, 2003. – 272 с.

*Землякова С. Н., Зайцева С. Н., Бахтиярова Л. И.
(г. Луганск, ЛНР)*

ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ- МЕДИКОВ

Начальный этап обучения иностранных студентов-медиков представляет собой сложный период их адаптации. Они должны приспособиться к жизни в данном социуме, к новой для них системе образования, социокультурной среде. В то же время их этническая идентичность может размываться или частично утрачиваться. Задача преподавателя – сформировать навыки межкультурного взаимодействия таким образом, чтобы у студентов-медиков сохранилось уважение к собственной национальной культуре.

Противоречие между этноцентризмом личности иностранного студента и его стремлением к межкультурному общению в процессе обучения можно разрешить при правильной организации учебной аудиторной и внеаудиторной работы, которая является важнейшим средством достижения целей обучения [2, с. 60].

Внеаудиторная работа – это процесс формирования коммуникативных умений и навыков, лингвистической и страноведческой компетенции.

Лингвистическая компетенция, то есть усвоение и расширение знаний о системе языка, формируется в ходе подготовки выступлений на научных студенческих конференциях, олимпиадах по русскому языку, системы индивидуальных консультаций по языковым дисциплинам. Коммуникативная компетенция, предполагающая умение осуществлять общение (как вербальное, так и невербальное), берет свое начало на занятиях по развитию речи и углубляется в процессе разнообразных встреч с носителями языка. Так, посещая лечебные заведения, театры, музеи и т. д., готовясь к проведению вечеров, участвуя в спортивных соревнованиях, иностранные студенты вступают в контакт с людьми разных возрастов и профессий, на практике познавая и реализуя правила речевого поведения в русскоязычной среде.

Страноведческий аспект является обязательным компонентом всех видов внеаудиторной работы. Это, например, посещение краеведческих музеев. В общем курсе обучения такие мероприятия планируются как органическое продолжение учебных занятий по разговорной практике, лингвострановедению, русской литературе и т. д., создающее естественные условия для более глубокого

усвоения знаний и практической реализации полученных умений и навыков.

Внеаудиторная работа должна планироваться в соответствии с учебными программами и с учётом интересов и пожеланий студентов, а также уровня их языковой подготовки.

Каждое внеаудиторное мероприятие должно быть информативно насыщенным, содержать, безусловно, новые для студентов-медиков сведения, как фактические, так и языковые. Информативная насыщенность мероприятия достигается во время подготовки к нему и в процессе его проведения. Важно при выборе видов внеаудиторной работы, их планировании учитывать, что студенты – будущие медики. Любое мероприятие должно быть значимым для них как для будущих врачей. Умело организованная внеаудиторная работа будет для них своеобразной языковой практикой.

Благодаря непосредственному контакту преподавателя и студентов во время подготовки к внеаудиторному мероприятию удаётся быстрее определить наклонности студентов, раскрыть их способности, повысить интерес к учебным дисциплинам, вопросам истории и культуры страны изучаемого языка.

Таким образом, основными принципами внеаудиторной деятельности являются: сочетание различных форм работы (индивидуальных, групповых, факультетских, общеуниверситетских), учет национальных особенностей иностранных студентов-медиков, широкое использование страноведческого и краеведческого материала. Личностные стратегии изучения русского языка во внеаудиторной деятельности являются реальной самостоятельной деятельностью иностранных студентов-медиков с целью совершенствования уровня владения языком и удовлетворения своих познавательных и учебных потребностей [1, с. 136]. Эффективными результатами внеаудиторной деятельности можно считать снятие языкового барьера, повышение мотивации обучения и уровня знаний учащихся, развитие основ межкультурного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцева, И. А. Внеаудиторная работа по русскому языку как способ интенсификации воспитательно-образовательного процесса в экономическом вузе (на примере подготовительного факультета для иностранных граждан) / И. А. Зайцева // Педагогика сегодня: проблемы и решения : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2017 г.). – Чита : Издательство Молодой ученый. – 2017. – С. 134–137.
2. Романюк, Е. С. Внеаудиторная работа с иностранными студентами как фактор формирования межкультурной коммуникации /

*Извекова И. Ю.
(г. Горловка, ДНР)*

ВЛИЯНИЕ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ СТИЛИСТИКИ НА АНТИУТОПИЧЕСКИЙ ЖАНР

Мировой литературный процесс второй половины XX – начала XXI веков характеризуется необычайной популярностью, как среди писателей, так и среди читателей антиутопических и постапокалиптических произведений. Узнаваемость общественно-исторических примет, тесная связь с окружающей действительностью и вместе с тем ее художественное прогнозирование – черты, которые делают антиутопию интересной для читателя независимо от времени написания произведения и его прочтения. В то же время, по нашему мнению, такая активизация жанра в течение последних пяти десятилетий обусловлена и тем фактом, что по своим художественным признакам антиутопия органично соответствует мировоззрению современного человека, воплощением которого в искусстве является постмодернизм. Постмодернистское искусство, которому присущи глубинное разочарование в окружающей действительности, культ свободы личности, критический анализ достижений прошлого и современности во всех сферах человеческого существования, является антиутопическим по своей сути и сформировалось под влиянием не только реальных исторических трагедий XX века, но и гениальных произведений писателей-антиутопистов В. Замятина, Г. Уэллса, Дж. Оруэлла, О. Хаксли. В то же время, не только антиутопия формирует мировоззрение человека XX – XXI веков, но и жанр антиутопии под влиянием идей постмодернизма во второй половине XX века претерпевает значимые трансформации.

Основы к расцвету жанра антиутопии в постмодернистский литературе были заложены еще в первой половине XX века: две мировые войны, индустриализация и коллективизм в странах коммунистического лагеря, зарождение массовой культуры способствовали формированию негативного видения будущего. А расцвет утопических теорий в 60-х годах XX века, их крах и появление новых вызовов человечеству в связи со стремительным развитием науки и техники, глобализацией и урбанизацией обусловил активизацию жанра, что продолжается и в XXI веке.

Круг проблем, которые освещают авторы современных антиутопий, охватывает потребление, развитие и влияние науки на жизнь человека, уничтожение искусства вследствие развития

технократии, вырождение педагогики, глобальное потепление, проблемы человеческого здоровья и репродукции, ядерную угрозу и др.

В целом, наверное, трудно назвать хотя бы одного ведущего писателя-постмодерниста, который в своем творчестве хотя бы один раз не обратился к жанру антиутопии. Одной из причин этого является общий интерес постмодерна к вопросу истории, взаимовлияния исторических событий, анализ истории как попытка осознать уроки прошлого и спрогнозировать будущее.

Постмодернистическая антиутопия заставляет сомневаться в однозначности выводов, объективности свидетельств, адекватности человеческой памяти и справедливости истин, изложенных в книгах по истории. Игра со временем в современной антиутопии не ограничивается анализом прошлого с точки зрения будущего: исторический процесс рассматривается в некоторых антиутопических произведениях как спираль (В. Войнович «Москва 2042»), а действие произведения вообще может происходить в прошлом, а не в будущем, как это характерно для большинства романов-антиутопий.

Большую роль в эстетике современной антиутопии играет обращение авторов к различным средствам комического (сатира, ирония, гротеск, пародия), которые обеспечивают обличительный пафос жанра. Постмодернистическая антиутопическая сатира и ирония приобретают новые признаки по сравнению с предыдущими эпохами. Современной антиутопии присуща карнавальная ритуализация жизни и театрализация событий. Иногда автор прямо подчеркивает, что все, что происходит, является розыгрышем, моделью, возможным развитием сюжета.

Например, А. Добренко полагает, что в русской литературе соцреализм выполнил функцию постмодернизма, с разрушаемой, иронически обыгрываемой им парадигмой: «Программа сводилась к преодолению модернизма. Ее утопизм состоял в попытке «выскочить» из истории, создав домодернистскую эстетику, помыслить ситуацию, при которой модернизма как бы не было... Соцреализм вообще может быть определен как постмодернизм минус модернизм» [1, с. 188]. Точки соприкосновения между постмодернизмом и соцреализмом проводит и М. Эпштейн: «В сущности, постмодернизм, с его неприятием всяких утопий, сам был последней великой утопией, именно потому, что оставил себя после всего, завершал все собой» [5, с. 169]. Лишь в 90-е годы появляются первые исследования, которые рассматривают русскую литературу конца века как целостную систему. Об этой целостности говорит М. Эпштейн в своих работах, строящий свои концепции на материале постмодернистской культуры, которая воспринимается исследователем как наиболее важная составляющая современного

литературного процесса, отражающая новое мировосприятие. Но и оно также переживает очередной перелом. То есть, М. Эпштейн трактует постмодернизм как модель всего современного искусства, проходящего через кризисный этап развития, и его интересуют те новые тенденции, которые проявят себя в будущем, став доминантой литературного процесса.

Попытки рассмотреть русскую литературу конца XX века как целостную систему предпринимались в работах, посвященных русскому постмодернизму. Во многих из них постмодернизм трактуется очень широко, в поле зрения исследователей включены произведения, которые традиционно относятся к другим группам. Нет четкого раздела между модернистской и постмодернистской парадигмами. То есть постмодернизм рассматривается как модель современной литературы в целом, хотя и не охватывает многообразия ее форм и стилевых течений. Немаловажной является и попытка выявить закономерности и этапы развития именно русского постмодернизма. А также попытка «вписать» русскую постмодернистскую литературу в контекст мировой.

Несмотря на ряд противоречий, можно выделить следующие положения, которые эффективны при изучении литературы этого периода в целом. Как, например, восприятие литературы как целостной динамичной системы, открытой диалогу с другими культурами, но в то же время имеющей свою традицию, и отражающей общие особенности мировоззренческих и художественных поисков на современном этапе. При рассмотрении современной литературы следует обратить внимание не только на стилевые течения, а также на такие центральные аспекты как, модель мира, концепция человека, жанр и трансформация жанров. Именно такой ракурс изучения разнообразных художественных феноменов позволяет увидеть в антиутопической литературе некую целостность, зафиксировать повторяемость процессов. Но специфику литературы последних десятилетий определяет отказ от старых парадигм и поиски новых концепций человека, модели мира и художественных средств, которые могли бы отразить современное мировосприятие.

Таким образом, литературная антиутопия во второй половине XX – в начале XXI столетия претерпела существенные изменения под влиянием идей постмодернизма. Постмодернистский дискурс современной литературной антиутопии прослеживается на уровне тематики и проблематики произведений, их сюжетной, композиционной, а также пространственно-временной организации, системы персонажей. Каждая из этих сфер требует дальнейшего изучения и может быть предметом отдельного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доронченков, И. А. Об источниках романа Е. Замятина «Мы» / И. А. Доронченков // Русская литература. – 1989. – 4. – С. 188–198.
2. Кагарлицкий, Ю. Что такое фантастика? / Ю. Кагарлицкий. – М., 1974. – 347 с.
3. Морсон, Г. С. Границы жанра: Антиутопия как пародийный жанр / Г. С. Морсон // Утопия и утопическое мышление. – М. : Прогресс, 1991. – 405 с.
4. Новиков, В. Возвращение к здравому смыслу. Субъективные заметки читателя антиутопий / В. Новиков // Знамя. – 1989. – С. 214–220.
5. Эпштейн, М. Н. Способы воздействия идеологического высказывания / М. Н. Эпштейн // Образ человека XX века. – М. : ИНИОН, 1988. – С. 167–216.

Ильина Ю. П.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Шугаева Н. Ю.
(г. Чебоксары, РФ)*

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ПАРИЖА В РОМАНЕ Э. ХЕМИНГУЭЯ «ПРАЗДНИК, КОТОРЫЙ ВСЕГДА С ТОБОЙ»

Исследования художественных произведений, а также элементов художественной формы все еще остаются актуальными. Лингвостилистические приемы обладают обширными выразительными возможностями в языке, оказывая на читателя. Они также служат инструментом для создания атмосферы и вызывают различные чувства от ужаса и тревоги, до восхищения и радости. Лексико-синтаксические стилистические приемы используются для создания образов, как героев произведений, так и окружающей среды. Создание образов неодушевленных предметов имеет высокий образный потенциал, они встречаются гораздо реже в произведениях [2, с. 214].

Изучение лингвостилистических средств создания образа обусловлено необходимостью комплексного изучения стилистических особенностей как средства лингвистического создания художественного текста, а также особенностей передачи образа героев и их окружающего пространства, их эмоционально-психологических и физиологических состояний, которые являются важными элементами интерпретации текстов художественной литературы [2, с. 215].

С целью изучения и определения особенностей лингвостилистических средств создания образности на примере произведения Э. Хемингуэя «Праздник, который всегда с тобой», а также их непосредственного использования, были исследованы лингвостилистические средства создания образов в художественном тексте. Примеры подбирались методом сплошной выборки и в дальнейшем были подвергнуты анализу.

По результатам исследования мы достигли поставленной цели и задач. Мы изучили и определили особенности лингвостилистических средств создания образности на примере произведения Э. Хемингуэя «Праздник, который всегда с тобой», а также их непосредственное использование.

Хемингуэй использует все функции художественного текста в произведении «Праздник, который всегда с тобой». Стилиевые черты художественного стиля речи: конкретность, образность и эмоциональность. Функции этого стиля – эстетическая и информативная. В первую очередь, следует заметить, что произведение Хемингуэя «Праздник, который всегда с тобой» изобилует топонимами. В романе упоминаются различные достопримечательности французской столицы. Каждая из этих достопримечательностей имеет свою историю и популярность. У каждого человека остаются в воспоминаниях свои образы этих мест, тем самым описание Хемингуэя вызывает у каждого читателя, знакомого с Парижем, особые чувства. Образ создается за счет использования ряда эпитетов при описании кафе. Можно заметить некую закономерность в том, что Хемингуэй описывает кафе, где он пишет, более восторженно и вдохновенно. Он и себя в таких кафе видит под иным углом: описывает шляпу с помощью опять же эпитетов, что показывает изменение в ощущениях писателя. Он видит себя как часть писательского мира, как часть таких уютных кафе и начинает обращать внимание на свой внешний вид. Неизменными остаются францизмы, проявляющиеся в названии напитка, что опять же служит для создания образа Парижа. И, конечно, автор широко использует метод художественного параллелизма, проецируя свое мироощущение и настроение на образ кафе [1]. Он также старается передать атмосферу Парижа, детально описывая каждую составляющую пейзажа кафе. Обратившись к фразе, представленной выше, можно предположить, что Хемингуэй используют прием олицетворения, поскольку он наделяет живыми свойствами листья и ветер. Дополняет атмосферу кафе метафоричное высказывания автора.

Хемингуэй изображает кафе, применяя все функции художественного текста. Он подробно описывает бытовые детали, атмосферу, посетителей, их настроение, эмоции, подбирая точные

языковые элементы и трансформируя в художественный текст. Хемингуэй остается верен своему стилю без прикрас, исподволь используя лингвостилистические приемы, такие, как эпитет, метафора, художественный параллелизм, олицетворение, синекдоха и некоторые другие. Также автор широко использует французизмы и ономастическую лексику – названия кафе, и улиц. Тем не менее, образы, созданные автором, получаются цельными, яркими, живыми, несмотря на небольшой ассортимент лингвостилистических средств. Благодаря широкому использованию французских реалий, читатель может с легкостью воссоздать образ Парижа. Также необходимо отметить, что Хемингуэй сравнивает это кафе со сточным колодцем, используя прием метонимии. Это художественное средство служит для яркого представления образа кафе. Использование синекдохи позволяет представить состояние писателя и понять его чувства. Также стоит отметить, что Хемингуэй не изменяет себе: он тщательно рассматривает каждую деталь, подробно описывая каждую мелочь, что и дает возможность читателю оказаться в атмосфере кафе столицы Франции. Писатель использует ономастическую лексику, говоря о названиях напитков и об объемах.

Мы рассмотрели лингвостилистические средства создания образов Парижа и его домов, заведений, парков и т.д. и пришли к выводу, что воспоминания о французской столице, о людях и событиях, с ней связанных, были, несомненно, чрезвычайно дороги писателю на протяжении всей его жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Hemingway, E. A. *Moveable Feast* / E. Hemingway. – Penguin books, 2011. – 256 p.
2. Бабушкина, В. В. Лингвостилистические приемы создания образов и атмосферы в произведениях С. Кинга [Электронный ресурс] / В. В. Бабушкина, П. С. Жуйкова, Н. В. Шершукова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – № 4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvostilisticheskie-priemy-sozdaniya-obrazov-i-atmosfery-v-proizvedeniyah-s-kinga> (дата обращения: 01.11.2020).

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЮРИСТОВ

Изучение иностранного языка является одним из средств формирования социокультурной компетенции специалиста, которая свидетельствует о его готовности к межкультурной коммуникации. Язык как средство коммуникации, аккумулирует в себе культурное наследие народа. Поэтому основной задачей изучения иностранного языка является необходимость «...формировать в сознании студента «картину мира», присущую носителю этого языка как представителю определенной культуры и определенного социума» [1].

Социокультурная компетенция включает в себя: страноведческую компетенцию (знание о народе изучаемого языка, его общественно-государственном устройстве, политике, экономике, традициях и т.д.); лингвострановедческую (знание национально-культурной специфики языка); социолингвистическую (знание речевого этикета, невербального поведения носителей языка).

В области права язык является единственным средством установления правовых норм и регулирования общественных отношений.

Особенности межкультурной коммуникации в области права между представителями различных правовых систем обусловлены тем, что различные картины мира, сложившиеся в сознании различных социумов, находят свое отражение в языке. М. М. Мушнина отмечает: «Юридический язык отличается от естественного языка тем, что он обслуживает особый тип общественного сознания и его особенность вытекает из особенности самого права» [2, с. 129]. В процессе межкультурного общения в области права между представителями различных юридических систем в особую группу следует выделить языковые корреляты явлений и понятий, которые характерны лишь для определенной юридической системы и отсутствуют в юридической системе других социумов. Например, ведущее место в системе общего (англо-саксонского) права принадлежит концепту «прецедент», в то время, как нормативная правовая система опирается на понятия «закон», «статья», «положение».

Особое внимание при формировании социокультурных компетенций у будущих юристов следует уделять понятиям и реалиям, присущим одной из изучаемых юридических систем и отсутствующим в других. Например, функции адвоката и прокурора в юридических системах РФ и в странах англо-саксонской

системы отличаются. Адвокат в США может выполнять функцию прокурора. Attorney General (США) совмещает функции Генерального прокурора и Министра Юстиции.

В Британии и в некоторых штатах США существуют суды справедливости (equity courts) и, соответственно, право справедливости (equity law), чего нет в других юридических системах.

В РФ суды делятся по территориальному признаку, а в США существуют две параллельные системы: федеральная и суды штатов. Суды низшего уровня США, Британии, Канады и др. стран специализированы: семейный суд, суд по делам несовершеннолетних, налоговый и др. В судебной системе РФ отсутствуют деликатные суды, которые так развиты в США.

В силу определенных исторических условий в каждой юридической системе формируются понятия и явления, не характерные для других систем. Например. В США в некоторых случаях при определении юрисдикции действует так называемый закон длинной руки (long arm). Это случаи, когда юрисдикция суда штата может распространяться на ответчика нерезидента штата, если он каким-либо образом связан со штатом.

В юридической практике Англии и Уэльса исторически сложилось такое явление, как хабеас корпус (habeas corpus) – институт англо-американского процессуального права, предоставляющий задержанному право требовать доставки в суд для проверки оснований лишения свободы.

В некоторых случаях для определенного термина в языке ИЯ или ПЯ не существует терминологического эквивалента, но соответствующее понятие выражено другими языковыми средствами. Например, *Председатель Верховного Суда США – Chief Justice of the United States Supreme Court; Председатель Верховного Суда Соединенного Королевства – President of the Supreme Court of the United Kingdom; Председатель Верховного Суда Российской Федерации – Chairman of the Supreme Court of the Russian Federation.*

Таким образом, изучение иностранного языка должно основываться не только на формировании лингвистических компетенций специалиста, но и на знаниях социальных, культурных, экономических и других реалий носителей изучаемого языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ларионова, А. И. Особенности формирования социокультурной компетенции в неязыковом вузе на материале иностранного языка [Электронный ресурс] / А. И. Ларионова. Режим доступа : www.rusnauka.com/12_KPSN_2009/...44439.doc.htm
2. Мушнина, М. М. О правовой лингвистике в Германии и Австрии [Электронный ресурс] / М. М. Мушнина. – Режим доступа :

Кайыржан М. О.

*Научный руководитель: магистр лингвистики Жакупова А. И.
(г. Кокшетау, Казахстан)*

СЛЕНГ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В каждом языке существуют такие слова и выражения, которые обычно не используются в художественной литературе и серьезных фильмах. Но в сериалах, например, или в современной литературе и текстах песен их предостаточно. Диалекты и сленговые выражения являются привычными понятиями для многих лингвистов и переводчиков. Несмотря на большое количество обобщающих сведений о них и научных трудах, существует дефицит информации о том, как правильно и адекватно передавать переводы этих лексических единиц. Важный момент в выборе русскоязычных аналогов: не забывайте, что жаргонизм характерен для отдельных социальных слоев и имеет определенный оттенок. Поэтому важно подобрать подходящий способ их интерпретации, чтобы передать смысл и концепцию, которые были заложены в оригинальном источнике. В современном языке сленг получил широкое распространение во всех слоях общества, в средствах массовой информации, в кино и даже в литературе. Запрещение их использования бессмысленно и неэффективно, но важно и необходимо сформировать правильное восприятие речи. В английской лексикографии термин «сленг» получил широкое распространение приблизительно в начале XIX века. Этимология этого слова представляется спорной. На изучение сленга повлияла англоязычная культура [2].

Знак в жаргонных словарях присутствует, когда речь идет о специфических технических терминах, то есть соответствует русскому подвиду профессионального жаргона. Также *cant*, *slang*, *jargon* обозначают простые выражения и вульгарные слова. Они характеризуются не только специфической средой употребления, но и нарушениями грамматики и фонетики всех существующих литературных норм [1].

Рассмотрим сленговые выражения на основе книги Эшер Джей «13 причин почему». Лексика из книги «13 причин почему» является простой, и многие выражения могут показаться легкими, но их преимущество в частоте употребления в повседневной речи.

1. *Do not **take me for granted**. Not again.* – *Не принимайте меня как должное. Не в этот раз* [3].

To take smth for granted – ‘принимать что-либо как должное, не понимать ценности того, что имеешь’ – очень популярное выражение, которое часто встречается в фильмах и сериалах.

2. *You literally can manufacture an existential crisis out of thin air.* – Ты можешь буквально впасть в экзистенциальный кризис на пустом месте. – *It's a gift!* – Это талант!

Out of thin air – популярное выражение, используется в ситуациях, когда что-то возникает буквально из ничего. Например, кто-либо создает проблемы на пустом месте (из воздуха).

3. *Pardon me, but you really hurt my feelings.* – Извини, но ты действительно ранил мои чувства.

To pardon smb – ‘извинить, простить кого-либо’ – это знаменитое слово из французского языка широко используется и в английском.

4. *Well, that sucks.* – Ну, это фигово.

It sucks – еще одно выражение, с помощью которого можно пожаловаться на жизнь. Что-то вроде нашего ‘это фигово’, ‘это отстой’ и т.д.

5. *Where is he?* – Где он? *At Bryce's.* – У Брайса.

At someone's (place/home) – полезная конструкция, когда тебе нужно сказать, что ты в гостях у кого-то. Например: *at Vasya's* – ‘у Васи дома’.

6. *Some friendships aren't meant to last forever.* – Дружба не всегда должна длиться вечно.

To be meant to smth – быть предназначенным или созданным для чего-либо.

7. *No one knows for certain how much impact they have on the lives of other people.* – Никто не знает точно, как сильно он влияет на жизни других людей.

To know smth for certain – ‘знать что-либо наверняка’, синоним – *to know smth for sure*.

8. *Oftentimes, we have no clue.* – Чаще всего мы понятия не имеем.

To have no clue – абсолютно противоположно предыдущему выражению – ‘не знать, не иметь представления’. Более популярный синоним – *to have no idea*.

9. *I know you didn't mean to let me down.* – Я знаю, что ты не хотел подвести меня.

Let down – ‘подводить, предавать’ – очень популярный фразовый глагол.

10. *It's a party, so I'm pretending to have fun.* – Это вечеринка, поэтому я притворяюсь, что мне весело [3].

To pretend to do smth – ‘притворяться, что делаешь что-либо’.

В заключение следует отметить, что сленг как языковое явление достаточно интересен. Он развивается как язык внутри языка, с одной стороны упрощая его, а с другой усложняя. Упрощение сленгового

языка обычно называют «консервативными» лингвистами, которые считают «правильным» языком только «высокий» язык, на котором говорили наши предки в XVIII веке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Примеры сленга в литературных произведениях. Сленг в современном мире [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://slav-dsk.ru/climate-technology/primery-slenga-v-literaturnyh-proizvedeniyah-sleng-v-sovremennom.html> (дата обращения: 15.10.2020).
2. Сленг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science.wikia.org/ru/wiki/Сленг> (дата обращения: 15.10.2020).
3. Asher, J. 13 Reasons Why [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://bookfrom.net/jay-asher/34156-thirteen_reasons_why.html (дата обращения: 15.10.2020).

Киндюшенко Е. Ю.
(г. Донецк, ДНР)

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КАТЕГОРИИ РОДА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Грамматическая категория рода является одной из наиболее сложных тем в грамматике. В отличие от немецкого языка, в английском языке только наименования, обозначающие живых существ, можно отнести к мужскому или женскому полу. Такие наименования лиц имеют общий род, ср.: *essayist, critic, model student, politician* и т. п. в отличие от немецкого языка, где имеется чёткое распределение наименований лиц по родам в зависимости от их биологического пола, ср.: *Leiter, Physiker, Grafikerin, Studentin*. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что в английском языке категория рода наименования лица выражает их принадлежность к мужскому или женскому полу.

Употребление наименований лиц мужского рода в английском языке традиционно считается нормативным в отношении как лексических, так и грамматических единиц, в то время как женские маркеры до недавнего времени находились на стадии исследований. Подтверждением этому могут послужить исследования английского грамматиста Джеймса Харриса, который в 1765 году опубликовал трактат о преимуществах мужского рода по сравнению с женским в практике речевого общения. По его мнению, «высшая Сущность... во всех языках отождествляется именно с Мужским родом, подобно тому, как принадлежность к мужскому полу считается высшей и более совершенной характеристикой» [1, с. 12].

Если обратить внимание на производные формы, указывающие на женский пол, то можно заметить, что они обычно имеют суффикс или другой лексический или морфологический признак, который в некоторых случаях частично дублирует форму исходного мужского рода. Например, *man* – *woman*, *actor* – *actress*, *hero* – *heroine*. Некоторые исследователи полагают, что «s» в английском личном местоимении женского рода “she” – не что иное, как префикс, который присоединяется к личному местоимению мужского рода “he”, что является, в свою очередь, ошибочным утверждением в свете этимологических данных о происхождении данных местоимений. Если рассмотреть пару слов “male” и “female”, то следуя такой логике, можно предположить, что “fe” также является префиксом, который присоединяется к мужскому “male”. Но, несмотря на явное орфографическое сходство, существительное женского рода отнюдь не является производным от существительного мужского рода, т. к. пришло в английский язык из старофранцузского “femelle”, что произошло от латинского “femella” – ‘девушка’, уменьшительной формы латинского существительного “femina” – ‘женщина’ [3].

Вследствие ошибочного мнения о том, что в английском языке женский код является производным от мужского, на протяжении последних двух столетий лингвисты настаивали на том, что женский код не может быть нормативным для употребления наименований лиц женского пола.

Особое место в создании гендерной категории наименований лиц занимают маркеры женского рода английских наименований, обозначающих людей в сфере их профессиональной деятельности. В первую очередь, следует отметить традиционные суффиксы, оформляющие существительные соответствующей семантики: -ess, -ette, -ine. В ходе исследования были отмечены лишь случаи употребления двух из данных суффиксов: *series heroine*, *actress*. Однако если обратиться к словарю «Online Etymology Dictionary» Дугласа Харпера, то можно проследить происхождение суффикса -ess, который пришёл в английский язык из греческого. В латинском и старофранцузском языках данный суффикс был типичным для образования производных имен женского рода. После нормандского завоевания в английском языке появились заимствованные существительные *countess*, *hostess*, *dutchess*, *mistress*, а начиная с четырнадцатого века данный суффикс присоединяли к основам существительных мужского рода. В восемнадцатом веке суффикс -ess утратил свою популярность и не рекомендовался к употреблению в рамках наименований лиц женского рода. Если верить источникам, используемым в ходе исследования, то данный суффикс сохранил

свою популярность только в рамках художественных текстов, тогда как в текстах другой тематики он практически не используется в современном языке, как и суффикс –ine [2, с. 3].

В заключении можно сказать, что в современном английском языке имеются все условия для создания и употребления различных гендерных маркеров для создания наименований лиц по профессиональной детальности для женского пола, например, развитие феминистского движения в англоязычных странах, вследствие чего расширяются потенциальные социальные и профессиональные возможности для женщин, а следовательно – создаются объективные предпосылки для активного использования гендерных маркеров в английском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Harris, J. *Hermes, or a philosophical inquiry concerning universal grammar* / James Harris. – London, 1765. – 442 с.
2. Харьковская, А. А. Когнитивные аспекты эволюции гендерных маркеров в английском языке / А. А. Харьковская // Языкознание. – 1999. – № 1. – 3 с.
3. Douglas, Harper. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс] / Harper Douglas. – Режим доступа : etymonline.com (дата обращения : 26.10.2010).

Ковалев П. С.

*Научный руководитель: канд. филос. наук, доц. Рочняк Е. В.
(г. Горловка, ДНР)*

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СЕМАНТИКИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ С КОМПОНЕНТОМ – ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЕМ «ЧЕРНЫЙ»

У многих людей весьма сложилось неоднозначное отношение к черному цвету. С одной стороны, он олицетворяет грусть и принятие, а с другой – непосредственно сопряжен с наиболее отрицательными явлениями. Взять хотя бы всем известные выражения: черный день, черная кошка, черная магия, черная вдова, пить по-черному, работать по-черному... Ни один из перечисленных фразеологизмов не несет в себе позитивного значения. Напротив, «черным» в народе нарекают безрадостные события и негативные явления.

Данное обстоятельство можно попробовать объяснить с позиции психофизиологического восприятия черного цвета человеком. Проблема в том, что он не считается цветом с привычной точки

зрения, а являет собой полное отсутствие цвета как такового: любое черное тело практически не отражает лучи видимого диапазона, а поглощает их на 100%. По мнению Р. М. Фрумкиной [1, с. 7], именно по этой причине черный цвет характеризует всё таинственное и необъяснимое, скрытое от понимания обычным человеком.

Чёрный – один из цветов основной триады (чёрный, белый, серый). Цветообозначение «чёрный» используется в экспрессивной, усилительной функции, отображая отрицательные эмоции: *schwarze Hoffnungslosigkeit* – ‘чёрная безнадёжность, черная неблагодарность’ – зло, коварство вместо благодарности. Ещё одним примером данного значения колоратива «чёрный» является нем. *ein schwarzes Herz* – ‘злое сердце’, *eine schwarze Seele* – ‘чёрная душа’. Однако иногда нем. *schwarze Seele* обозначает «душа консервативного политика», ввиду того, что *schwarz* является символом консервативных партий Германии.

Символизм чёрного цвета как тёмного, нечистого, нечестного и незаконного также можно наблюдать в обоих языках. *Der schwarze Markt* – ‘чёрный рынок’, ‘чёрный нал’; *schwarz über die Grenze gehen* – ‘нелегальный переход через границу’, *schwarz fahren* – ‘ехать без билета’, ‘зайцем»; *schwarz arbeiten* – ‘работать нелегально’.

Чёрный цвет находит отражение в устойчивых выражениях, отображающих понятия «смерть» и «траур»: рус. *ходить в чёрном, черный платок*; нем. *schwarz gehen, die schwarze Stunde* – ‘приход смерти, смертный час’, *in schwarz gekleidet sein, sich in schwarz kleiden, schwarze Kleidung tragen* – ‘носить траур’. Во время государственного траура на государственном флаге всегда находится чёрная ленточка (*schwarz umflort*). В немецком «страстная неделя» переводится как чёрная неделя – *die schwarze Woche*.

Чёрный цвет – это и отрицание земной роскоши, богатства и великолепия, цвет монашеской одежды. Кроме того, чёрный цвет – символ консервативных, прорелигиозных партий: *im schwarzen Bayern, die Schwarzen wählen, schwarz sein* – ‘быть набожным, быть церковником’.

Черному цвету придаются и магические смыслы: он отождествляется с мраком – физическим и духовным, отсюда его причастность к магии. Черный цвет в противоположность белому означает «принадлежащий темным силам» и используется указания чего-либо дьявольского, сатанистского. Во времена Средневековья чёрный присутствовал во многих представлениях волшебства, магии, чародейства с помощью адских сил. Черная книга – по суеверным взглядам – книга заклинаний, с помощью которых происходит чародейство (*die schwarze Kunst, die schwarze Magie*). Для определения «черт» в русском языке используется понятие «черный шут»; в немецком – *der Schwarze, der schwarze Mann, der schwarze Fürst der Schatten* – ‘черный князь тьмы’.

Фразеологизмы с колоративом «черный» имеются в виду значения «губительный, тяжелый, приносящий смерть», например, *der schwarze Tod* – ‘черная смерть’ (штурмовик Ил-2, данный фразеологизм широко использовался в немецкой армии во время Великой отечественной войны), а также «черная смерть» в значении «чума» – эпидемия чумы в Европе в XIV веке. Чёрные животные и птицы – ворон, чёрный пёс, чёрный паук считаются предвестниками смерти.

Модель «черный» + «названия дня недели» помогает создавать словосочетания устойчивого характера со значением даты, когда происходят трагические, роковые события. В роли второго компонента данной модели могут выступать слова, выражающие не только один конкретный день, но и определенный отрезок времени, например: черный день – очень трудное в жизни кого-нибудь время; нем. *das schwärzeste Kapitel, schwarze Stunde*.

Цветоконнотатив «черный» вербализует концепт «злонамеренный, недобрый, преступный»: рус. черное дело, черные мысли, черная душа, черный глаз, черный пиар. Такое же значение присутствует и в немецком языке: *schwarze Pläne, ins schwarze Register kommen*.

Черный цвет – символ, связанный с историческими событиями и людьми королями, инквизицией, пиратами, нацизмом: *das Schwarzhemd* – ‘черный корпус СС’. Черный цвет входит в состав многих символических понятий политических режимов, политических партий, общественно политических движений и явлений.

Таким образом, мы видим, что символика черного цвета является практически идентичной в восприятии представителей немецкоязычной и русскоязычной картин мира, неся в себе негативную коннотацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фрумкина, Р. М. Цвет, смысл, сходство. Аспекты психолингвистического анализа / Р. М. Фрумкина. – М. : Наука, 1984. – 21 с.

Козырь Д. А.
Научный руководитель: ст. преп. Коловерова И. Г.
(г. Горловка, ДНР)

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Фразеологические единицы представляют наиболее живописную и выразительную часть словарного состава языка и отражают обычаи, традиции народа, упоминания о его истории, фольклор. Фразеология, как утверждают лингвисты, является наиболее демократичной составляющей словаря, взятой из глубин языка народа. Фразеологические единицы характеризуются двойным смыслом, и значения составляющих слов устойчивого словосочетания создают определенную картину, но фактическое значение всей единицы имеет мало, или ничего общего с этой картиной, создавая совершенно новый образ. Множество фразеологизмов образовалось на основе наблюдений за поведением, внешним видом, жизнью животных. Именно это объясняет наличие в языке большое количества фразеологических единиц с компонентом-зоонимом.

Фразеологизмы, содержащие в себе образы животных, имеются в каждом из языков мира, в силу того, что животные всегда являлись неотъемлемой частью жизни любого народа. Образ животного нес в себе сакральный смысл с начала появления цивилизации, поэтому отражался в речи народов мира.

К таким фразеологизмам можно отнести: зооморфизмы; некоторые из библеизмов (*el lobo con piel de oveja* – ‘волк в овечьей шкуре’, *oveja descarriada* – ‘заблудшая овца’); выражения, заимствованные из древнегреческих и латинских текстов (*caballo de Troya* – ‘Троянский конь’).

Зооморфизмы можно разделить на:

- 1) Характеризующие внешний вид человека (*cejas de cebellina* – ‘соболиные брови’);
- 2) Характеризующие интеллектуальные способности (*ser burro/a* – ‘быть глупым’);
- 3) Характеризующие поведение, поступки, а также черты характера (*ser un/a gallina* – ‘быть трусливым’).

Следует отметить, что некоторые из испанских зооморфизмов, при переводе на русский могут отличаться, либо приобретать другие оценочные характеристики. Например, *Se quedo como un gallo de marón* – ‘гол, как сокол’ (в русском языке – «сокол», а в испанском – «осетр»); *como perro ladrar a la luna* – ‘как собака лает на луну’ (эквивалент русского «выть как волк на луну»).

Таким образом, особенность зооморфизмов проявляется в различных аспектах жизни человека, может характеризовать его внешность, умственные способности, черты его характера. Один и тот же зооморфизм может в одном языке нести отрицательную характеристику, в то время как в другом – отрицательную. Обусловлено это особенностями менталитета каждого из народов, жизненного уклада, системой ценностей и историческими условиями формирования языка народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Войтик, Л. С. К вопросу о смысловой структуре слова (на материале «наименований животных»): автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / Л. С. Войтик. – Алма-Ата. 1975. – 39 с.
2. Головки, Е. Б. Исследование наречных фразеологических оборотов испанского и английского языков / Е. Б. Головки – “Высшее образование в XXI веке: Информация – Коммуникация – Мультимедиа. – Севастополь : СевНТУ, 2003. – С. 205–209.
3. Жуков, В. П. Семантика фразеологических оборотов / В. П. Жуков. – М. : Просвещение, 1978. – 158 с.

Колесник Е. А.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, преп. Шайков И. А.
(г. Стаханов, ЛНР)*

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ АДРЕСАТА В МОЛОДЁЖНОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СЕТЕВОГО СООБЩЕСТВА REDDIT)

Развитие форм информационного обмена и коммуникации между представителями современного общества являются одним из ключевых факторов существования данного типа общества. Давно уже стала актуальной форма цифрового общения, о чём свидетельствует разнообразие интернет-дискурсных практик. В настоящее время интернет-опосредованная коммуникация – это самая перспективная, эффективная и преобладающая форма создания и ретрансляции информационного материала. Это есть структурирующая категория любого сетевого дискурса, результаты исследования которого сегодня представлены в огромном количестве научных работ.

Наше исследование основывается на идеях, освещаемых такими учёными, как Н. Г. Асмус, К. В. Ахнина, О. В. Асеева, Е. И. Богомолова, Н. В. Гладкая, В. М. Громова, В. И. Карасик,

Л. Ф. Компанцева, О. В. Лутовинова, Н. В. Обвинцева, Д. А. Радченко, И. А. Шашков, Е. В. Юрьева, Е. А. Юхмина и др.

Информационная сетевизация (виртуализация / интернетизация) стала технической основой возникновения новых форм творчества народных масс, представляемого новыми формами подачи информации. Участники интернет-дискурса, по сути, являются главными представителями народного сетевого фольклора, «в настоящее время ученые признают существование фольклора в интернете и важность, которую представляет собой его изучение» [5]. По мнению Н. В. Обвинцевой и Е. А. Юхминой, «среда бытования сетевого фольклора – исключительно виртуальная. Именно отсюда складываются его особенности и отличительные характеристики» [там же].

Среди наиболее таких популярных англоязычных сетевых сообществ (СС далее – авт.) как Facebook, Youtube, WhatsApp, FacebookMessenger, WeChat, QQ, Instagram, Qzone, Tumblr, SinaWeibo нами было выделено СС Reddit, имеющее определённые формы коммуникации и представляющее собой актуальную форму существования народной культуры и традиций. В рамках реализации молодёжного интернет-дискурса в пространстве анонсируемой СС нами выделены 2 основные формы коммуникативного взаимодействия между участниками в СС Reddit, а именно: *постинг* (англ. posting / размещение) «это процесс написания и размещения постов в социальных сетях или блогах» [1] и *комментирование* (англ. commenting / comments), т.е. размещение комментариев к тому или иному посту.

Участники коммуникативного взаимодействия в сетевом пространстве представляют собой один из основных элементов существования молодёжного интернет-дискурса (МИД далее), под которым мы подразумеваем популярное социальное сетевое образование, представляющее способ реализации языковых личностей его участников в соответствии с их социально-статусными и возрастными критериями посредством использования выбранной формы коммуникативного взаимодействия и информационной ретрансляции.

Успех функционирования МИД определён рядом факторов, в своей совокупности представляющих социолингвистическую основу формирования языковой личности его участника, среди которых следует назвать:

1. *Фактор личностно-ориентированного контента*. Reddit – это «огромная коллекция форумов, где люди могут делиться новостями или контентом и комментировать посты других» [2]. Участнику предоставляется возможность избирательно просматривать большие объёмы размещённых постов, осуществлять постраничный переход

посредством ссылок с целью удовлетворения личной потребности в информационном материале.

2. *Фактор сопутствующего сообщества.* Фактор наличия так называемых “Trending Communities” / «популярных сообществ», “Gaming Communities” / «игровых сообществ», “News Communities” / «новостных сообществ» и т.д. Возможности технического оснащения контента СС позволяют участнику МИД свободно пересматривать социокоммуникативный приоритет (т.е. выбирать тот или иной сопутствующий сетевой элемент с целью осуществления дальнейшего действия или совершения коммуникативного поступка через восприятие информационного материала, его комментирования, распространения, оценки и т.д.). В данном случае имеет место трансформация статуса участника МИД, т.е. возможность наличия «<...> множества существующих статусов, которыми наделяется читатель, выбирающий в соответствии с лично- и социально-актуальными потребностями тот или иной гипертекстовый материал для восприятия» [4, с. 120].

3. *Фактор индивидуально-ориентированного постинга и комментирования.* Учёт социокоммуникативных потребностей участников интернет-дискурса, в принципе, предопределяет эффективность существования любого сетевого сообщества. Одна из основных особенностей СС Reddit заключается а) в свободном доступе (для зарегистрированных участников) к размещённым постам в выбранной тематической группе; б) свободному размещению собственного поста; в) свободному комментированию выбранного поста.

Перечень исследуемого типа факторов весьма обширен и требует дополнительного изучения. Анализ особенностей функционирования молодёжного интернет-дискурса в пространстве сетевого сообщества Reddit позволяет говорить о наличии ряда конституирующих свойств данного дискурса, способствующих эффективной его реализации. Социолингвистическая основа существования исследуемого типа дискурса представлена рядом факторов, которые в совокупности с конституирующими свойствами МИД предопределяют специфику формирования языковых личностей его участников как потенциальных потребителей и создателей гипертекстового материала, размещаемого в сетевом сообществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глоссарий Интернет-маркетинга [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.glossary-internet.ru/terms> (дата обращения: 14.11.2020).
2. Проект “RusBase” [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rb.ru/story/what-is-reddit/> (дата обращения: 13.11.2020).

3. Радченко, Д. А. Кросскультурная адаптация персонажей сетевого фольклора: от Гипножабы до Зойча [Электронный ресурс] / Д. А. Радченко. – С. 28–43. – Режим доступа : <https://anthropologie.kunstkamera.ru/files/pdf/018online/radchenko.pdf> (дата обращения: 15.11.2020).
4. Шашков, И. А. Социолингвистические особенности организации языковой личности участника сетевого дискурса / И. А. Шашков // Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы V Международной научной конференции (Донецк, 17-18 ноября 2020 г.). – Том 4: Филологические науки. Культура и искусство / под общей редакцией проф. С. В. Беспаловой. – Донецк : Изд-во ДонНУ, 2020. – С. 119–121.
5. Юхмина, Е. А. Типология коммуникативных форм сетевого фольклора [Электронный ресурс] / Е. А. Юхмина, Н. В. Обвинцева. – Режим доступа : https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41156767_18254525.pdf (дата обращения: 11.11.2020).

*Коловерова И. Г.
(г. Горловка, ДНР)*

ВЫРАЖЕНИЕ ЭМОЦИЙ В ВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВАХ КОММУНИКАЦИИ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ

Эмоции являются языком нашего внутреннего мира. Они сообщают нашему Я о том, какое значение, какую ценность лично для нас имеют те предметы или те отношения с другими людьми, которые оказались в центре нашего внимания, и выполняют разные функции: функцию оценки, регулирования поступков и действий человека, мобилизующую функцию, синтезирующую функцию [1].

В XX и XXI веке мы видим все возрастающий интерес к проблемам языка и эмоций. Многие известные ученые-лингвисты занимаются исследовательской работой в этом направлении. Следует отметить исследования таких ученых, как А. К. Вержбицкая, В. И. Шаховский, О. Е. Филимонов и др.

Особенно продвинулся в своих исследованиях В. И. Шаховский, который выдвинул идею существования новой междисциплинарной науки и дал ей название – лингвистика эмоций.

Н. Д. Арутюнова вместе со своими коллегами проводит исследование образов основных эмоций и образа человека на основе языковых данных языка. Мы видим, что современная наука не стоит на месте и продолжает постижение связи языка и культуры.

Языковые средства эмоциональной выразительности ярко и наглядно отображают особенности национальной культуры разных народов, особенности их коммуникативного поведения.

К эмоциональным средствам выразительности языка могут быть отнесены эпитеты, сравнение, метафоры, риторические вопросы и обращения, лексические повторы, градация.

Рассмотрим некоторые особенности выражения эмоций в испанском языке. При общении с испанцами стоит обратить особое внимание на выражение эмоций (симпатия, антипатия, гнев, радость, нежность и др.) при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов, например, *-ito*, *-cito*, *-illo* и т.д.: *abuelito*, *corazoncito*, *niñito*.

Для выражения более высокой степени эмоциональности при общении испанцы очень часто используют разнообразные эмоционально-экспрессивные формы обращения в сочетании с притяжательным местоимением *mío*. Например, *querida mía*, *Luisita mía*.

Также для выражения эмоций испанцы используют междометия, которые составляют самый оригинальный класс слов, которые используются для выражения желаний, побуждения к действию, требования, в том числе и быстрого реагирования человека на различные события в действительности. Например, *¡ahhh!* *¿Entonces todavía estas estudiando?* Причем, количество «h» зависит, от силы выражаемой эмоции.

Стоит также обратить внимание на еще один способ проявления эмоций в испанском языке, а именно, на коммуникативную ситуацию «комплимент». Из-за того, что испанцы – гиперэмоциональны и темпераментны, им не свойственно сдерживать проявления своих чувств. Очень часто, мужчина, увидевший на улице красивую незнакомую женщину или девушку, спонтанно выражает вслух свое восхищение разными восклицаниями типа “*¡Qué guapa!*”, “*¡Qué preciosa!*”, “*¡Bonita!*”, “*¡Bombón!*” (слово, имеющее пошлый оттенок).

Таким образом, рассмотрев некоторые случаи выражения эмоций в испанском языке, можно сделать вывод, что степень эмоциональности и темпераментности имеет четкое отображение в вербальных средствах коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вачков, И. В. Я и мой внутренний мир. Психология для старшеклассников [Электронный ресурс] / И. В. Вачков, М. Р. Битянова. – Режим доступа : https://bookap.info/popular/vachkov_ya_i_moy_vnutrenniy_mir/ (дата обращения: 21.10.2020).
2. Фирсова, Н. М. Отражение национальных особенностей эмоций испаноязычных и англоязычных народов в вербальных средствах

коммуникации / Н. М. Фирсова // Вестник РУДН. – 2004. – № 6. – С. 71–79.

3. Шаховский, В. И. Эмоционально-смысловая доминанта в естественной и художественной коммуникации / В. И. Шаховский // Язык и эмоции: личностные смыслы и доминанты в речевой деятельности : Сб. науч. тр. – Волгоград, 2004. – С. 147–168.

Кормилина Н. В.
(г. Чебоксары, РФ)

СРЕДСТВА ДИАЛОГИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В современном информационном мире читателю важно как можно быстро извлечь нужную информацию из текста, поэтому при написании статей на экономические темы авторы должны привлечь внимание читателя, но в то же время сделать информацию легко воспринимаемой, поэтому авторы используют средства диалогизации. Все средства диалогизации можно разделить на внутренние и внешние.

Рассмотрим внешние средства диалогизации. Ведущую роль занимают средства авторизации, их доля составляет 77%. Рассмотрим пример: *US Commerce Department Secretary Wilbur Ross said that those efforts were “still dependent on US technologies”, and accused Huawei of taking steps “to undermine” earlier export controls* [3]. Как мы видим, автор показывает, что это не его слова, и он ни в коем случае не искажает чужие слова, а лишь служит посредником. Использование средств авторизации способствует развитию аутентичной ситуации, и помогает читателю поверить в происходящее.

На втором месте находятся вводные конструкции. На их долю приходится 20%. В экономическом типе дискурса вводные конструкции обычно служат для придания тексту структурированности, что в свою очередь также помогает читателю лучше воспринимать информацию данную в тексте.

На вопросно-ответные конструкции пришлось всего 3%. Рассмотрим пример: *The first world war itself? Yes. The Great Depression? Of course. Spanish flu? Wasn't that something that occurred in Latin America* [1]. Использование вопросно-ответного единства позволяет экономить время на пересказ уже случившихся событий, но в то же время активизирует заинтересованность читателя, так

что можно предположить, что после прочтения данного текста он пойдет изучать непонятные вопросы самостоятельно, может быть даже используя все тот же ресурс.

Огромный разрыв во встречаемости между средствами авторизации и вводными конструкциями можно объяснить тем, что автору важно показать реальность ситуации, структурированность текста стоит на втором месте. Что касается вопросно-ответных единств, то можно предположить, что авторы в данном типе дискурса редко прибегают к созданию явного диалога, так как диалог все же характерен для разговорной речи.

Также следует отметить, что авторы не часто используют такие средства, как 1) «мы»-формы, поскольку точка зрения автора может повлиять на мнение читателя; 2) формы повелительного наклонения, так как авторами не ставится задача выражать свои собственные рекомендации или сформировать у читателя определенное мнение о той или иной ситуации; 3) обращения, так как обычно в данном типе дискурса информация направлена на виртуального читателя, и авторы не ставят задачу контактировать с каждым.

Рассмотрим внутренние средства диалогизации. В данном типе дискурса авторы использовали совсем немного внутренних средств диалогизации – средства модальности и образные средства. Средства модальности занимают первое место, на их долю приходится 80%. С их помощью авторы выражают мнение относительно описываемых событий, а также показывают непредсказуемость результатов действий и создают дружественную и доверительную атмосферу общения с читателем.

Далее можно отметить образные средства, их доля составляет 20%. Приведем пример: *Vanishing demand, collapsed distribution chains, and disrupted export markets are pushing people to the brink, affecting groups as diverse as Ethiopian and Kenyan flower producers...* [20]. Метафора “pushing people to the brink” не искажает смысл, а наоборот, дополняет его, что помогает читателю лучше разобраться в происходящем. Образные средства в данном типе дискурсе не пользуются большой популярностью, что естественно, так как для экономического дискурса важно донести информацию в неискаженном варианте, а образные средства часто придают дополнительный смысл.

Во внутренних средствах диалогизации также наблюдается большой разрыв в использовании средств. Средства модальности занимают первое место с большим отрывом, потому что выполняют четко осознаваемую функцию. Образные средства могут быть проинтерпретированы по-разному даже несмотря на наличие определенных смыслов.

Также следует отметить, что некоторые средства диалогизации не были использованы авторами: 1) риторические вопросы и

восклицания, поскольку выражают излишнюю эмоциональность, нехарактерную для экономического дискурса, 2) повтор, который может помещать автору предоставить определенное количество запланированной информации, что может привести к искажению смысла.

Также следует отметить, что в экономическом дискурсе чаще используются внешние средства диалогизации, так как в данном типе дискурса авторами ставится задача привлечь внимание читателя и уже потом воздействовать на его точку зрения. Авторы статей в большинстве случаев не используют весь арсенал средств диалогизации, отдавая предпочтение тем, в которых можно наблюдать определенную функцию и которые не способствуют искажению информации, заложенной в тексте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Keegan, W. We forget that flu once plagued the economy as coronavirus does today [Электронный ресурс] / W. Keegan. – Режим доступа : <https://www.theguardian.com/business/2020/may/03/flu-once-plagued-economy-coronavirus-war-great-depression> (дата обращения: 1.10.2020).
2. Tisdall, S. While the west fixates on Covid-19, vulnerable countries pay the price [Электронный ресурс] / S. Tisdall. – Режим доступа : <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/may/03/while-the-west-fixates-on-covid-19-vulnerable-countries-pay-the-price> (дата обращения: 1.10.2020).
3. US targets Huawei with tighter chip export rules [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.bbc.com/news/business-52681414> (дата обращения: 1.10.2020).

*Короткая Л. Н.
(г. Шахтёрск, ДНР)*

ИСПРАВЛЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ ОШИБОК УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Большинство исследователей вопроса исправления языковых ошибок сосредоточены на выявлении причин ошибок, их классификации, а также на приемах исправления ошибок при переводе. По нашему мнению, не менее важно и то, как и когда учителю нужно исправлять языковые ошибки учащихся на уроке иностранного языка, каким должно быть коммуникативное поведение учителя по отношению к учащимся, которые допускают подобные ошибки в речи.

Исходя из цели изучения иностранного языка, учителю необходимо строить атмосферу урока, психологический климат, который необходим для общения. Главным должно быть привлечение каждого к обсуждению актуальных для школьников вопросов, основанных на жизненных ситуациях. Учителя прилагают на уроке все усилия для того, чтобы их ученики говорили правильно.

Но реакция на ошибку, как у учителя, так и у многих учащихся чаще всего бывает отрицательной. Иногда из-за чрезмерных нареканий учителей, учащиеся даже не пытаются понять природу своей ошибки и исправить ее самостоятельно.

Ошибка можно определить как неправильное действие или утверждение, которое происходит от неправильного суждения, неадекватного знания или невнимания.

В это определение следует добавить фразу: «что указывает на необходимость дополнительной практики и большей тренировки для того, чтобы овладеть необходимым умением или знанием» [1, с. 90]. Таким образом, приходим к выводу, что ошибка – это всего лишь индикатор того, нужна ли ученику помощь.

Готовность к говорению имеет прямую связь с мотивационным механизмом речи. Атмосфера, в которой преобладает контроль, противоречит атмосфере общения. Поэтому на уроке учитель должен объяснять учащимся, что правильное применение языковых средств обеспечивает возможность понимать друг друга. Работа над совершенствованием языковых навыков должна вестись в течение всего срока обучения, хотя роль этой работы и ее характер меняются на разных этапах обучения. Диалоги, беседы, тексты реализуются только в результате речевых действий, когда владение языковым и речевым материалом доведено до уровня навыков и умений.

Известно, что ошибки имеют различное влияние на процесс общения. Они могут не мешать пониманию целого высказывания, препятствовать ему, или делать его совершенно невозможным. Поэтому учителю во время контроля необходимо учитывать «коммуникативную достаточность» высказываний учащихся. По словам Е. П. Шубина, «в обучении языку коммуникативная достаточность предполагает оперирование понятиями коммуникативной значимости и незначительности. Так, если владение языковым материалом и развитие речевых навыков и умений такое, что тот, кто учится, допускается только коммуникативно-незначимые ошибки в собственной речи, что не препятствует свободному пониманию носителями языка сказанного или написанного, то такой уровень можно считать коммуникативно достаточным, а названные ошибки допустимо игнорировать» [3, с. 38].

Способ исправления ошибок зависит и от того, к какому разделу языка относится ошибка. Так, на старшем этапе обучения

фонетическому озвучиванию предложений уделяется меньше внимания, чем на младшем и среднем этапе. Ведь знания семантики слова, правильное определение его грамматических форм может помочь старшеклассникам в понимании целого, даже если оно озвучено не совсем правильно. Грамматическую же коррекцию высказывания можно проводить только тогда, когда ученику полностью понятен смысл предложения. Таким образом, лексико-грамматические ошибки лучше исправлять, применяя тренировочные упражнения. Время исправления ошибок зависит от характера упражнений. Если выполняются тренировочные упражнения, то попутные коррективы необходимы. Речевые упражнения (описание, перевод, доклад, дискуссия) являются творческими и в самыми сложными упражнениями для учащихся. Внимание сосредоточено на содержании высказывания, логической последовательности мыслей, а не на форме, поэтому исправление языковых ошибок может разорвать нить повествования. В этом случае игнорирование ошибки не подрывает основы обучения, если во всех других случаях учитель непримиримый к ним.

Важно использовать на уроках новейшие методы и технологии обучения, совершенствовать организацию самостоятельной работы учащихся и систематически контролировать эту работу, а также обучать учащихся навыкам самоконтроля.

Итак, на уроке иностранного языка учителю нужно сделать все возможное, чтобы учащиеся не боялись делать ошибки, когда они говорят. Ведь считается, что «ошибки - это средство и условие успешного овладения коммуникативной компетенцией. Их наличие не свидетельствует о неуспеваемости. Наоборот, они доказывают, что учебный процесс проходит нормально, и ученики принимают в нем активное участие» [2, с. 199].

ЛИТЕРАТУРА

1. Конышева, А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Конышева. – Изд. 2-е, стереотип. – М. : ТетраСистемс, 2004. – 176 с.
2. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
3. Тарнопольский, О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: Учебное пособие. / О. Б.Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.

ВНУТРЕННЯЯ МОТИВАЦИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В современном мире владение иностранным языком является неременным условием конкурентоспособности будущего специалиста. Очень часто иностранный язык представляет трудность для студентов-первокурсников. Наряду с изучением специальных дисциплин изучение иностранного языка требует определенных усилий и времени. Как показывает практика, большинство студентов не обладают коммуникативной иноязычной компетенцией на уровне А2 по общеевропейской шкале, поэтому овладение профессионально-ориентированной коммуникативной компетенцией представляет определенные трудности.

Сегодня многие педагоги понимают мотивацию учеников как нечто связанное с развлекательными материалами, красочными демонстрациями, поощрениями. И когда ученики кажутся незаинтересованными, они стараются организовать урок с привлечением разнообразных технологий для привлечения их внимания. Внутреннюю мотивацию Е. П. Ильин и И. А. Зимняя связывают с эффективностью учебной деятельности, с удовлетворением потребности в улучшении результатов деятельности [1, с. 15]. Проблема мотивации при изучении иностранных языков заключается в том, что студенты не мотивированы на выполнение рутинных и сложных заданий. Задача педагога – повысить внутреннюю мотивацию самого студента, используя современные технологии.

Внутренняя мотивация связана с компетентностью и самоопределением индивида, способным контролировать ситуацию. Педагог, который нацелен на повышение внутренней мотивации студентов в академической среде, должен учитывать, что внутренняя мотивация – это психологическое состояние, зависящее от конкретной ситуации, и что никакой студент не может постоянно находиться в таком состоянии. Более реалистичная цель состоит в том, чтобы все обучаемые испытывали в некоторой степени внутреннюю мотивацию. Другими словами, помочь осознать им, что учеба может доставить удовольствие и личное удовлетворение.

Существует ряд принципов, способствующих формированию внутренней мотивации в академической среде: предсказуемость окружающей среды, соотношение трудных и легких заданий, создание новизны, поддержка со стороны педагога, избегание личностного сравнения [2, с. 30].

Одним из факторов формирования внутренней мотивации к учебе является обеспечение руководства, не подрывающего самовосприятие и самооценку студента. Нельзя не согласиться с высказыванием Роберта Фрэнкина о том, что цели, которые выдвигает сам человек, обладают большей мотивационной силой, чем цели, поставленные другими людьми [3, с. 28].

Интересные занятия, проведенные в нетрадиционной форме с использованием ИКТ, повышают уровень интереса к изучению иностранного языка и внутреннюю мотивацию, т.к.:

- наглядная демонстрация материала на уроке с применением ИКТ повышает интерес к изучению иностранного языка;
- позволяет использовать в работе многообразные формы представления информации: текстовые, звуковые и видеофайлы;
- ИКТ служат средством реализации инновационных педагогических технологий, основанных на продуктивной деятельности учащихся;
- использование электронного учебника, обеспечивает возможность самоконтроля качества приобретенных знаний, умений и навыков;
- развивает способности к проектной деятельности на основе системного подхода;
- позволяет легко осуществить интеграцию учебных предметов;
- изменяет позицию педагога: из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности;
- повышает значимость педагога в глазах ученика.

Овладение иностранным языком – это длительный и сложный процесс. Этот процесс будет успешным при проявлении личностных, волевых качеств, творческого подхода и грамотного контроля со стороны преподавателя. Необходимо ориентироваться на внутреннюю мотивацию студента, его текущие задачи и потребности, развивать интерес к иностранному языку не только для расширения кругозора, воспитанию толерантности к другим народам и культурам, но и как к средству поликультурного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва : Наука, 2000. – 140 с.
2. Костоусова, Э. Т. Мотивы изучения иностранного языка в техническом ВУЗе как залог создания полиязычной среды / Э. Т. Костоусова // Международная конкурентноспособность университетов: опыт и перспективы создания полиязычной образовательной среды. – Екатеринбург, 2016. – С. 29–34.
3. Spaulding, Cheryl. Motivation in the classroom/ Cheryl L. Spaulding. – NY : McGraw-Hill, Inc., 1992. – 247 p.

Котенко Ю. А.
Научный руководитель: ст. преп. Зогова Ю. В.
(г. Горловка, ДНР)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Образование не стоит на месте, и требует от педагога знакомства с новейшими технологиями, их применения на практике. Существуют различные формы инновационной организации познавательной деятельности, но наиболее эффективным способом «доставки» знаний является интерактивное обучение (уроки с применением технических средств обучения, таких как мультимедийные классы, электронные игры, интерактивные доски, проекторы и др.). Использование интерактивных методов на уроках увеличивает эффективность развития фонетических, грамматических и лексических навыков речи.

Е. В. Кортаева считает интерактивное обучение процессом познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог учащихся между собой и учителем [2, с. 102].

Таким образом, интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности учеников, при которой все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы.

Исходя из вышесказанного можно утверждать, что при интерактивном обучении изменяется взаимодействие учителя и обучаемого: активность учителя уступает место активности школьников, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Т.е. современные интерактивные педагогические технологии способствуют достижению личностных результатов (повышают мотивацию, формируют готовность и способность к самообразованию, способствуют формированию коммуникативной компетенции), способствуют достижению предметных результатов в сфере письменной речи, аудирования, чтения, служат опорой для развития умений говорения, способствуют достижению метапредметных результатов (развивают умение корректировать деятельность и ориентироваться на достижение цели, развивают готовность и способность к информационно-познавательной деятельности, развивают умение использовать схемы и модели, знаки и символы для решения учебных задач, формируют и

развивают компетентность в сфере использования информационно-коммуникационных технологий) [3, с. 42].

Иностранный язык как предмет носит деятельностный характер, что соответствует природе школьников, воспринимающих мир эмоционально и активно. Это позволяет включать языковую иноязычную речевую деятельность в игровую и дает возможность осуществлять разнообразные связи с предметами и формировать общеучебные умения и межпредметные навыки.

Игра на занятиях по иностранному языку – это не просто коллективное развлечение, а основной способ достижения определенных задач обучения на данном этапе. В игре все равны. Она посильна даже слабым ученикам. Игра позволяет формировать как личностные, познавательные, коммуникативные действия, так действия регулятивные (планирование, контроль, корректная оценка и так далее). Все это способствует реализации системного деятельностного подхода в обучении согласно стандартам второго поколения.

Игровые методики создают вполне естественные ситуации общения между участниками. Ведущим видом деятельности подростков становится межличностное общение. Игровые методы дают возможность изучать новый лексический материал в ситуациях общения, повышая мотивацию к изучению английского языка. В игре активизируются мыслительные процессы, возрастает мотивация к изучению иностранного языка [1].

С их помощью можно оптимизировать закрепление, запоминание, обобщение знаний, а также организовать контроль их усвоения. Игры, ориентированные на конкретные учебные дисциплины, в основном решают задачу закрепление знаний по определенной теме.

Продуктивность опыта включает возможность использования на уроках различных форм игровых технологий, способствующих повышению мотивации обучающихся по изучению английского языка. К примеру, применение интерактивной доски на уроках английского языка повышает эффективность решения коммуникативных задач, развивает разные виды речевой деятельности обучающихся, формирует устойчивую мотивацию иноязычной деятельности школьников на уроке. Однако при использовании игровых методов в обучении необходимо наличие связи игры с жизнью и практикой, проблемного эмоционального характера изложения, организации поисковой познавательной деятельности, дающей обучающимся возможность переживать и радоваться от самостоятельных открытий и конечно же воображения учеников в рациональных приемах учебной работы, что является неременной предпосылкой для достижения успеха.

Таким образом игра – это сильнейшее средство социализации ребенка, включающее в себя как социально контролируемые процессы, так и стихийные спонтанные, влияющие на формирование ребенка. Игра выступает самостоятельным видом развивающей деятельности детей разного возраста. Игра – это свобода для раз самораскрытия, для саморазвития с опорой на подсознание, разум и творчество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будакова, О. В. Игровые технологии как эффективное средство активизации учебного процесса на уроке иностранного языка / О. В. Будакова. – Текст : электронный // Педагогическое мастерство : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – Москва : Буки-Веди, 2012. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/2161/> (дата обращения: 01.10.2020).
2. Коротаева, Е. В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников / Е. В. Коротаева. – М.: Сентябрь, 2003. – 176 с.
3. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

Кошечкина А. В.

*Научный руководитель: преп. Соловцова Е. В.
(г. Горловка, ДНР)*

ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК И СОВРЕМЕННОСТЬ

Латинский язык является мертвым, так как не применяется в разговорной речи, однако он является общечеловеческим языком культуры и науки. Латинский язык сохраняет актуальность и в настоящее время, характеризуясь значительным разнообразием сфер его применения.

Прежде всего хотелось бы отметить значимость латинского языка для медицины. Название болезней, симптомов, частей тела – все это принято записывать в медицинской сфере на латыни. Также это касается фармакологии, в частности названий лекарственных препаратов и действующих веществ. Это необходимая мера, так как без единого языка, единой системы наименований, ориентировка в безграничном пространстве медицины и фармакологии представлялась бы трудной задачей. Более того, во всем мире принята бинарная номенклатура (т. е. наименование рода и наименование вида) на латинском для растений и животных

(*matricāria chamomilla* – ‘ромашка аптечная’). Такая система наименований, во-первых, позволяет систематизировать знания, а во-вторых, так как является единой для всего мира, позволяет ученым, даже не говорящим на одном языке, понимать друг друга. Когда в XVIII–XX веках активизировалось национальное движение, и латинский язык начал вытесняться национальными языками, произошло снижение интенсивности научного общения. Можно сделать вывод, что латинский является своего рода связующим звеном между учеными и помогает им делиться научными знаниями, а отсутствие латинского в научной сфере приводит к уменьшению продуктивности ученых.

Влияние латинского испытали на себе многие европейские языки. Вульгарная латынь, или разговорная, стала основной для формирования романских языков (французский, итальянский, испанский, румынский и др.). Латынь проникла и в германские языки, в частности в английский. Некоторые слова в английском являются прямо заимствованными с латинского (*corona, ratio*), другие же пришли через романские языки (*crown, reason*). Кроме того, латинский проник и в русский язык, в основном в образовательную, политическую и научную сферы (*colloquium* – ‘коллоквиум’, *substantia* – ‘субстанция’). Таким образом, можно утверждать, что без латыни современные языки имели бы совершенно другой вид. Для некоторых языков латынь стала основой, другие же заимствовали из неё слова; но в той или иной мере латинский язык оказал влияние на множество современных языков.

Кроме того, латинскими крылатыми выражениями пользуются люди со всего земного шара, ведь в них выражены вечные истины: *Non progredi est regredi* – ‘Не идти вперед – это отступать’; *Per aspera ad astra* – ‘Через тернии к звездам’. Их нередко можно встретить в художественной литературе, эссе, сочинениях, учебниках в качестве цитат, эпиграфов.

Важно отметить, что латинский является государственным языком Ватикана, все документы которого написаны на латыни, и Римско-католической церкви. Отдельного упоминания заслуживает *Gaudeamus igitur* – гимн студентов, и по сей день исполняющийся обучающимися высших учебных заведений.

Таким образом, несмотря на то, что латинский считается мертвым языком, сфера его влияния в современном мире невероятно широка. Нельзя сказать, что латынь умерла вместе с Римской Империей, ведь она остается актуальна и полезна в настоящее время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боровский, Я. М. Латинский язык как международный язык науки [Электронный ресурс] / Я. Боровский // Проблемы

- международного вспомогательного языка. – 1991. – Режим доступа: <http://philology.ru/linguistics3/borovsky-91.htm> (дата обращения : 12.11.2020).
2. Бородина, М. А. Латинский язык в современном мире [Электронный ресурс] / М. А. Бородина, В. С. Горбунова // Молодой ученый. – 2015. – № 12 (92). – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/92/19971/> (дата обращения: 13.11.2020).
 3. Денискина, Е. Значение латыни в современной науке [Электронный ресурс] / Е. Денискина. – Режим доступа : <https://accent-center.ru/ru/articles/znachenie-latyni-v-sovremennoj-nauke.html> (дата обращения: 13.11.2020).

Крутоянова Т. А.
(г. Макеевка, ДНР)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Важнейшей составляющей системы подготовки выпускника, готового продолжать образование на иностранном языке, полноценно заниматься наукой в выбранной области, развиваться в профессиональной и личностной сферах, является лингвострановедческий аспект.

Невозможно познать иностранный язык без интеграции лингвострановедения в речевую деятельность на иностранном языке. Оно способствует осознанию языковых и страноведческих явлений и становится высокоэффективным мотивационным и творческим фактором обучения.

Как известно, любая речевая деятельность разворачивается на определенном предметном и речевом фоне. В этом смысле реалии страны изучаемого языка призваны формировать когнитивные каналы, по которым участник речевой деятельности проникает в ситуацию языкового общения.

В связи с этим при обучении переводу параллельно формированию и развитию переводческих навыков необходимо компенсировать недостаточность фоновых знаний, что становится возможным в ходе предварительного анализа текста. В ходе подобного анализа необходимо научить не только восприятию исходного речевого произведения, но видению в тексте того содержания, которое является исконным и оригинальным для него.

Результаты проведения лингвострановедческого этапа предварительного анализа показывают, что восприятие исходного

речевого произведения становится действительно осмысленным, а не просто семантическим, что положительным образом отражается на процессе перевода уже на стадии анализа и первичного принятия решений.

Основная цель эффективного использования лингвострановедческого аспекта в обучении грамотному и качественному переводу заключается в формировании навыков восприятия всего комплекса внутреннего содержания текста с погружением в богатую сферу деятельности, которое представляет собой «общение» с текстом.

Таким образом, лингвострановедческая составляющая переводческой компетенции должна интегрированным образом использоваться в процессе формирования и развития переводческих навыков и умений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Братина, А. А. Лексика языка и культура страны в лингвострановедческом аспекте / А. А. Братина. – М.: Рус. яз., 1981.
2. Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Рус. яз., 1980.
3. Катфорд, Д. К. Лингвистическая теория перевода. Об одном аспекте прикладной лингвистики / Д. К. Катфорд. – М.: КД Либроком, 2009.
4. Томахин, Г. Д. Фоновые знания и поведенческие ситуации в лингвострановедческом аспекте / Г. Д. Томахин // Страноведение и лингвострановедение в преподавании ин. языка. – М., 1980.
5. Швейцер, А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М.: КД Либроком, 2019.

Крылова К. Ю.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фефелова В. В.
(г. Горловка, ДНР)*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ ФРАНЦУЗСКИХ КНИЖНЫХ ИЗДАТЕЛЬСТВ

Рекламный текст, в большей степени, является вербальным текстом (от лат. Verbalis – устный, словесный). Структура рекламного текста складывается из вербальных и невербальных компонентов. К невербальным компонентам рекламы относятся изобразительно-графические: размер, цвет, шрифт, композиция и т. д.,

а также мультимедийные: аудио- и видеоинформация. Эти компоненты выполняют экспрессивную функцию и обусловлены вербальными элементами. Визуальная коммуникация – это комплексное понятие, в котором трудно выделить дискретные смыслообразующие элементы. Их компоненты ничего не означают сами по себе, а проявляются лишь в контексте. В условиях электронной коммуникации информация циркулирует не только в виде текстов, вербальной информации, но и в виде различных образов. Развитие мультимедийной среды, т. е. выход на зрительные и звуковые образы, сохранённые в памяти компьютера и воспроизводимые по заданию пользователя, в значительной степени меняет традиционные представления о тексте как об объекте лингвистического анализа. Как справедливо отмечает В. М. Березин: «... иллюстрирование ныне всё шире становится элементом текстового образования. Уровень интегрированности всех изобразительных средств, равно как и других знаковых образований, в единое текстуальное пространство печатных и электронных изданий весьма высок» [2, с. 16].

При рассмотрении невербальной коммуникации электронных текстов необходимо раскрыть понятие «креолизованного текста». Термин принадлежит Ю. А. Сорокину и Е. Ф. Тарасову, исследователям-психолингвистам, которые отмечают, что «фактура электронных текстов, состоит из двух негомогенных частей: вербальной языковой и невербальной, относящейся к другим знаковым системам, чем естественный язык» [3, с. 180–181]. Передача информации в креолизованных текстах происходит как эксплицитно, так и имплицитно. Невербальные компоненты выступают в качестве содержательно-смысловых элементов креолизованных текстов различных жанров. Невербальные (или паралингвистические) компоненты приобретают особую значимость, так как участвуют в формировании как плана их выражения, так и плана их содержания. Использование невербальных средств становится важным признаком этих текстов. «Креолизованные тексты – это паралингвистические активные тексты, невербальная часть которых нацелена на активное влияние на интернет-пользователя. Использование невербальных элементов привлекает внимание адресата текста, стимулирует интерпретативную деятельность адресата, иногда приводя к порождению новых смыслов непосредственно в условиях интерактивной электронной коммуникации» [3, с. 184].

Степень значимости мультимедийных элементов в креолизованном тексте определяется контекстом, возможностями интерпретативной деятельности адресата и включенности в заданную систему семантических отношений и порождения смыслов в каждом конкретном тексте. Вербальные и невербальные компоненты креолизованного текста взаимодействуют между

собой, по определению Е. Э. Анисимовой, создавая «визуальное, структурное, смысловое и функциональное единство, нацеленное на комплексное влияние на адресата с помощью различных средств воздействия: визуальных и / или аудиальных» [1, с. 74–83].

Тексты, функционирующие в электронной коммуникации, складываются на основе исторического и социокультурного опыта и используются авторами / создателями для описания и структурирования окружающего их объективного мира. В свою очередь, взаимодействие вербального и невербального компонентов креолизованного текста помогает людям стать более внимательными зрителями / читателями / слушателями, а также легко распознавать и интерпретировать вербальную и визуальную информацию в условиях современной электронной коммуникации. Вербальный и невербальный компоненты креолизованного текста образуют единство и представляют собой комплексную знаковую систему [4, с. 73].

Важное место в организации и представлении материала на официальных сайтах французских книжных издательств занимают графические средства. Гипертекстовые технологии позволяют легко сочетать различные виды информации – обычный текст, рисунок, график, таблицу, схему, звук и движущиеся изображения.

По способу передачи информации, невербальные элементы делятся на две группы: наборные и изобразительные. К первым, относятся шрифт (характер, форма, кегль, цвет), пробелы между словами, берега, декоративные элементы линейки, рамки, орнаменты, условные отметки. К изобразительным графическим средствам относятся фотографии и рисунки.

Таким образом, электронный (креолизованный) рекламный текст представляет собой сложное семиотическое образование. Электронный текст построен, с одной стороны, на основе знаковой системы естественного (или искусственного) человеческого языка, включая устную, письменную, печатную формы её реализации, каждая из которых будет характеризоваться своими специфическими чертами, с другой стороны, любой другой знаковой системы: с помощью иконических средств, цвета, шрифта, рисунков, фотографий, схем, таблиц, аудио- и видеоэлементов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова, Е. Е. О целостности и связности креолизованного текста / Е. Е. Анисимова // Филологические науки. – 1996. – № 5. – С. 74–83.
2. Березин, В. М. Массовая коммуникация : сущность, каналы, действия / В. М. Березин. – М. : РИП-холдинг, 2003. – 162 с.
3. Зарецкая, Е. Н. Риторика : Теория и практика речевой коммуникации. – 4-е изд. – М. : Дело, 2002. – 480 с.

4. Хартунг, Ю. Гипертекст как объект лингвистического анализа / Ю. Хартунг, Е. Брейдо // Вестник Московского университета. – Серия 9: Филология. – 1996. – № 3. – С. 61–77.

Кудинова Е. Л.
(г. Донецк, ДНР)

ДРЕВНЕГЕРМАНСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СЛАВЯНСКОМ ЯЗЫКЕ

Ранние контакты между славянскими и германскими народами начинаются с черняховских времен, но не ограничиваются только территорией распространения черняховской культуры. Русский славист С. Бернштейн обнаружил две группы германских заимствований в славянском языке. К первой группе он относит заимствования от готов в Днепровско-Днестровско-Балтийском регионе, между II и V столетиями (что примерно соответствует черняховской культуре). Во вторую группу входят заимствования из древних западно-немецких языков (севрогерманского и богемского) появившиеся в III и IV веках.

В раннюю группу готских заимствований входит ряд терминов, связанных с домашним хозяйством: *хуза* – ‘дом’, *hleву* – ‘конюшня’, ‘загон для скота’, возможно полуподземный, поскольку готское слово *hlaiv* означает ‘могила’; *hlebu* – ‘Хлеб, буханка’, *bljudo* – ‘блюдо’, от готского *biuls*; *kotilu* – ‘(медный) котелок’ (ср. с *соррег* – ‘медь’).

Также встречаются экономические термины: *dulgu* – ‘долг’, *lihva* ‘интерес, доход, ростовщичество’, от готского * *leihve* – заем, глагол *hyniti* – ‘обманывать’, возможно пришел в готский от гуннов.

Военные слова: *hosa* – ‘набег’ от готского *hansa* – ‘отряд воинов’, *meči* – ‘сабля’ от * *mekeis* и * *selmu* (старославянское шлемъ, древнерусское шеломъ) от готского *Helm*, возможно относится к другому заимствованию, восходящему к *hulmu* – ‘гора, холм’.

Названия экзотических животных *osilu* – ‘осел’ и *velbodu* – ‘верблюд’, безусловно произошли из латинского.

У языка древних западных германцев были также заимствованы названия предметов домашнего обихода, среди них *Tutu* – ‘стена’, сохранившаяся в названиях таких современных городов как польский *Tyniec* и чешское *Karlův Týn*, происходит от германского *tuna* – ‘твердая изгородь’ родственного английскому слову *town* – ‘город’, и *pila* – ‘пила’ (режущий инструмент с зубцами), ср. немецкое *Feile*).

Экономические термины: *penedzi* – ‘деньги, серебряные или медные монеты’, от германского * *pennings* – ‘кусочек металла, использовавшийся в качестве денег’, родственное с английским

penny и *myto* – ‘налог, пошлина, сбор, дань’, от старогерманского *muta*.

Военные термины: *vitedzi* – ‘Рыцарь, герой’ от германского *viking* или *hvetingr*, и *tropa* – ‘труба’ (инструмент для извлечения звука).

Два религиозных слова, возможно, греческого происхождения, видимо они были заимствованы славянами от германских миссионеров: * *cirky* – ‘церковь’, от старобаварского *kirko*, происшедшего от греческого *kyrialikon* и *popu* – ‘священник’, возможно от старогерманского *pfaffo*, происходящего от греческого *papas*.

По утверждению Бернштейна в VI и VII веках в славянском появилась еще одна группа заимствованных от готов слов, но теперь они пришли из языка мезских готов, живших вдоль Дуная, на территории современной Болгарии, в то время как их славянские соседи только что прибыли на Балканы.

В эту группу входят: *vino* – ‘вино’ и *vinogradu* – ‘виноградник’; *smoky* – ‘смоковница’, от греческого слова *smakka*; *useredzi* – ‘серьга’, от готского * *ausihrigg*; *skuti* – ‘подол’, от готского *skauts* – ‘кромка одежды’; *buku* – ‘письмо, писать’ от готского *boka* – ‘книга’.

Первый готский епископ Ульфила изобрел готский алфавит и в середине IV века перевел на готский язык текст Библии. Поэтому представляется вполне возможным, что слова «писать», «священник», «церковь» и другие религиозные термины с равной вероятностью могли войти в славянский язык в IV и V веках как из готского, так и из западнонемецкого языка.

Бернштейн приводит группу подобных заимствований, которые, могли прийти как от готов, так и с запада: *pulku* – ‘военное образование’ из обще германского * *fulkaz* – ‘группа вооруженных людей’; *zeldu* – ‘штраф, налог’, соответствующее готскому *gilds* – ‘налог’, общегерманское *yeldan* – ‘платить налог’, *kupiti* – ‘покупать’, соответствующее готскому *kaupon*, *skotu* – ‘рогатый скот, собственность, деньги’ из общегерманского * *skattaz* – ‘собственность, обладание, богатство’, *nuta* – ‘бык, рогатый скот’ из обще германского ‘владение скотом’.

Германские заимствования в славянском свидетельствуют, что пришельцы стали своего рода донорами, способствующими развитию культуры. Количество славянских заимствований в германских языках незначительно по сравнению с количеством заимствованных германских слов в славянском. Политически и культурно превосходившие славян, готы оказали сильное влияние на материальную и духовную культуры своих подданных.

Сделаем выводы:

Исторические, археологические и лингвистические данные подтверждают наличие славянских элементов на древней
180

протославянской территории. Это соответствуют по времени с периодом наибольшего могущества римской империи. Однако, политическое давление и сильное влияние с юга и северо-запада делают невозможным самостоятельное развитие славянской культуры и ее утверждение. Славяне выжили физически, но только в последующие столетия, в период миграции, их возможности развернулись в полную меру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волина, В. Откуда пришли слова / В. Волина. – М. : АСТ-ПРЕСС, 1996. – 256 с.
2. Петров, Ф. М. Словарь иностранных слов / Ф. М. Петров. – М. : Госиздат, 1995. – 320 с.
3. Фасмер, М. Р. Этимологический словарь русского языка / М. Р. Фасмер. – М. : Астрель – АСТ, 2004. – 611 с.
4. Червинская, М. А. Толковый словарь иностранных слов / М. А. Червинская. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1995. – 601 с.
5. Шанский, Н. М. В мире слов / Н. М. Шанский. – М. : Просвещение, 1985. – 319 с.

***Куклина Т. В.**
(г. Таганрог, РФ)*

ПРИМЕНЕНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Современная методика обучения иностранным языкам (далее ИЯ) в высших школах России непрерывно обогащается новыми образовательными технологиями. При этом акцент делается на активных формах обучения. Среди них приоритетное место занимает технология виртуальной реальности (далее VR).

Технология VR – это отображение реальности с помощью определённых устройств, позволяющих испытывать комплекс знакомых либо новых ощущений [2].

Инструментом для перехода в VR-мир является шлем или очки. Надев их, у человека появляется чувство пребывания в реальности, где можно двигаться, перемещаться по комнате, общаться с объектами виртуального мира, видеть реакцию в ответ на свои действия. Достигаются эти эффекты путем стимуляции органов чувств человека через слуховые, зрительные каналы, тактильное восприятие и вестибулярный аппарат [3].

Следует отметить, что возможности виртуальной реальности уже используются в профессиональной подготовке спортсменов,

астронавтов, архитекторов, врачей, в организации развлечений и досуга [4].

Для изучения иностранных языков технология ВР также обладает большим потенциалом. Во многих странах (Великобритания, Турция, США, Франция, Португалия) уже осуществляется деятельность по внедрению ВР в обучение. Итоги исследований по внедрению ВР в процесс обучения ИЯ обнаружили эффективность данной технологии, т.к. учащиеся показали лучшие результаты по тестам и экзаменам.

Использование данной ВР-технологии при обучении ИЯ трудно переоценить, поскольку приложение воссоздаёт жизненную ситуацию присутствия в различных ситуациях за границей, а также взаимодействия с носителями языка. Например, ситуация покупки в зарубежном супермаркете. Технология ВР даёт возможность оказаться в магазине, посмотреть, какие продукты лежат на полках, как оплачивать товар на кассе или как платить через терминал самообслуживания. Такой уникальный опыт, который человек может получить с технологией ВР, поможет человеку стать не только более компетентным во владении языком, но и вселит уверенность в своих силах [5].

Как мы видим, с помощью ВР-технологии можно создавать социокультурную реальность стран изучаемого языка, что позволяет учащимся стать участником языковой, культурной, социокультурной или коммуникативной ситуации [1].

Именно исследованиями потенциала применения технологий ВР, а также разработкой обучающих программ занимается Центр НТИ по нейротехнологиям, технологиям виртуальной и дополненной реальностей Дальневосточного федерального университета, где проводится масштабная методологическая работа с привлечением специалистов из разных областей. Этот центр планирует серию педагогических экспериментов по внедрению образовательных продуктов в учебный процесс [6].

Однако наряду с плюсами стоит отметить и проблемы внедрения ВР в образовательный процесс: высокая стоимость обучающих приложений ВР; отрицательное влияние ВР очков на здоровье глаз при длительном использовании у некоторых учеников; смена традиционных методов обучения в связи с внедрением инновационных технологий, а также профессиональная переподготовка педагогов [5].

Таким образом, технология виртуальной реальности является инновационным методом обучения иностранных языков, которая уже доказала свою эффективность применения в учебном процессе за рубежом. Данная технология позволяет создать реальную ситуацию общения с виртуальным носителем языка в рамках иноязычного

образования, что способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борщёва, В. В. Виртуальная реальность в языковом образовании: потенциал технологии [Электронный ресурс] / В. В. Борщёва // Педагогика и психология образования. – 2018. – № 1. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-realnost-v-yazykovom-obrazovanii-potentsial-tehnologii> (дата обращения: 10.10.2020).
2. Виртуальная реальность [Электронный ресурс] // Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Режим доступа : https://methodological_terms.academic.ru/ (дата обращения: 10.10.2020).
3. Виртуальная реальность и ее психологическое воздействие [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://infopedia.su/8x41dd.html> (дата обращения: 12.10.2020).
4. Доброва, В. В. Виртуальная реальность в преподавании иностранных языков [Электронный ресурс] / В. В. Доброва, П. Г. Лабзина // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2016. – № 4 (32). – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-realnost-v-prepodavanii-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 15.10.2020).
5. Котенко, В. В. Проблемы и возможности применения технологий дополненной и виртуальной реальности в преподавании иностранного языка [Электронный ресурс] / В. В. Котенко // Учёные записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2020. – № 3 (181). – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/problemny-i-vozmozhnosti-primeneniya> (дата обращения: 20.10.2020).
6. Ученые ДВФУ разработают новые методы обучения с использованием виртуальной реальности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.dvfu.ru/news/science_and_innovation/scientists_of_the_university_develop_a_new_technology_training_using_virtual_reality/ (дата обращения: 20.10.2020).

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОТИВНОСТИ В РОМАНЕ LUCY CLARKE “LASTSEEN”

Достоверно известно, что поведение любого человека основано на эмоциях, которые способны оказывать влияние на результат взаимодействия с другими людьми. В качестве материала исследования эмотивности был использован роман Л. Кларк «Пропавший без вести» (2017), поскольку автор смог раскрыть категорию эмотивности, а также эмоциональное состояние главных героев.

В. И. Шаховский в статье «Проблема разграничения экспрессивности и эмотивности как семантической категории лингвостилистики» указывал на то, что эмотивность «связана с чувствами и ощущениями человека, а также с оценочностью и субъективностью» [3, с. 53].

Что касается развития экспрессивности и эмотивности, обратимся к классификации советского и российского лингвиста Ю. Д. Апресяна. Он выделяет следующие фазы развития эмоций в языке:

1. Первопричина эмоций – обычно, по его мнению, это «физическое восприятие или ментальное созерцание некоторого положения вещей. Нас злит то, что мы непосредственно воспринимали или воспринимаем» [1, с. 65]. В известном романе Люси Кларк открыто указывает на счастливое время препровождения персонажей:

“But neither of us could know that our lightly cast dream would come true” [2, с. 15].

Однако сразу после этого предложения следует мысль о чем-то негативном, словно Л. Кларк готовит автора к трагедии, к тому, что что-то должно измениться в отношениях подруг: *“or what it would cost us both”* [2, с. 15].

2. Эмоция или состояние души. Данное состояние обусловлено положением вещей, которые человек воспринимал или созерцал.

Можно также выделить следующие синтаксические особенности речи, характерные для состояния эмоциональной напряженности:

1. синтаксическое упрощение предложений;
2. увеличение грамматических незавершенных предложений;
3. отсутствие согласования языковых единиц, увеличение
4. грамматических ошибок.

По сюжету Сара возвращается из Испании и встречается с подругой Айлой, которая потеряла своего сына.

В речи героинь не отмечается эмоционального напряжения, поскольку фокус внимания стоит направить не на речь, а на мысли, которые в тексте выделены курсивом. Здесь можно отметить использование Айлой, которая расстроена внезапно разрушившейся своей жизнью и счастьем своей подруги, кратких предложений:

It would be easy, I'd thought back then.

The three of us would be best friends. We could make it work [2, с. 45].

Разгоряченная таким положением дел, она в глубине души винит Сару за все негативное, что произошло в ее жизни: *Or may be it wasn't my fault at all. Maybe it was Sarah's* [2, с. 45].

В результате проведенного лингвистического анализа романа Л. Кларк «Пропавший без вести» можно прийти к следующим выводам: в современных американских детективных триллерах складывается тенденция поворота к психологии, к средствам выражения эмоций главными героями посредством использования языковых единиц.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян, Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 37– 65.
2. Clarke, L. Lastseen / L. Clarke. – London : HarperCollins, 2017. – 449 p.
3. Шаховский, В. И. Проблема разграничения экспрессивности и эмотивности как семантической категории лингвостилистики / В. И. Шаховский // Проблемы семасиологии и лингвостилистики: Сб. науч. тр. – Вып. 2. – Рязань, 1975. – С. 53 – 67.

Курченко А. С.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Хабибулина Э. А.
(г. Сургут, РФ)*

МЕТОД КОЛЛАБОРАТИВНОГО ПИСЬМА ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Развитие коммуникативной компетентности учащихся во всех видах деятельности является основной задачей обучения иностранным языкам. Роль письменной речи в обучении иностранному языку в последние годы возрастает, и можно сказать, что сегодня письменную речь начинают рассматривать как средство повышения эффективности обучения иностранным языкам. Однако

необходимо также учитывать практическую значимость письменного речевого общения, особенно с использованием современных средств коммуникации, таких как электронная почта и интернет.

В образовательном процессе обеспечение активности и взаимодействия субъектов учебной деятельности, которых требует иноязычная коммуникативная деятельность во многом достигается использованием активных и интерактивных технологий обучения и форм работы.

На практике на занятиях по иностранному языку наиболее часто используется интерактивный подход при обучении устной речи студентов. В письменной речи, как правило, реализации интерактивного подхода уделяется меньше внимания. Отчасти это объясняется тем, что, как отмечает Л. П. Тарнаева: «Основным специфическим условием письменной речи является отсутствие непосредственного контакта между участниками коммуникации» [3, с. 6]. Многие исследователи подчеркивали монологический характер письменной речи (С. Л. Рубинштейн, Е. В. Мусницкая и др.) [2, с. 447]. Важно отметить, что есть письменность и речь, есть форма общения, а это значит, что есть какая-то форма взаимодействия между участниками общения.

В свое время М. М. Бахтин представил и обосновал концепцию диалогической природы письменного текста [1, с. 313]. Однако последние исследования отечественных и зарубежных ученых, крупнейшие исследования в области коллаборативного письма, позволяют судить не только о диалогичности, но и ополлогичности текста речи (Л. П. Тарнаева, В. Матерезе, Х. Онрубиа, А. Ингле и др.).

Примерами интерактивных заданий с использованием информационно-коммуникативных технологий можно считать следующие:

- Обмен электронными письмами с учителями и другими учениками через электронную почту, личные веб-сайты, форумы или виртуальную среду Moodle;
- Создание вики-страниц;
- Написание коротких рассказов по цепочке (chainstorytelling) с использованием виртуальной среды Moodle;
- Взаимная проверка письменных работ;
- Взаимное редактирование и рецензирование работ.

Развитие интерактивных технологий открывает новые возможности для изучения иностранных языков. Использование этих технологий не только повышает интерес и познавательную активность студентов, но и в определенной степени способствует индивидуализации обучения. Этот вид деятельности с использованием интерактивных технологий предполагает

полностью устранить доминирование одного обучаемого над другим. Участники учатся слушать друг друга, аргументированно высказывать свое мнение и принимать совместные решения. Но для того чтобы успешно реализовать обучение в сотрудничестве, а именно технологию коллаборативного письма, преподаватель должен соблюдать основные принципы, которые лежат в основе этой технологии. Впервые общие принципы были определены Д. Джонсоном и Р. Джонсоном [4, с. 73]:

- Позитивная взаимозависимость;
- Индивидуальные обязанности;
- Непосредственное участие учащихся;
- Надлежащее использование общих навыков сотрудничества;
- Групповая обработка.

Можно сделать вывод о том, что коллаборативное письмо является эффективным способом развития навыков письма у обучающихся. Обучение, основанное на интерактивных технологиях, повышает коммуникативные навыки обучающихся, обеспечивает развитие развивающей, образовательной и воспитательной функций, позволяет использовать различные формы деятельности и изменять, повышает эффективность изучаемых обучающимися учебных материалов и мотивацию к изучению иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин, М. М. Эстетика словарного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
3. Тарнаева, Л. П. Обучение студентов 5 курса языкового педагогического вуза письменной речи в контексте диалога культур: автореф. дис. канд. пед. наук. : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Тарнаева Лариса Петровна. – СПб., 2000. – 16 с.
4. Джонсон, Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек / Пер. с англ. З. С. Замчук. – СПб. : экономическая школа, 2001. – 256 с.
5. Godwin-Jones, R. Blogs and wikis : Environments for on-line collaboration / R. Godwin-Jones // Language Learning and Technology. – 2003. – № 7 (2). – Р. 12–16.

Лахно С. В.
Научный руководитель: ст. преп. Зогова Ю. В.
(г. Горловка, ДНР)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СЕТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

За последние десятилетия использование кибернетического пространства в учебных целях является новым направлением общей дидактики и частичной методики, так как происходящие изменения касаются всех сторон учебного процесса, начиная с выбора приема и стиля работы, заканчивая изменениями требований к академическому уровню обучающихся.

Интернет несет в себе огромный потенциал образовательных услуг, которые включают в себя информирование всех участников образовательного процесса по широкому кругу тем, связанных с обучением и преподавательской деятельностью. Современные компьютерные телекоммуникационные сети предоставляют своим пользователям возможность использовать базы данных Сети и информационно-поисковые системы, библиотечные каталоги и мощные по объему памяти файл-серверы, которые могут помочь учителю и его ученикам приобщиться к мировым информационным ресурсам и организовать учебную деятельность на качественно другом, более высоком и эффективном уровне.

Широкое непосредственное общение с носителями языка и свободный обмен мнениями с партнерами естественным образом стимулируют мощную мотивацию к овладению иностранным языком, способствуют приобретению различных языковых умений и навыков. Общение с носителями языка, даже телекоммуникационное, привлекает ученика к языковой предметно-коммуникативной деятельности, обеспечивая тем самым наиболее благоприятные условия для ее эффективного усвоения.

Технология электронной подачи дидактической информации и, что особенно важно, организация поиска и доступа к этой информации позволяют эффективно решать некоторые частные дидактические задачи при обучении иностранным языкам.

Хорошо известно, чтобы изучить иностранный язык, надо обладать огромным количеством информации, что актуально и при изучении родного языка. Разница заключается в том, что родной язык мы изучаем достаточно долгое время, чтобы нужную информацию найти и усвоить. Те, кто изучает иностранный язык, такой возможности не имеют и вынуждены искать и другие пути, чтобы в короткие сроки получить и усвоить как можно больше

материала. Роль таких накопителей выполняют подручные учебные пособия на печатной основе: словари, грамматические справочники, учебники. Но возможности электронных накопителей информации практически неограниченные, простые и эффективные технологии организации и поиска позволяют аккумулировать огромные объемы лексической, грамматической, орфографической и даже аудиоинформации по изучаемому языку [1, с. 39].

Поэтому при организации современного урока иностранного языка мы можем использовать возможности сети Интернет при подборе аутентичных материалов для чтения на уроке по изучаемой теме, проведения устных обсуждений и дискуссий по информации, полученной из ресурсов сети Интернет, а затем организация общей дискуссии всего класса, для проведения лингвистического анализа определенных сообщений, устных или письменных высказываний носителей языка, имеющие в своем составе фразеологизмы, идиомы, пословицы, поговорки, неологизмы, отражающие специфику функционирования изучаемого языка в культуре народа. Кроме того, можно использовать материалы электронных грамматических справочников, электронных словарей, справочников страноведческого характера, находящихся в открытом доступе, и предлагаемые в них упражнения для интеграции в урок.

Таким образом, используя информационные ресурсы Интернета, интегрируя их в учебный процесс при соответствующей методической интерпретации, можно эффективнее решать целый ряд дидактических задач на уроке:

- формировать навыки и умения чтения, используя материалы разной степени сложности;
- совершенствовать умение аудирования на основе аутентичных звуковых текстов сети Интернет;
- совершенствовать умение монологической высказываний на основе проблемного обсуждения материалов сети Интернет;
- совершенствовать умение письменной речи, привлекая детей к переписке по электронной почте с носителями языка;
- пополнять свой словарный запас (активный и пассивный) лексикой современного иностранного языка;
- знакомиться с страноведческими знаниями, включающих в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны, чей язык изучается;
- формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности учащихся на уроке на основе систематического использования «живых» материалов, обсуждения «горячих» проблем, интересующих учащихся [2, с. 93].

Подытоживая выше сказанное, мы можем утверждать, что использование компьютерных информационных сетей для обучения иностранным языкам способно обеспечить решение дидактических задач формирования иноязычной коммуникативной компетенции, что дает возможность в дальнейшем проанализировать и подобрать определенные услуги и ресурсы Сети для решения каждой конкретной задачи, что поможет учителям иностранного языка сделать процесс обучения более эффективным и результативным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриева, Е. И. О перспективах и возможностях дистанционного обучения иностранным языкам с использованием компьютерных телекоммуникационных сетей / Е. И. Дмитриева // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 2. – С. 39–41.
2. Раздорская, Н. В. Использование Интернет-ресурсов при работе с общественно-политическими информационными материалами на японском языке / Н. В. Раздорская // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 1. – С. 91–98.

*Леонова А. В.
(г. Макеевка, ДНР)*

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ

При изучении иностранных языков затрагиваются все сферы человеческой деятельности. Перед преподавателями стоит задача воспитать высокоразвитую, коммуникативно-ориентированную, толерантную личность. Традиционная предметная дифференциация хорошо структурирует процесс обучения, но такая систематизация не всегда приносит желаемый результат, так как даёт только отрывистое представление о мире и его законах, в которых всё взаимосвязано. Для устранения этого недостатка возникает потребность в межпредметных связях учебных дисциплин.

На сегодняшний день есть множество современных эффективных технологий, применение которых призвано улучшать качество образования. Учителя стремятся перестраивать весь процесс и вводить в использование нетрадиционные методы. К ним можно отнести метод интегрированного обучения, в котором объединяются несколько дисциплин для изучения или углубления знаний по одной и той же теме. В основе интегрированных уроков должна быть близость содержания разных предметов и их логическая взаимосвязь. Например, русский язык – литература, биология – английский язык и др.

Урок иностранного языка, как никакой другой предмет, благоприятен для интегрирования с другими предметами, так как «беспредметен»: он изучается как средство общения, а тематика и ситуации для речи привносятся извне. Таким образом, учитель должен хорошо ориентироваться в огромном количестве сфер человеческой деятельности. Поэтому не каждый преподаватель решится на проведение такого урока. Главная особенность – урок строится на основе какого-то одного предмета (интегратора), который является главным. Остальные, интегрируемые с ним предметы, помогают шире изучить его процессы, глубже понять сущность изучаемого предмета, понять связи с реальной жизнью и возможность применения полученных знаний на практике. Однако уроки может проводить и один учитель, владеющий материалом интегрируемой дисциплины. В форме интегрированных уроков целесообразно проводить обобщающие уроки, на которых будут раскрыты проблемы, наиболее важные для двух или нескольких предметов.

При проведении интегрированного урока между учителями (ведущими разные предметы) требуется тщательная координация действий и взаимопонимание с полуслова. Готовясь к уроку, учителя стараются подобрать актуальный и интересный материал и выстроить урок таким образом, чтобы он был окрашен в эмоционально положительные тона и запомнился надолго. Такие уроки должны быть предельно четкими, компактными, продуманными. При подготовке к уроку тщательно подбирается языковой материал. Последующий этап логически вытекает из предыдущего, от простого – к более сложному. Форма проведения интегрированных уроков нестандартна, увлекательна.

Построение уроков по методу интеграции – один из способов обучения конструктивному диалогу на иностранном языке. На нем можно преодолеть поверхностное и формальное изучение вопроса, расширить информацию, изменить аспект изучения, углубить понимание, уточнить понятия и законы, обобщить и систематизировать изученный материал.

Интегрированный урок позволяет решать целый ряд задач, которые трудно реализовать в рамках традиционных подходов. На таких уроках ученики работают легко и с интересом усваивают обширный по объему материал, и за счет переключения на разные виды деятельности снимается утомляемость и перенапряжение. Среди преимуществ интегрированных уроков можно выделить повышение мотивации обучения, углубленное представление о предмете, расширение кругозора, нахождение новых связей между фактами в разных предметах и рассмотрение явлений с нескольких сторон. Так же допускается употребление русского языка там, где на

обычном уроке это было бы не уместно. Таким образом, у учащихся формируется убеждение, что они могут изучать более сложные вещи в сравнении с теми, которые предлагаются в учебнике и приобщают к научно-исследовательской деятельности.

К минусам интегрированного урока можно отнести распределение времени, а именно его строгая экономия, так как материал для двух предметов достаточно объёмный, и нужен чёткий поминутный расчёт времени на каждый вид деятельности. Если на отдельном уроке не хватает времени, учитель может убрать упражнения в ущерб только своему предмету, то на интегрированном уроке взять время у коллеги не получится, а убрать то, что не вписывается по времени, означает порой убрать нужное. Таким образом, распределение времени и его строгое отслеживание – одно из важных условий для успешного проведения интегрированного урока.

Иностранный язык является средством выражения мысли об объективной действительности, свойств и закономерностей, которые являются предметом других дисциплин. Следовательно, овладение иностранной речью с опорой на метапредметные связи отвечает различным интересам обучающихся, позволяет учитывать их индивидуальные особенности, что, естественно, создаст наиболее благоприятную психологическую атмосферу для практического применения языка как средства общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пермякова, Н. В. Интеграция английского языка и предметов школьного курса – инновационный подход в школьном обучении [Электронный ресурс] / Н. В. Пермякова, С. В. Москаленко. – 2015. – С. 156-158. – Режим доступа : <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7222/> (дата обращения: 18.10.2020)
2. Ятайкина, А. А. Об интегрированном подходе в обучении [Электронный ресурс] / А. А. Ятайкина. – Режим доступа : https://www.altspu.ru/Journal/vestnik/ARHIW/N2_2002/nauch_konf/4_sekz/yataikina/yataikina.pdf (дата обращения: 17.10.2020)

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ

Личностно-ориентированная концепция образования, которая определяет, какие технологии могут быть использованы в современном обучении, требует применения принципов смысло-поискового обучения. Это утверждение относится ко всем учебным дисциплинам, в том числе и к иностранному языку.

Методика обучения иностранному языку на данный момент располагает разнообразными технологиями и средствами формирования иноязычной языковой компетенции. К одному из таких средств относятся аутентичные материалы, или материалы, сформированные как результат коммуникативного взаимодействия носителей того или иного языка, «целенаправленного социального действия» [3, с. 11-18]. Работа с текстами, аудио-, видеоматериалами на иностранном языке позволяет формировать и развивать не только специфические навыки и умения (чтение, письмо, аудирование, говорение и т.д.), но и навыки критического мышления, относящиеся к тем навыкам обучающегося, применение которых необходимы ему как в учебной, так и во внеучебной деятельности.

Критическое мышление формируется во взаимодействии с творческим мышлением; эти два вида мышления имеют вполне определенные отличия друг от друга: если творческое мышление направлено на создание новых идей, то критическое мышление способствует эффективному поиску достоинств и недостатков идеи, возможности (или невозможности) ее применения в какой-либо практической области [1, с. 149]. Умение составлять суждение по какому-либо вопросу, находить оптимальное решение той или иной проблемы [4] указывают на развитое критическое мышление у обучающихся.

Развитие критического мышления является возможным в процессе учебной деятельности с использованием аутентичных видеоматериалов, когда обучающийся не только воспринимает новую информацию, но подвергает ее сравнению, анализу и синтезу, абстракции и обобщению в ходе мыслительного процесса [4].

Основное преимущество в технологии развития критического мышления состоит в том, что эта технология используется в обучении наряду с традиционными его формами. В данном случае ведущим типом деятельности выступает продуктивный, творческий,

проблемный тип. Технология предполагает индивидуальные и коллективные формы организации. Методы обучения – проблемные, частично-поисковые, исследовательские, рефлексивные. Данная технология формирует в учащихся гибкость мышления, готовность исправлять свои ошибки, умение обоснованно предпочесть одну идею другой, аргументировано вести спор, вырабатывать оригинальную точку зрения.

Занятие по технологии критического мышления предполагает несколько этапов: вызов, осмысление содержания, рефлексия [2]. На первом этапе происходит знакомство с тем или иным аутентичным видеоматериалом в специфической форме, когда обучающимся предлагаются такие задания, как просмотр видеоролика без звука, прослушивание без изображения, «стоп-кадр»; обучающимся предлагается описать представленную ситуацию общения, участников общения, их эмоции и чувства, спрогнозировать развитие представленной ситуации. На втором этапе, в ходе осмысления информации, производится непосредственная работа по заданиям: обучающиеся делают пометки, составляют план своего высказывания, сравнивают представленный материал с имеющимся у них опытом и т.д. На третьем этапе происходит дискуссия между обучающимися (фронтальная или групповая работа), создание сценария видеоролика (групповая или индивидуальная работа), создание эссе (индивидуальная работа) и т.д.

Таким образом, аутентичные видеоматериалы успешно могут быть использованы в обучении иностранному языку для формирования и развития критического мышления. Данная технология предполагает применение разнообразных приемов обучения, включение в учебный процесс коллективной и индивидуальной форм работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Линдсей, Г. Творческое и критическое мышление / Г. Линдсей, К. С. Халл, Р. Ф. Томпсон // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 149–152.
2. Муштавинская, И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учеб.-метод. пособие / И. В. Муштавинская. – СПб. : Каро, 2017. – 144 с.
3. Носонович, Е. В. Параметры аутентичного учебного текста / Е. В. Носонович, Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – Т. 1. – С. 11–18.
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2013. – 713 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Проблема формирования современной личности, которая готова отстаивать свою гражданскую позицию, опираясь на знание закона и права, актуальна и прогрессивна. Система образования в молодом государстве Донецкой Народной Республике реформируется и совершенствуется, стремясь достигнуть намеченных долгосрочных целей, стараясь соответствовать современному состоянию общества. Рабочие программы дисциплин высших учебных заведений содержат требования к общекультурным и профессиональным компетенциям в вопросах образования и воспитания личности студента.

Основной целью данного исследования является определение значения средств иностранного языка для формирования правовой культуры современной компетентной и конкурентоспособной личности.

Для решения поставленной проблемы прежде всего следует определить значения понятий «правосознание» и «правовая культура». Существует большое количество подходов к определению данных понятий. Правосознание является одной из форм общественного сознания, которая представляет собой систему правовых взглядов, представлений, убеждений, оценок и чувств. Правосознание определяет отношение гражданина, общества, государства к системе права, правовым явлениям, поведению людей в данной системе правоотношений. Проблемами правового сознания в различные периоды времени занимались : Е. А. Белканов, К. Т. Вельский, А. А. Бондарев, Н. Л. Гранат, И. А. Ильин, Д. А. Керимов, Э. В. Кузнецов, В. П. Малахов, В. А. Туманов, В. И. Шанин и др.

Формирование высокого уровня правосознания в настоящее время становится центральной идеей всего юридического образования, поскольку от качественного решения данной задачи напрямую зависит профессиональный уровень выпускника: его компетентность, практическая готовность к будущей профессии, устойчивость к профессиональной деформации и многое другое [3, с. 4].

Правовая культура рассматривается как особое социальное явление, качественно характеризующее правовое сознание как отдельной личности, так и общества в целом. Правовая культура является неотъемлемой частью общей культуры народа, она определяет его менталитет и уровень развития государства и общества в целом [1]. Правовая культура личности – это уровень овладения

правовыми знаниями в своей деятельности, а также совокупность представлений, убеждений, чувств индивида, в которых выражено отношение к действующему праву [2, с. 255].

Иностранный язык является той дисциплиной, которая в системе других дисциплин способствует общему культурному и профессиональному развитию личности выпускника высшего учебного заведения. Изучение иностранного языка в современных условиях обуславливается объективными причинами: расширением международных связей, укреплением профессионально-деловых связей, обменом опытом профессионального мастерства и др. Средства иностранного языка, включенные в систему высшего профессионального образования, способствуют расширению кругозора на основе страноведческих реалий выбранной сферы деятельности, повышению уровня языковых навыков студента на иностранном языке и т. п.

Основной задачей формирования правосознания личности средствами иностранного языка является ориентирование программных целей содержания обучения иностранному языку на профессионально-ориентированные результаты. Студент высшего учебного заведения совершенствует умение воспринимать и интерпретировать иноязычные тексты и способность организовывать и поддерживать различные формы речевой коммуникации.

Таким образом, комплексное формирование правосознания в системе правовой культуры личности студента должно осуществляться в следующем порядке. В первую очередь, правовое сознание формируется в соответствии с правовой идеологией государства. Далее следует организация системы воспитания правовой культуры на основе материалов и средств иностранного языка во взаимосвязи с личностно-ориентированным и профессионально-ориентированным подходами к обучению. Следующий этап – применение педагогических приемов и технологий, обеспечивающих эффективное воспитание и обучение студентов, формирующих комплексные общекультурные и профессиональные компетенции. Заключительный этап – анализ методологических факторов, приемов и технологий, а также анализ результатов воспитательной и образовательной деятельности, обуславливающих эффективность формирования правосознания личности студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Левитан, К. М. Юридическая педагогика : учебник / К. М. Левитан. – М. : Норма, 2008. – 432 с.
2. Тюрдѐ, Н. С. Формирование правосознания студентов профессиональных спортивных вузов [Электронный ресурс] / Н. С. Тюрдѐ, В. А. Ливенцова. – Режим доступа : <https://www.>

- cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-pravosoznaniya-studentov-professionalnyh-sportivnyh-vuzov (дата обращения: 30.10.2020).
3. Пуленко, Г. А. Воспитание правового сознания студентов в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Г. А. Пуленко. – Ростов-на-Дону, 2007. – 180 с.

*Ливенцова В. А., Герасимова В. С.
(г. Донецк, ДНР)*

ESSENTIAL SKILLS AND STRATEGIES TO MAKE THE MOST OF ESP EDUCATIONAL OPPORTUNITIES

The National ESP Curriculum for Universities has a skills-based focus. The development of teacher-learned negotiated learning objective presupposes the inclusion of language and study skills relevant to students' specific needs.

Effective ESP course can focus on improving students' linguistic skills. We identify productive (oral and written) and receptive (auditory and reading) performance are seen as integrated language skills.

Though listed as separate core objectives for Bachelor's language proficiency level B2, they are seen as integration of skills incorporating professional communicative competence developed with the performance of academic and job-related tasks.

In practice, a model that deals with the reading skills will also deal with related listening, speaking and writing skills. Taking a whole language approach which seeks to focus on language in its entirety rather than breaking it down into separate components, it might include pre-reading discussion, listening to a series of informative statements or a lecture, a focus on a certain reading strategy (e.g., scanning), writing a paraphrase of a section of reading passage, i.e. extensive use of the four skills in an academic setting.

The classes model for the students the real-life integration of language skills that is realized through meaningful tasks. Primary attention is given to what students can do with language. They read, discuss, solve problems, analyze data, write opinions and reports, i.e. through actions, students are drawn into a utilization of multiple skills. Instead of telling students about how language works, teachers give students opportunities to use language. Student-centered experiential techniques would include simulations, role plays, research projects, hands-on projects. All of the above are highly motivating task-based and communicative activities so that skills are learnt effectively in an integrated manner.

As we see, the focus of language objectives is on what the learners will be able to do with the language in order to communicate in the language

when they are finished with their training. Besides, language skills will help them function in their content courses as well.

ESP students are employing different language learning strategies – specific actions, techniques that they use to improve their progress in developing language skills. To make learning more effective ESP teachers can help their students recognize the power of consciously using language learning strategies by tailoring strategy training to the real needs of learners in the particular situations [4, p. 130]. Embedded in meaningful communicative context strategy training should form an integral part of regular classroom events.

Being focused on very useful practical objectives, students can improve their study skills both in ESP instructions settings and during self-study in which a learner works alone or with other learners without the control of a teacher. Learners can make choices about what to learn, what can take charge of their own learning process. Study skills in the study situations in which they are likely to be needed are given as a list of abilities, techniques, and strategies which are used when reading, writing or listening for study purposes [3, p. 7].

Students need to master a number of study skills and strategies. As the data from research finding show, the majority of ESP learners need English to have access to information via the Internet, to use e-communication, to extract information from the specialist literature and to exchange scientific and technical information. They learn how to use the library resources as an aid to learning, for example, as a resource for independent research projects; how to read with the greatest efficiency and the least wasted time and energy.

Adding new skills and strategies to our students' repertoire, we recognize the importance of listening as the first step to effective learning in lectures. There is growing evidence of English used as medium of instructions either by Russian subjects teachers working in close cooperation with ESP departments, or visiting scholars from abroad. Thanks to the partnerships with European universities more and more students study in the English-speaking academic environment. They need to comprehend academic lectures, take notes, recall, restate and discuss lecture as a part of a listening paper. Having been taught on how to listen effectively and take notes efficiently on what they hear, students use appropriate note-taking techniques and able to carry over the learned behavior to other situations.

ЛИТЕРАТУРА

1. Common European Framework for Language: Learning, Teaching, Assessment. – Council of Europe, Modern Language Division, Strasbourg, 2001. – P. 22–29.
2. English for Specific Purpose (ESP). National Curriculum for Universities. – Lenvit, 2005. – P. 37–38.

3. Jordan, R. R. English for Academic Purpose. A Guide and Resource Book for Teachers / R. R. Jordan. – Cambridge University Press, 1997. – P. 7.
4. Richards, J. C. Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice / J. C. Richards, W. A. Renandya. – Cambridge: CUP, 2002. – P. 130.

Ляшенко Н. А.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Марфина Ж. В.
(г. Стаханов, ЛНР)*

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ

Сфера профессиональной деятельности будущего лингвиста – это неделимая триада «язык–культура–человек». Используя язык как средство коммуникации, лингвист призван осуществлять межкультурную коммуникацию между отдельными людьми на основе не только знания языка, но и культуры. Важным аспектом овладения иностранным языком на современном этапе становится лингвистическая компетентность [1, с. 12–14].

Одной из составляющих лингвистической компетентности является экзистенциальная компетенция (персональные свойства личности, его особенности характера, убеждения, а также умение обучаться), что создает базовые предпосылки для приобретения языковых навыков и возможность регулировать итоги этого процесса [4, с. 3–5].

По мнению О. Ю. Савиной, экзистенциальная компетенция – это совокупность индивидуальных особенностей человека, его качеств характера, мнений о себе и окружающей его действительности, стремление к взаимодействию в социуме [5, с. 26].

Анализ научно-методической литературы показывает, что для успешного формирования экзистенциальной компетенции внедряют и используют ряд технологий, которые способствуют усовершенствованию данной компетенции.

Технологии формирования экзистенциальной компетенции основываются на следующих принципах:

– принцип понимания учащегося как отдельной индивидуальности, а также его базовых потребностей, что способствует формированию его интереса к овладению английским языком, таким образом, оказывая положительное влияние на

степень удовлетворенности студента процессом обучения и своими достижениями в нем;

– принцип эмоциональной наполненности учащегося в ходе его учебной деятельности, который будет способствовать повышению его заинтересованности в результатах этой деятельности;

– принцип влияния на формирование системы самоконтроля будущего специалиста как условия организации его волевых качеств [5, с. 22–23].

Существует ряд технологий, направленных на успешное формирование экзистенциальной компетенции будущего специалиста, в частности это:

1) технологии, направленные на эмоциональное насыщение учащегося в процессе обучения;

2) технологии, формирующие интерес к познавательной деятельности на уроках иностранного языка;

3) технологии, формирующие мотивацию к овладению английским языком;

4) технологии, формирующие волю как структуру произвольного регулирования своей деятельности [2, с. 6–9].

Для студентов-лингвистов приоритетной становится цель практического использования английского языка в своей профессиональной деятельности. Такую возможность могут обеспечить следующие виды деятельности: подготовка учебных проектов, подготовка и сдача экзаменов разного уровня по английскому языку, организация профессиональной деятельности в интернете, ознакомление с литературой, музыкой, просмотр фильмов, общение с носителями английского языка, погружение в языковую среду и так далее.

Принимая во внимание всё вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что для будущего лингвиста очень важна эмоциональная мотивация в отношении изучаемого материала. Важным фактором в формировании экзистенциальной компетенции будущего лингвиста является осознание им целей и задач обучающего процесса, а также способность правильно оценить свои возможности в их достижении и построить собственную линию продвижения к предполагаемой цели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбова, Н. В. Роль и место культуры в системе профессиональной подготовки будущего лингвиста-переводчика [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 02.02.2020).
 2. Диалог культур: концепции развития лингвистики и лингводидактики: монография / И. К. Кириллова (и др.): под
- 200

- общ. ред. И. К. Кириловой, Е. В. Бессоновой. – М. : НИУМГСУ, 2015. – 216 с.
3. Куликова, И. В. Экзистенциальная и аналитическая парадигмы философии языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://cheloveknauka.com/ekzistentsialnaya-i-analiticheskaya-paradigmy-filosofii-yazyka> (дата обращения: 25.02.2020).
 4. Новакова, О. В. Гуманистические идеи экзистенциализма в развитии современной педагогической мысли Германии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com> (дата обращения: 02.03.2020).
 5. Савина, О. Ю. Основы лингводидактики. Средства контроля уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции: Учеб.-метод. пособие для студентов направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика» / О. Ю. Савина. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2016. – 26 с.

*Максименко А. В.
(г. Донецк, ДНР)*

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что одним из влиятельных инструментов обучения является обратная связь, которая дает представление об успешности образовательного процесса, информирует преподавателя о возникших проблемах обучающегося и его достижениях, что позволяет, в свою очередь, определить уровень достижения цели занятия. Иными словами, обратную связь можно представить как процесс отправки и получения комментариев о конкретных действиях, которые ведут к достижению учебной цели [1, с. 32]. В контексте дистанционного образования эффективная обратная связь является одним из ключевых условий успешного обучения.

За последние годы значительно увеличилось количество инструментов, доступных для облегчения предоставления обратной связи (как письменной, так и устной) при изучении английского языка.

Одними из возможностей цифровых технологий в области обратной связи является легкость, с которой можно записать речь. Отправка текстовых сообщений и электронной почты, голосовых и видео сообщений, а также автоматическая транскрипция речи на смартфонах и компьютерах становятся частью повседневной жизни. Эти записи значительно расширяют диапазон возможностей обратной связи, особенно при сравнении с непродолжительностью

устной речи на занятиях. Существует широкое различие между обратной связью, которая опосредована технологиями (например, письменный отзыв от преподавателя по электронному документу) и отзывом, который автоматизирован посредством технологии (например, проверка орфографии).

Онлайн-эквивалент мгновенной обратной связи на устную речь возможен на большинстве платформ (таких как Skype, Zoom), где голосовое взаимодействие и текстовые комментарии могут быть объединены. Однако цифровые технологии чаще всего используются для асинхронной (или отложенной) обратной связи на письменную и устную английскую речь. Отзыв может быть в формате текста, аудио (с видео или без него) или их комбинация. Предоставляя обучающимся обратную связь онлайн, лучше всего начать с текстового отзыва прежде чем перейти к аудио, которое, если оно дано на английском языке, может быть труднее понято [2, с. 89].

Большинство текстовых отзывов создаются с помощью таких программ, как Microsoft Word или Google Docs, где присутствуют текстовые аннотации (подчеркивание, выделение), комментариев, рамки, сноски и возможность сравнения двух документов. К тому же, гиперссылки на полезные ресурсы (словари, грамматический комментарий или типовые ответы) могут быть легко включены в отзыв. Обратная связь в формате аудио, используя либо инструмент звукозаписи на мобильном телефоне либо ноутбук, позволяет получить более обширную обратную связь, поскольку можно передать в три-четыре раза больше отзывов, чем их было бы написано за такое же количество времени. При сопровождении аудио отзыва письменными заметками также можно добиться большей ясности в понимании посыла сообщения. Отзывы такого рода могут быть более персонализированными, позволяют преподавателям четко прокомментировать работу обучающегося и помогают установить взаимопонимание. Большинство студентов предпочитают такой тип обратной связи чисто письменным комментариям [2, с. 181].

Комбинирование текстовой и звуковой обратной связи с помощью программного обеспечения для создания снимков экрана (например, Screencast-O-Matic или Snagit) предлагает еще больший потенциал. Данные программы позволяют снимать видео экрана преподавателя, когда он просматривает и комментирует работу обучающегося, одновременно записывая комментарий. Данный вид работы сравним с присутствием преподавателя в комнате рядом с обучающимся, но также и имеет дополнительное преимущество, позволяющее обучающемуся воспроизвести снимок экрана несколько раз, тем самым предлагая возможности для обширной практики аудирования и чтения [3]. Опасность программного обеспечения для захвата звука и экрана состоит в том, что

202

преподаватель может перегрузить обучающегося комментариями. Заранее принятое решения о том, какой тип обратной связи использовать, может помочь предотвратить перегрузку.

В последние годы также произошло быстрое развитие технологий для предоставления автоматической обратной связи. Используя сочетание компьютерной лингвистики и искусственного интеллекта, системы автоматической оценки письма (Automated Writing Evaluation) сканируют текст для поиска возможных ошибок. Большинство этих систем не были разработаны для людей, изучающих английский язык, но существует один такой автоматический инструмент обратной связи – Write & Improve. Обучающиеся копируют и вставляют текст, который они написали, и получают оценку (с использованием Общевропейских компетенций владения иностранным языком – CERF) за свою работу вместе с предложениями по улучшению качества письма. После внесения изменений текст может быть отправлен повторно неограниченное количество раз. Та же команда разработчиков создала автоматизированный инструмент Speak & Improve, где обучающиеся общаются с голосовым роботом и получают отзывы на английском языке.

Однако системы автоматической оценки письма не являются надежными и могут иногда предложить исправить уже и так правильную фразу, или пропустить некоторые ошибки, но точность таких систем улучшается. Эти системы обычно используют балльную оценку вероятности для расчета возможности ошибки и предлагают косвенную, полу-указательную обратную связь. Они более эффективны при обнаружении ошибок более низкого уровня владения языком и пока не умеют определять проблемы с контентом, организацией текста или стилем [4, с. 134].

Из-за этих ограничений систему автоматической оценки письма лучше всего использовать в сочетании с обратной связью преподавателя. Данный инструмент может освободить учителей от части их нагрузки, но, если использовать его вместо других форм обратной связи, существует риск ограниченного взгляда на владение обучающимся языком касательно грамматических и словесных выражений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жаксылыкова, Г. Т. Дистанционное обучение: эффективная обратная связь как ключевое условие его успешности / Г. Т. Жаксылыкова, С. К. Шайхсаламова // *Danish Scientific Journal*. – 2020. – № 35. – С. 32–35.
2. Olesova, L. The effectiveness of feedback in asynchronous online courses for non-native speakers of English. / L. Olesova,

- J. Richardson. // Digital Language Learning and Teaching. – New York : Routledge, 2017. – P. 79–92.
3. Stannard, R. A genuine innovation in the delivery and form of feedback on students' written work / R. Stannard. // Digital Language Learning and Teaching. – New York : Routledge, 2017. – P. 179–187.
4. Stevenson, M. Automated feedback and second language writing / M. Stevenson, A. Phatiki. In Hyland, K. and Hyland, F. (Eds.) // Feedback in Second Language Writing. – Cambridge : Cambridge University Press, 2019. – P. 125–141.

Мамадалиева Ф. А.
(г. Ташкент, Узбекистан)

ЭФФЕКТИВНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК

В настоящее время перед педагогом высших учебных заведений стоят важные задачи, одной из которых является воспитание полноценной личности и формирование системы определенных ценностей в мировоззрении студентов.

В истории человечества ценности являются некими духовными опорами, помогающими человеку устоять перед лицом рока, тяжелых жизненных испытаний. Ценности упорядочивают действительность, вносят в её осмысление оценочные моменты. Они соотносятся с представлением об идеале, желаемом, нормативном. Ценности придают смысл человеческой жизни.

Материальные и духовные ценности, созданные человеческим обществом, характеризуют определенный уровень развития общества. Повышенный интерес к моральной проблематике в последнее время вызван осознанием довольно низкой культуры в сфере общения. Подлинно человеческое общение строится на уважении достоинства другого человека, соблюдении выработанных человечеством норм нравственности.

Характер базовых ценностей, присущих той или иной нации, складывается в течение длительного времени и зависит от многих факторов.

Ценностные ориентации являются важным компонентом передающегося по наследству традиционного знания каждого представителя этноса (в отличие от знания рационального, обусловленного личным жизненным опытом). Основная масса этнокультурной информации (традиционного знания) усваивается (как осознанно, так и бессознательно) в раннем возрасте вместе с

языком. Важность ценностных ориентаций в жизни того или иного этноса обусловила их «кодирование» в системе национального языка (преимущественно лексики). Поскольку ценности должны быть обязательно признаны человеком в качестве таковых, они являются продуктом культурных, а не стихийных природных процессов. Ценности являются базовой категорией при построении картины мира, причём набор ценностей, их иерархия во многом определяет культурный тип того или иного социума. Формирование личности должно идти через овладение родным языком, тысячелетиями накапливающим сокровища человеческой мысли и опыта, считал К. Д. Ушинский. Ни в одном из форм языкового творчества народа не проявляется так ярко ум народа, его национальная история, быт, мировоззрение, сложившееся веками, как в пословицах и поговорках.

В пословицах и поговорках запечатлен весь познавательный опыт народа, его морально-этические, социально-эстетические, художественные и воспитательные идеалы. Они хранят историю движения народа по пути цивилизации, отражают характер народа, его симпатии и антипатии, связи с соседними народами.

Пословица любопытна, её интересует всё, что связано с человеком, его деятельностью, окружающей его природой. В пословицах отразились представления о моральных качествах человека, утверждается мысль о том, что человек воспитуем и обучаем, что самое ценное человеческое качество – добродетель, и его надо прививать, необходимо учить, так как причиной многих человеческих пороков является незнание, невежество. Пословицы учат людей ценить добрые дела, тех, кто их совершает, ценить взаимоотношения между родными и близкими. Встречи с ними заставляют человека задуматься над его мировоззрением, способствуют пересмотреть многие постулаты в своей жизни, оценить поступки, совершаемые с какой-то целью или бесцельно. Пословицы помогают понять, что есть добро и зло, освоить правила жизни в обществе, передающиеся из поколения в поколение.

С точки зрения содержания понятий можно выделить моральные ценности (дружба, любовь, правда, справедливость), утилитарные (здоровье, комфорт, чистота) и материальные. Они нашли свое отражение в нижеприведенных группах пословиц и поговорок.

Говорят о том, что малое зло способно свести на нет большое добро, всепрощение должно стать девизом в жизни каждого человека, например: *«Добрым делом не кори», «На ласковое слово не кидайся, на грубое не гневайся», «Зло за зло не воздавай», «Кто гнев свой одолевает, крепок бывает»*. Они декламируют добро как потребность человека. О добрых, милосердных людях говорят как о *«луче света в тёмном царстве»*, например: *«Сам с воробья, а сердце с кошку»*,

«На свете не без добрых людей», «С доброхотом всякому в охоту», «Добрый скорее дело сделает, чем сердитый».

Нам необходимо воспитывать у молодежи определенные нравственные качества: любовь и уважение к труду человека, нетерпимость к проявлениям тунеядства, лени.

История сохранила для нас бесценный опыт вооружения молодого поколения разнообразными навыками и умениями. «Ценность» – одно из ключевых понятий современной общественной педагогической мысли. Задача современного педагога – довести до студентов этот накопленный материал, обратить особое внимание на их воспитательную значимость, их нравственную ценность при формировании и развитии личности учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1988. – 200 с.
2. Даль, В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – М.: Изд-во Эксмо. – 260 с.
3. Борисенко, И. В. Методические уроки К. Д. Ушинского / И. В. Борисенко // Начальная школа. – 1994. – № 4. – 12 с.

Мартыненко Ю. А.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Грицкова Н. В.
(г. Луганск, ЛНР)*

ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА МОЛОДЕЖИ

В лингвистической практике романских языков, а в частности французского языка, в настоящее время необходимо обратить внимание на речь молодежи. По причине стремительного развития технологий и расширения возможностей каждое поколение вводит неологизмы в свой лексикон. А это, в свою очередь, усложняет определение не только лексического значения слова, предложения, но и мысль говорящего.

Исследование темы «молодежный сленг» интересно и многогранно. Ведь речь молодых людей является особенной, не характерной для официальных мероприятий, научных докладов и других различного рода сфер. Как следствие, она считается не общепринятой, то есть малоизученной. Стоит отметить, что при умеренном и осмысленном ее употреблении, создается некий «шарм» речи говорящего. А это, в свою очередь, делает выступление более разнообразным и насыщенным. В связи с определением новых тенденций и открытиями в культурной, технологической и других

сферах жизни возникают термины для их обозначения. В молодежной среде тоже существует и с каждым годом обновляется условный словарь сленга. Проведенное нами исследование путем наблюдения и анализа определило методы, с помощью которых образуется сленг французского языка среди молодежи. В результате, выяснилось, что он может пополняться аббревиатурами, ещё не сделавшимися самостоятельной лексической единицей; использованием прямой вопрошающей формы в отсутствии инверсии; применением местоимения «*on*» вместо «*vous*» в свойстве подлежащего; опусканием частички «*ne*» в негативных конструкциях.

Кроме того, одной из отличительных черт современной французской речи считается и то, что в потоке выступления «проглатываются» определенные буквы и даже слоги. Молодежный сленг может подкрепляться диалектами и быть зависимым от манеры говорения, характерные определенному региону.

Таким образом, различаются южный и северный говоры. Для последнего в некоторых регионах принято использовать в речи буквосочетание '*ch*'. Кроме того, французскому языку молодежи характерен процесс преобразования слов: **верлан (verlan)**. Стоит отметить, что данный термин представляет собой преобразованное французское слово '*l'envers*' (наизнанку). Это слово образовалось с помощью предлогов '*vers*' (к) и '*l'en*' (в) – *verlan*. Примером **verlan** может служить сценический псевдоним, известного бельгийского певца "*Stromae*". Он придумал такой псевдоним, исказив слово "*Maestro*". Хотя в начале своей карьеры назывался "*Opsmaestro*".

Помимо этого, современная французская молодежь в своей речи прибегает к словообразованию при помощи сокращения слов. Данное явление во французском языке именуется как **truncation**. Для образования сленговых выражений на основе данного понятия, принято использовать следующую схему: укороченные компоненты убавляются в истоке слова либо фразы, в завершении, в слове кроме того могут удваиваться либо быть сопровождаемым перестановкой слогов, суффиксацией, префиксацией. В зависимости от произношения в обещаниях убавляется завершающий либо первый открытый звук. Комбинация убавления звучаний с суффиксацией кроме того считается методом словообразования. Например, сленговые слова, образованные способом **truncation**: *prof* (*le professeur*), *interro* (*l'interrogation*), *instiit* (*l'instituteur*), *provo* (*le proviseur*), *dirlo* (*le directeur*), *proprio* (*le propriétaire*), *imper* (*un imperméable*). По принципу сокращения также может формироваться не только слово, но и целое выражение. Примеры сокращения устойчивых выражений: *bon app* – *bon appétit*, *à plus* – *à plus tard*, *S.V.P.* – *s'il vous plaît*, *MDR* – *mort de rire*, *TP* – *travaux pratiques* – (шк. арг. 'практические или лабораторные занятия'). Однако

самым частым и выразительным способом словообразования сленга является **полисемия**. С целью придания психологической окраски, для кодировки данных разговаривающие часто применяют одни и те же фразы в разных значениях. Такого рода метод словообразования обогащает эмоционально речь, дает возможность рассматривать «запретные» проблемы, людей, части тела, завуалировав фразы, однако совместно с тем, применяя определенную лексику. Например, метафора и метонимия: *casquettes – les contrôleurs; poulet, guignol – agent de police, chauffer – ennuyer, fatiguer; capter – comprendre*.

Подводя итоги исследования такой значительной темы как «особенности французского языка молодежи», стоит отметить, что сленг влияет на характер человека, а, значит, формирует особый менталитет нации. Исходя из этого, необходимо более детально изучать этот вопрос и полученный результат анализировать объективно. Ведь просчеты в такой весомой и постоянно развивающейся теме могут привести к новому вектору спада или развития нынешних и будущих поколений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ален Д., пер. Б. Карпов. Судьба французского языка в XXI веке [Электронный ресурс] / Д. Ален. – 2018. – Режим доступа: <http://www.infrance.ru/francais/francais-art/destin/destin.html> (дата обращения: 25.10.2020).
2. Будагов, Р. А. Язык – реальность – язык / Р. А. Будагов. – М.: Наука, 1983. – 262 с.

Маслова О. О.

*Научный руководитель: преп. Багликова В. П.
(г. Курск, РФ)*

ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА «ЛОЖНЫХ ДРУЗЕЙ» СТУДЕНТОВ МЕДИКО-ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА КГМУ

В процессе изучения иностранного языка студенты МФК КГМУ сталкиваются со многими трудностями: большой и постоянно растущий медицинский словарь; обилие синонимов, сокращений и аббревиатур. Однако наиболее распространенной является проблема наличия и перевода в текстах медицинской тематики достаточно большого количества так называемых «ложных друзей переводчика». Актуальность данной темы обусловлена большим количеством ошибок, которые допускают студенты, сталкиваясь с ними. В их будущей работе эти ошибки, например, при переводе

истории болезни или аннотации к иностранному препарату, могут привести к серьезным последствиям.

Цель исследования – изучить «ложных друзей», с которыми сталкиваются студенты МФК КГМУ на занятиях английского языка и предупредить возможные ошибки, которые могут возникнуть из-за схожести в произношении с русскими словами или выражениями.

Методы исследования: изучение специализированной литературы по данному вопросу с целью обобщения имеющихся знаний; анализ ошибок, допущенных студентами МФК КГМУ при переводе межъязыковых омонимов, с целью выявления наиболее распространенных единиц.

В целом обучение иностранному языку в МФК КГМУ, как и в других учреждениях СПО медицинской направленности, имеет множество особенностей. Сложность усвоения материала обуславливается тем, что студентам приходится работать с понятиями, которые они еще не совсем понимают на русском языке. Поэтому спецификой обучения в МФК являются четкая направленность и предметность. Что касается перевода текстов медицинской тематики, то это один из самых сложных видов перевода, который требует от студента не только хорошего знания языка, но и понимания медицинских процессов.

«Ложными друзьями переводчика» называют межъязыковые омонимы, т.е. слова, похожие по написанию или произношению в разных языках, но различные по значению. Такие слова требуют предельного внимания при переводе текста, поскольку их достаточно сложно обнаружить и избежать ошибки в определении их значения. Вот основные слова, с которыми наши студенты столкнулись при выполнении задания и в переводе которых допустили ошибки.

«Ложные друзья» студентов МФК КГМУ

№ п/п	Слово в тексте	Точный перевод	Перевод студента
1.	complexion	цвет лица	телосложение, комплекция
2.	insult	оскорбление	инсульт
3.	glands	железы	гланды
4.	presentation	предлежание (в акушерстве)	презентация
5.	cellulitis	флегмона	целлюлит
6.	angina	стенокардия	ангина
7.	preservative	консервант	противозачаточное средство (презерватив)

8.	physician	врач	физик
9.	lunatic	сумасшедший	лунатик
10.	potent pathogen	мощный патоген	потенциальный патоген

Особенно много «ложных друзей» среди медицинских терминов. Например, часто встречающийся студентам МФК термин “cystic fibrosis”. Это не ‘кистозный фиброз’, как это может показаться, а ‘муковисцидоз’. В отличие от классического «ложного друга» он напоминает не что-то определенное, а некий термин вообще. Вывод прост: надо обязательно проверять, существует ли та или иная болезнь или симптом.

Основная задача медицинского перевода заключается в предельно точной передаче информации переводимого текста. Во избежание ошибок студенту следует использовать специализированные словари, которые включают в себя все значения переводимого слова.

Таким образом, в процессе переводе медицинских текстов студенты МФК КГМУ достаточно часто сталкиваются с названиями болезней, диагнозами, симптомами, которые в большинстве случаев нельзя переводить дословно, а соответствующие термины на другом языке иногда совсем не похожи на русские аналоги. Кроме того, необходимо точно знать и понимать, для кого предназначен тот или иной перевод. Если он предназначен пациентам, следовательно, необходимо избегать специализированных терминов и сокращений, которые могут быть им не понятны. В то же время переводы, содержащие латинские названия, термины и сокращения, вполне уместны, если предназначены для врачей-специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апетян, М. К. Ложные друзья переводчика в английском языке [Электронный ресурс] / М. К. Апетян // Молодой ученый. – 2014. – № 14 (73). – С. 91–93. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/73/12468/> (дата обращения: 04.03.2020).

Мастерова М. В.
Научный руководитель: преп. Соловцова Е. В.
(г. Горловка, ДНР)

МУЛЬТСЕРИАЛ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Развитие межкультурной компетенции является одной из основных целей обучения иностранному языку. Приоритетным принципом ознакомления обучающихся с культурой страны изучаемого языка является погружение в иноязычную среду, главным образом посредством применения аутентичных материалов, в том числе мультфильмов.

Лингвострановедческая работа служит связующим звеном между фоновыми знаниями и применением их в практической деятельности. Выделяются следующие направления лингвострановедческой работы: фольклорное, литературное, кинематографическое и экскурсионное. Фольклорное направление связано с изучением устного народного творчества; литературное – с изучением сказок и классической литературы.

Кинематографическое и экскурсионное направления являются универсальными; объединяют и дополняют два предыдущих. Именно в контексте кинематографического направления лингвострановедческой работы уместным будет использование мультфильмов и мультсериалов, отражающих культуру англоязычных стран, а также реалии того или иного исторического периода. Одним из таких является американский анимационный сериал “Over the garden wall”, созданный Патриком Макхэйлом.

Сюжет сериала отсылает к сказкам («Гензель и Гретель», «Красная Шапочка») и «Божественной комедии» Данте. Главные герои – братья Вирт и Грег – ищут путь домой из загадочного леса под названием “the Unknown”, их проводником становится заколдованная и превращенная в птицу Беатрис.

“Over the garden wall” – пример органично сосуществующих культурных реалий двух стран – Британии и Америки XIX – нач. XX вв. Это становится заметным с первой серии, так как авторы продумали все: от названия до костюмов.

К примеру, старший брат Вирт носит синюю накидку британского государственного служащего викторианской эпохи и красный колпак Санта Клауса, а младший Грег – комбинезон и чайник на голове, что напоминает образ Джонни-Яблочного Семечка (*Johnny Appleseed*) – жителя США, ставшего впоследствии фольклорным персонажем. В легендах говорится, что он будто бы бродил по стране с горшком для приготовления пищи, надетым на голову.

Следует также обратить внимание на заголовочный комплекс и поэтонимы. Название мультфильма является отсылкой к старому английскому стихотворению, которое рассказывает о том, как дети упали за садовую ограду и потерялись: *"Over the garden wall; I let the baby fall. My mother came out; And gave me a clout; Over the garden wall"* [4, с. 12].

Второй эпизод сериала под названием *"Hard Times at the Huskin' Bee"* отсылает к среднеамериканской забаве, проходившей на осенних фестивалях. По правилам *"the Huskin' Bee"* участники на скорость должны шелушить (*to husk*) кукурузу. Название городка *Pottsville*, в который приходят герои, созвучно английскому *"potter's field"* – 'место для захоронения нищих и тех, кого не смогли опознать'. Название парохода *"McLoughlin Bros."*, на котором плывут Вирт и Грег, является номинацией печатной компании, производящей детские настольные игры в Нью-Йорке XVIII – XIX вв.

В мультсериале лингвострановедческую функцию несут также следующие детали:

– игрушка *bilbo catcher* или *cup-and-ball*, в которую играет Вирт в доме Лесника. Она представляет собой деревянную основу с привязанным к ней мячиком с отверстием. Игра была знакома всей Европе, но особую популярность она приобрела в Англии. К примеру, в письме к племяннику Джейн Остин пишет: *"We do not want amusement: bilbo catch, at which George is indefatigable..."* [3];

– игра *cat's cradle*, в которую играет ведьма Аделаида. *Cat's Cradle* – одна из старейших игр в записанной человеческой истории, и включает в себя создание различных струнных фигур. Этимология названия неизвестна, однако впервые о ней упоминает британский писатель Абрахам Таккер в 1768 году.

В эпизоде *"Schooltown Follies"* изображается маленькая школа-пансионат для зверей. Вероятнее всего, она отсылает зрителя ко второй половине XIX века, когда в Англии, усилиями «Лэнгхэмской группы» поднимались вопросы женского образования и трудоустройства. В эпизоде мы видим учительницу и ученицу-кошку, занимающуюся наравне со зверьками мужского пола. В этом же эпизоде показан, так называемый, *dunce box* ('коробка обалдуев') – кабинка, стоящая в учебном классе для нарушителей дисциплины. Слово *dunce* произошло от имени шотландского теолога Джона Дунса Скотта. Его труды пользовались большой популярностью в Европе, а его последователей называли «дунсами». Когда в XVI веке шотландцы выступали против ренессансного гуманизма, термин «дунс» стал в устах протестантов ругательным, синонимом человека, неспособного к науке [5].

Создатели мультсериала особое место отвели традиционным английским празднествам. В финальном эпизоде, например,

показано, как друзья Вирта и Грег наряжаются на Хэллоуин, чтобы идти пугать и просить сладости. В эпизоде о городе Поттсфилд его жители, скелеты-тыквы, танцуют вокруг «майского столба» (*Maypole*), к верхушке которого привязаны яркие ленты. Сам праздник в Поттсфилде похож на праздник сбора урожая. В этом же городке Вирт и Грег встречают огромное количество индюков, являющихся символом Дня Благодарения в Америке.

Обобщая все вышесказанное, приходим к выводу, что мультсериалы могут быть дополнительным источником лингвистической и культурно-страноведческой информации. Они не только являются основой примеров ситуаций общения на английском языке, но и способствуют более быстрому и надежному усвоению социокультурного материала за счет обращения сразу к нескольким каналам восприятия обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мультипликационный фильм «По ту сторону изгороди» / Дубляж студии GALA Voices / [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://kapnob.ru/mult-serialy/7485-over-the-garden-wall-2014.html> (дата обращения: 22.10.2020).
2. Токарев, С. А. Мифы народов мира / С. А. Токарев. – М. : Советская Энциклопедия, 1991. – 1147 с.
3. Austen, J. Celebrating Bath's most famous resident / [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://janeausten.co.uk/blogs/uncategorized/bilbocatch-old-fashioned-ball-and-cup-fun> (дата обращения: 22.10. 2020).
4. Brooks, F. Nursery Rhymes / F. Brooks. – L. : Usborne Publishing Ltd., 2014. – 12 p.
5. Douglas, Harper . Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.etymonline.com> (дата обращения: 22.10.2020).

Мифтахова О. В.
(г. Луганск, ЛНР)

ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Методика преподавания иностранных языков на современном этапе представлена разнообразными тенденциями. Преподаватель сам вправе выбирать подходящие ему методы и подходы – от традиционных до инновационных. В данной работе мы рассмотрим подход, предложенный Майклом Льюисом, основной

идеей которого является постоянное совершенствование лексики изучаемого языка.

В основе лексического подхода лежит изучение словосочетаний, фраз и выражений в контексте и их активное применение в речи. Лексика является основным строительным блоком языка. Научные исследования в сфере лингвистики и методики преподавания иностранных языков показывают, что за последние десятилетия роль лексики в функционировании языка и формировании лексической компетенции недооценивалась [1, с. 289]. Сам М. Льюис предлагает обратить внимание на следующую типологию заданий в рамках лексического подхода: работа со словообразованием с начального этапа обучения иностранному языку, упражнения, направленные на работу с устойчивыми словосочетаниями – коллокациями, задания, работающие с синонимией, антонимией и оттенками значений, а также упражнения, ориентированные на работу с дискурсивными маркерами [1, с. 292].

Рассмотрим предложенную типологию в практическом применении, ориентируясь на учебники, с которыми мы работаем на практических занятиях по дисциплине «Практический курс английского языка» на филологическом факультете Луганского государственного педагогического университета. В данном случае речь идет о четвертом курсе и продвинутом уровне владения английским языком. На указанном этапе мы работаем с таким учебником, как Speakout Advanced.

Упражнения, ориентированные на работу со словообразованием:

Пример 1: *One word in each sentence is incorrect. Change or add the suffix to correct it.*

1. Would you care to elaborately on the idea?
2. They travelled to Panama, looking for opportunities to start a new life together, while Mrs. Darwin kept up the pretend that her husband was dead.
3. He apparently had no recollect of his whereabouts or events over the previous five years.
4. In the meantime, in the UK, several people had become suspicion [2].

Вторая группа упражнений, направленных на работу с устойчивыми словосочетаниями, может быть представлена следующими заданиями [2]:

Пример 2: *Complete the common collocations with the words/phrases in the box.*

an investigation suffer from search presumed the alarm
--

_____ : to no avail, in vain, frantically, extensively

- _____ : to set off, to sound, to raise, to trigger
- _____ : rightly, wrongly, dead, innocent
- _____ : asthma, migraines, amnesia, hay fever
- _____ : launch, be the subject of, pursue, lead

Для иллюстрации третьей группы упражнений мы взяли задания из учебника Timesaver Reading Lessons [3].

Пример 3: *Match the words or phrases taken from the text with their opposites:*

1. to stand out	a) a person of great importance and influence
2. materialistic	b) to accept
3. a nobody	c) caring little about money and possessions
4. under-achiever	d) to be the same as others
5. to turn (something) down	e) someone who excels

Работа с дискурсивными маркерами является неотъемлемой частью проработки написания эссе, когда подробно обсуждаются все линкеры, вводные конструкции и фразы-заполнители. В качестве примера приведем упражнение из учебника Speakout Advanced [2].

Пример 4: *Complete the table with phrases in bold from the essay.*

a) Introduce additional information (meaning “and”): what is more, another point, ... b) indicate a contrast with what has come before (meaning “but”): in contrast, on the contrary, conversely, ... c) follow a logical argument (meaning “therefore”): thus, hence, accordingly, as a result, ... d) prove your point: evidently, obviously, indeed, to conclude, ...

Подводя итог, следует отметить, что лексический подход в комбинации с другими методами и приемами обучения иностранному языку существенно обогащает лексический запас студентов, облегчает запоминание грамматических конструкций, а также помогает лучше ориентироваться в англоязычной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боголепова, С. В. Использование лексического подхода в университетском курсе английского языка / С. В. Боголепова // Коммуникация в современном поликультурном мире: прагматика лингвистического знака. – 2015. – № 3. – С. 287–298.
2. Clare, Antonio. Speakout Advanced : Students’ Book / Antonio Clare. – Second edition. – Pearson : Pearson Education Limited, 2016. – 175 p.
3. Grisewood, Emma. Timesaver Reading Lessons (intermediate – advanced) / Emma Grisewood – An imprint of scholastic inc., 2008. – 79 p.

Михайлова К. А.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Шугаева Н. Ю.
(г. Чебоксары, РФ)*

ПРОБЛЕМА ПЕРЕДАЧИ ГОВОРЯЩИХ ИМЕН В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПЕРЕВОДАХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКОЙ КЛАССИКИ

Актуальность изучения особенностей передачи говорящих имен в англоязычных переводах произведений русской классики заключается в том, что восприятие и понимание персонажей произведений читателями напрямую зависит от правильно подобранного метода перевода говорящего имени переводчиком.

С целью выявления особенностей передачи говорящих имен в художественных произведениях было проведено исследование о наиболее часто использующихся методах перевода говорящих имен, таких как транслитерация, транскрипция и калькирование. В работе представлен анализ примеров использования данных способов перевода в англоязычных переводах комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума». Материалом послужили три перевода комедии, выполненные А. Вагаповым, А. Шоу и Мэри Хобсон.

В наше время вряд ли можно встретить такого человека, который не брал в руки иностранную литературу. Она всегда вызывает большой интерес у русских читателей, так же как иноязычная публика интересуется произведениями русской классики. Однако большая часть англоязычных читателей, как и мы, читает произведения только в единственном переводе, не сравнивая ее с другими. Именно поэтому проблема перевода говорящих имен собственных в англоязычных переводах произведений русской классики является одной из самых сложных и распространенных проблем при переводе художественных произведений. Говорящее имя как «вид тропа, в некоторой степени, равнозначный метафоре и сравнению» [2], обладает особой смысловой нагрузкой и помогает автору охарактеризовать персонажа произведения с той или иной стороны.

Анализ переводов комедии показал, что в англоязычных переводах русской классики в основном используются такие методы перевода, как транскрипция и транслитерация.

Одним из часто используемых методов перевода комедии «Горе от ума» является транслитерация, как «перевод графем в письменной речи на уровне графем» [3].

Исследование переводов комедии позволяет выявить следующие говорящие фамилии, переведенные данным способом: *Skalozub*, *Tugoukhovski*, *Zagoretskii*. Стоит отметить тот факт, что, используя транслитерацию, переводчики не смогли передать нужное

лексическое значение фамилии, поэтому при переводе данных фамилий необходимо использовать калькирование.

Также в переводах используется такой метод как транскрипция – «пофонемное уподобление слова, звучащего на языке оригинала, новому слову, формируемому в тексте перевода» [1].

Анализ переводов комедии показал, что таким методом переведены такие фамилии как *Famusov*, *Molchalin*, *Repetilov* и другие. Для перевода фамилий переводчики использовали транскрипцию и не смогли передать лексическую значимость фамилии, что, конечно же, является огромным минусом, так как иноязычный читатель не сможет до конца понять этих персонажей.

В ходе исследования было выявлено, что в комедии «Горе от ума» многие говорящие фамилии опираются на внутреннюю форму слова, например: Тугоуховский действительно практически ничего не слышит, с ним невозможно поговорить, потому что он не может произнести ни одной внятной фразы; Молчалин не высказывает свое мнение, а наоборот старается угодить каждому человеку, в котором он видит хоть какую-то выгоду; Скалозуб негативно и резко отзывается об инновациях, презирает не только их, но и принижает людей, которые стараются привнести что-то новое в общество. Такое же отношение у него к таким вещам, как любовь и привязанность, аргументируя свое мнение тем, что это бесполезные вещи, на которые не следует тратить попусту время.

Каждый писатель тщательно продумывает, какие имена он должен дать действующим лицам своего произведения, именно поэтому и переводчики должны обращать внимание на перевод «говорящих фамилий», чтобы читатели смогли полностью понять личности персонажей.

Таким образом, на основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что главной проблемой передачи говорящих имен в англоязычных переводах произведений русской классики является неправильно выбранный способ перевода. Так, переводя такие фамилии, например, как *Тугоуховский*, *Скалозуб* и *Загорецкий*, переводчики использовали транскрипцию и транслитерацию, не раскрыв главный лексический компонент говорящих имен и не дав иноязычному читателю ближе познакомиться с персонажами комедии. В данной статье была показана необходимость использования калькирования, которое точно сможет передать значение говорящего имени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, И. С. Введение в переводоведение : Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ ; М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 220 с.

2. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М. : Издательство института общего образования РАО, 2001. – С. 160–161.
3. Гарбовский, Н. К. Теория перевода : Учебник. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 254 с.

*Михайловская Л. Г.
(г. Енакиево, ДНР)*

АКТУАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Широкое использование межпредметных связей в современном образовательном процессе свидетельствует о его интегративном характере. Интегративное обучение иностранным языкам привлекает значительный круг исследователей (Э. Н. Шепель, И. Л. Бим, М. З. Биболетова, И. А. Зимняя, Е. В. Земцова).

Внедрение на уроках иностранного языка различных текстов для чтения, видео- и аудиодокументов для прослушивания, касающихся различных предметов, например, гуманитарного и естественнонаучного цикла, способствует повышению информативности представленного ученикам материала, расширению их кругозора, формированию и развитию не только языковых, но и социо-культурных компетенций учащихся.

Средний этап общеобразовательной школы соответствует седьмому – девятому классам, в этом возрасте подростки подвержены психической неустойчивости к стрессам, стремятся к проявлениям взрослости, переживают переосмысление нравственных, психологических и социальных шаблонов и ценностей. В этот период закладываются основы сознательного поведения в обществе, понимание норм общения и поведения в разных ситуациях. Подростки испытывают острую необходимость в общении, самоутверждении, при этом значительная часть подростков уже не так активно стремится к получению хороших оценок на уроках, снижается мотивация к изучению и иностранного языка. Основной, ведущей мотивацией изучения иностранных языков в этом возрасте является их общекультурная значимость, потенциал для повышения самооценки и социальной самоидентификации школьников-подростков [3, с. 242-254].

В таких условиях учитель французского языка должен максимально учитывать указанные выше сложности и создавать условия для работы, благоприятно влияющие на учеников-

подростков, способствующие их общению с одноклассниками и личному самоутверждению. Можно использовать клипы популярных французских певцов в качестве видео для аудирования, подготовив комплекс языковых, условно-речевых и речевых упражнений, обсуждая понравившиеся песни, беседуя о любимых певцах. Уместно так же интегрировать музыку, изучая не только биографии и истории из жизни композиторов, но и слушая короткие отрывки из музыкальных произведений, например, Кл. Дебюсси, Г. Берлиоза, П. Пети.

Актуализация межпредметных связей с литературой может происходить, например, на уровне создания на французском языке словесных портретов персонажей, театрализации фрагментов прочитанных произведений; способствовать усвоению правил поведения в обществе и повышению у учащихся самооценки и формирования самоидентификации [3, с. 77-79].

На среднем этапе целесообразно обращать внимание учеников на межпредметные связи французского языка с общественными науками, а также уроками географии и истории. Выполняя упражнения на формирование навыков и умений в различных видах речевой деятельности подростки расширяют свой кругозор, получают информацию о нормах поведения в обществе в целом и, в частности, во Франции и франкоязычных странах. Подбор дополнительных текстов учителем или самостоятельный поиск информации на заданную социально-адаптированную тему также способствует повышению лингво-культурного уровня учеников.

На уроках французского языка как первого иностранного особое внимание следует уделять межпредметным связям с русским языком. Например, при введении нового грамматического материала учитель обращается к знаниям учеников о различных частях речи, их категориях, синтаксической сочетаемости в родном, русском языке. Если же французский является вторым изучаемым иностранным языком, учитель может проводить параллель с первым изучаемым иностранным языком, привлекая межпредметные связи французского как второго изучаемого иностранного языка и первого иностранного языка [2, с. 107].

Таким образом, актуализация межпредметных связей на уроках французского языка на среднем этапе в условиях общеобразовательной школы является положительным фактором, в значительной мере оптимизирующим процесс обучения в сложный для подростков с точки зрения психологии период.

ЛИТЕРАТУРА

1. Курс лекций по дисциплине «Методика преподавания иностранных языков» для студентов 3-го курса дневной

- форми обучения направления «Филология»: в 2 ч. / Сост. Барабанова Г. В. – Севастополь, Изд-во Сев НТУ, 2009. – Ч. 1: Методика обучения я иностранному языку в средней школе. – 52 с.
2. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций : Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.
 3. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.

*Мицула А. А.
(г. Тирасполь, ПМР)*

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Необхідність модернізації освіти, збереження та розвиток кращих традицій школи вносить суттєві корективи в систему навчання учнів. Сучасному суспільству необхідні освічені, кваліфіковані фахівці, що відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, справжні патріоти своєї Батьківщини, що поважають культуру, наукові досягнення, традиції інших країн і народів. Найважливіша частина освітнього процесу – особистісно-орієнтована взаємодія вчителя та учня, яка потребує зміни основних тенденцій, удосконалення освітніх технологій. Саме вивчення іноземних мов може розглядатися як один з найважливіших засобів гуманізації та гуманітаризації освіти [1, с. 157].

В умовах інформаційного суспільства знання та кваліфікація набувають першочергового значення під час підготовки вчителів іноземних мов. Щоб бути в курсі розвитку світової науки, необхідно вивчати першоджерела мовою авторів. Тому, підвищення значущості іноземної мови та її затребуваність вплинули на зміст, завдання і динаміку навчання. У ХХІ столітті інтенсифікація та модернізація освіти потребує впровадження таких інноваційних технологій, які переслідують мету творчого виховання особистості в інтелектуальному та емоційному вимірі, а також у підготовці вчителів іноземних мов.

Такими інноваційними технологіями є розвиваюче навчання, проектування, проблемне навчання, рівнева диференціація, тестова система, ігрове навчання, занурення в іншомовну культуру, навчання у співпраці, самовиховання та автономія, інтеграція,

а також – здоров'єсберігаючі, дослідницькі, інформаційно-комунікативні та особистісно-орієнтовані технології [5, с. 164].

Одним із засобів підготовки вчителів та активізації учнів у процесі навчання іноземних мов є проектування (метод проєктів), коли учень самостійно планує, створює, захищає свій проєкт, тобто активно включається у процес комунікативної діяльності.

Основними цілями проєктної методики є: 1) самовираження та самовдосконалення учнів, підвищення мотивації навчання, формування пізнавального інтересу; 2) реалізація на практиці набутих умінь і навичок, розвиток мови, вміння грамотно та аргументовано презентувати досліджуваний матеріал, вести дискусійну полеміку; 3) демонстрація рівня культури, освіченості, соціальної зрілості [3, с. 89].

Виділяють наступні види проєктів: 1) рольові ігри, драматизації, інсценування (казки, телешоу, свята, музичні вистави тощо); 2) дослідницькі (країнознавство, узагальнення наукових знань, історичні, екологічні тощо); 3) творчі (твори, переклад, сценарії, стінгазети тощо); 4) мультимедійні презентації [5, с. 182].

Проектний метод допомагає розвивати мовні та інтелектуальні здібності, стійкий інтерес до вивчення мови, потребу в самоосвіті. Зрештою передбачається досягнення комунікативної компетенції, тобто певного рівня мовних, країнознавчих, соціокультурних знань, комунікативних умінь і мовних навичок, що дозволяють здійснювати іншомовне спілкування. Реалізація проєктного та дослідницького методів на практиці веде до зміни позиції вчителя. З носія готових знань він перетворюється на організатора пізнавальної діяльності. З авторитетного джерела інформації вчитель стає співучасником дослідницького, творчого пізнавального процесу, наставником, консультантом, організатором самостійної діяльності учнів.

Аналізуючи застосування методу проєктів у сучасній школі, ми вважаємо, що це один з найпотужніших стимулів мотивації під час підготовки вчителів іноземних мов, найбільш творчий вид діяльності, оскільки в роботу над проєктом залучені всі, незалежно від здібностей і рівня мовної підготовки. Вчителі застосовують на практиці набуті знання та сформовані мовленнєві навички та вміння, творчо переосмислюючи та примножуючи їх. Основний акцент робиться на розвиток образного мислення, на розуміння причинно-наслідкових зв'язків і логіки подій, на самореалізацію і самовираження не тільки учнів, але і вчителя. Проектна методика вимагає від вчителя ретельної підготовки, професійної майстерності, ерудиції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бім, І. Л. Особистісно-орієнтований підхід – основна стратегія відновлення школи / І. Л. Бім // Іноземні мови у школі. – 2002. – № 2. – С. 11–15.
2. Великанова, А. В. Компетентностно-ориентированный подход к образованию / А. В. Великанова. – Самара : Профи, 2007. – 92 с.
3. Копилова, В. В. Методика проектної роботи на уроках англійської мови / В. В. Копилова. – М : Глобус, 2007. – 170 с.
4. Полат, Є. С. Метод проектів на уроках іноземної мови / Є. С. Полат // Іноземні мови в школі. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
5. Полат, Є. С. Нові педагогічні та інформаційні технології в системі освіти: навчальний посібник для студентів педагогічних вишів та системи підвищення кваліфікації кадрів / Є. С. Полат, М. Ю. Бухаркіна, М. В. Мойсєєва, О. Є. Петров. – М. : Академія, 2004. – 272 с.

Морозова Д. В.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Грицкова Н. В.
(г. Луганск, ЛНР)*

ТИПЫ КОММУНИКАТИВНЫХ КАТЕГОРИЙ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Понятие категории используется в разных областях лингвистики. Существует представление о разных языковых категориях. Хорошо разработаны не только категории отдельных языковых уровней, но и функционально-семантические, выделение которых связано с функциональным подходом к исследованию языковых явлений. Накоплен опыт разработки также речевых категорий – функционально-стилевых и риторических.

Активное развитие теории речеведения в настоящее время, современный уровень описания речи во всех проявлениях и разновидностях, разработанность многих речевых категорий – все это создает предпосылки для введения понятия коммуникативной категории.

Категория (от греч. *katēgoria* – ‘высказывание, признак’) – это наиболее общее фундаментальное понятие, отражающее сущностные, закономерные связи и отношение объектов познания и исследования [5, с. 15]. Это – система признаков, рубрика, класс понятий [3, с. 88]. Понятие категории позволяет отграничить одну группу объектов, фактов, явлений, признаков от другой группы, поскольку показывает категориальный признак, который объединяет все элементы определенной группы [2, с. 40].

Коммуникативные категории представляют собой категории речевого общения. Они противопоставлены как языковым, так и функционально-стилевым и риторическим категориям. В отличие от языковых коммуникативные категории связаны не с языком, а с речью, причем на базе одних языков они превращаются в языковые (категория вежливости), в других языках остаются на уровне речевых. В противоположность функционально-стилевым категориям коммуникативные категории проявляются в любой речи, независимо от ее функционально-стилевой принадлежности. От риторических коммуникативные категории отличаются тем, что они используются не намеренно, им не обучают, но коммуникация без них невозможна.

Коммуникативные категории участвуют в организации и/или регулировании коммуникативного процесса, имеют определенную структуру (в виде оппозиции, спектра, шкалы), собственное коммуникативное содержание, набор разноуровневых языковых и речевых (в том числе и невербальных) средств для выражения этого содержания.

Можно выделить два типа коммуникативных категорий: обязательные для любого коммуникативного процесса категории (собственно коммуникативные) с коммуникативно организующей функцией и сопутствующие (регулятивные и квалификативные) с регулирующей функцией [1, с. 44].

Собственно коммуникативные категории выполняют важную роль в организации речевого общения. Большая часть их связана со структурной организацией речевого дискурса. Проведенный А. П. Седых анализ французской коммуникации позволяет отнести ее к превентивному типу с выделением видовых признаков: аргументативность, лингвокреативность, субституциональность. К родовым признакам французской коммуникации, по мнению автора, можно отнести следующие, выделенные на основе анализа фактического материала, признаки: табуированность, ритуализованность, негативную вежливость («Негативное» лицо – защита личного пространства от посягательств окружающих, стратегия отчужденности и невмешательства, дистантность), стратификацию, театральность [5, с. 213]. Современный французский этикет стремится к стандартизации речевого общения, независимости речевого поведения от того, насколько знакомы/незнакомы коммуниканты и в какой степени. Национальный язык как бы диктует французу не только формы поведения, но и схемы перцепции, рефлексии, моделирования реальности. Речевые стратегии, предлагаемые французским речевым этикетом, являются нейтральными и могут применяться в самых разных ситуациях.

Сопутствующие (регулятивные и квалификативные) коммуникативные категории выполняют регулирующую функцию [4, с. 15]. К регулятивным категориям речевого общения относятся социально-этические (вежливость, категоричность, официальность), психологические (эмоциональность), эстетические (образность, экспрессивность, функционально-стилистическая окрашенность), к квалификативным – риторические (эффективность, оптимальность, нормативность).

С теоретической точки зрения изучение коммуникативных категорий позволяет понять как саму структуру коммуникативного сознания человека, так и механизм реализации коммуникативных категорий в процессе общения, что представляет собой актуальную научную задачу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безуглая, Л. Р. Дискурсивные и текстовые категории: к разграничению понятий / Л. Р. Безуглая // Методы анализа текста, 2009. – С. 40–52.
2. Бондарко, А. В. Теория морфологических категорий / А. В. Бондарко. – Л. : Наука, 1976. – 255 с.
3. Захарова, Е. П. Коммуникативная категория чуждости и её роль в организации речевого общения / Е. П. Захарова // Вопросы стилистики : межвуз. сб. науч. тр.. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1998. – С. 87–94.
4. Захарова, Е. П. Типы коммуникативных категорий / Е. П. Захарова // Проблемы речевой коммуникации: Межвузовский сборник научных трудов. Саратов, 2000. – С. 12 – 19.
5. Французская языковая личность. Когнитивно-коммуникативный аспект : моногр. / А. П. Седых. – Белгород : ИД «Белгород», 2013. – 244 с.
6. Шаманова, М. В. Коммуникативная категория и коммуникативный концепт / М. В. Шаманова // Известия ВГПУ. – Волгоград, 2008. – С. 15–17.

Моторина С. А.
Научный руководитель: ст. преп. Пантыкина Н. И.
(г. Луганск, ЛНР)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

С каждым годом развитие технологий продвигается на шаг вперед, появляются новые гаджеты, программы, игры, а также с развитием технологий возникают и новые методы обучения, которые обновляются и совершенствуются. Все это помогает учащимся быстрее и легче воспринимать информацию, то есть тяжелые для восприятия традиционные формы речевого общения заменяются на более легкие образные формы языка технологий.

В данной статье рассматривается проблема воздействия художественных фильмов на обучающихся, так как накопленный мировой опыт преподавания иностранных языков свидетельствует нам о том, что просмотр художественных фильмов больше всего захватывает внимание учащихся. Потому что при просмотре фильмов ученик погружается в атмосферу той страны, язык которой изучает, это отличная возможность для того, чтобы увидеть и услышать реальные ситуации речевого и неречевого поведения.

С помощью мирового педагогического опыта было доказано, что художественные фильмы – это интересный внешний раздражитель, который является эффективным и достаточно быстрым средством, который помогает качественному приобретению знаний и навыков, а также помогает сформировать научное мировоззрение, убеждения и нормы морали. По причине того, что при просмотре фильма ученик испытывает эмоциональное и эстетическое воздействие, материал запоминается непроизвольно, таким образом достигается «эффект присутствия», то есть иллюзия того, что учащийся присутствует в конкретной ситуации, происходящей на экране [1].

При просмотре художественных фильмов у учащихся происходит формирование умственной и речевой активности. Это очень важно для аудирования, то есть восприятия и понимания иностранной речи на слух. При просмотре фильма у учащихся пробуждается интерес к изучению иностранного языка. Они пытаются правильно, без акцента, говорить, читать, изучать фонетику и грамматику, а также правильно и без ошибок писать.

Восприятие фильмов подобно восприятию художественного произведения, где автор осуществляет процесс в пространстве и во времени, пропитывает произведение определенной эпохой, культурой, жизненным и речевым опытом. Показывает целостность, то есть восприятие произведения в целом. В фильме демонстрируется

жизнь, характер персонажей, их чувства, эмоции, внутренний мир, а также раскрывается реальная жизнь, то есть взаимоотношения человека и мира с самых разных сторон.

Фильм вызывает у учащихся совершенно разные эмоции, которые способствуют лучшему запоминанию информации. Например, при просмотре фильма, учащийся анализирует героев на иностранном языке, представляет себя в роли какого-то конкретного героя и как бы он себя повел в той или иной ситуации. Учащийся становится активным участником показываемого, практикует в момент просмотра мышление, а после просмотра фильма говорение на иностранном языке. Запоминает конкретные слова, фразы, грамматические обороты, ведь процесс восприятия идет от эмоций, чувственного и аналитического мышления.

Демонстрируя учащимся художественные фильмы, следует знать, что фильм воспринимается учащимися как художественная модель жизни, а также влияет на мыслительные процессы так же, как и сама реальная жизнь. Высказывания на иностранном языке, которые звучат в фильме, делают речь естественнее, а также следует помнить о том, что демонстрация фильма должна соответствовать программе и языковому уровню учащихся, для того, чтобы они смогли проанализировать и обсудить сюжетную линию, тему и идею фильма, характер и поведение героев, а также игру актеров [2].

Существует несколько особенностей, с которыми сталкиваются учащиеся при просмотре художественных фильмов:

1. Органы чувств (они не только дают определенное ощущение, но и приводят в действие мыслительные процессы, которые не всегда являются верными).
2. Ассоциативные восприятия.
3. Динамическая смена изображения (может прервать логическую цепочку).
4. Восприятие фильма, в зависимости от индивидуального представления.
5. Понимание фильма стереотипными привычками учащегося [3].

Например, при изучении английского языка целесообразно использовать такой фильм, как «Великий Гэтсби», потому что при просмотре этого фильма у учеников просыпается интерес, они будут очень внимательно его смотреть, вслушиваясь в каждое слово. В фильме правильно поставлена речь актеров, которая с легкостью будет восприниматься на слух. Также художественный фильм обладает большим количеством фразовых глаголов и слов, которые находятся в каждомдневном вокабуляре носителя языка.

Восприятие и понимание художественного фильма учащимися представляет собой довольно сложный процесс, который позволяет

преподавателю анализировать с учащимися фильм на двух уровнях:

- Обыденное восприятие – при интерпретации фильма основной фактор, знание речевого компонента;
- Творческое осмысление – учащиеся должны подойти к фильму творчески, то есть анализ фильма должен проходить в игровой форме. Учитель должен дать учащимся задания, например: дать определенный эпизод из фильма, чтобы учащиеся смогли его описать или дополнить на иностранном языке, или учащиеся должны сделать театрализованное представление на тематику фильма на иностранном языке [3].

Таким образом, просмотр художественных фильмов помогает учащимся пополнить лексический и грамматический материал, так как в фильме даются образцы правильной и естественной речи. Применяя кино на уроках иностранного языка, учитель формирует у учащихся мышление, знание культуры и морали, а также правильное восприятие и воспроизведение иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рыжих, Н. П. Обучение студентов в рамках курсов педагогической специализации «Медиаобразование» / Н. П. Рыжих // Российский журнал истории, теории и практики медиапедагогики. – 2006. – № 4. – С. 31–49.
2. Шумкина, И. В. Кинофильм как средство обучения в преподавании коммуникативных дисциплин в вузе / И. В. Шумкина // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2016. – № 3/2. – С. 255–259.
3. Ярославская, И. М. Из опыта обучения устному общению иностранных учащихся с помощью кино [Электронный ресурс] / И. М. Ярославская // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2017. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-opyta-obucheniya-ustnomu-obscheniyu-inostrannyh-uchaschihsya-s-pomoschyu-kino/viewer> (дата обращения: 27.10.2020).

Мрачковская М. Н.
(г. Алчевск, ЛНР),
Мрачковская Д. А.
(г. Москва, РФ)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ХИМИКОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПЕРЕВОДУ

Внедрение новых задач улучшения качества подготовки будущих химиков, специалистов в области перевода, требует систематического совершенствования учебного процесса, активизации творческих способностей студентов-химиков, привлечения их к исследовательской работе, формирования профессиональной коммуникативной компетентности, которая необходима в их повседневной деятельности. Поэтому проблема профессиональной подготовки будущих химиков-переводчиков и формирования их профессиональной коммуникативной компетентности на занятиях по переводу приобретает особую значимость.

Как правило, перевод применяется на различных этапах учебного процесса, помогая химику постичь систему выразительных средств речи в двух языках. Кроме этого, перевод играет важную роль как продуктивный способ практического применения знаний, полученных на занятиях по переводу. Нельзя не согласиться с С. В. Барановой, которая утверждает, что «перевод наглядно демонстрирует студентам практическую ценность владения иностранным языком и тем самым усиливает мотивацию к его изучению. Постоянное сопоставление иностранного и родного языков способствует более глубокому познанию того или иного языка, повышению рече-мыслительной культуры» [1, с. 13].

Анализ психологической структуры переводческой деятельности и обобщения подходов к проблеме упражнений для обучения переводу позволили выделить три типа упражнений: подготовительные, операционные и целостные. Целью подготовительных упражнений является овладение определенными механизмами (например, компрессии, перефразирования), наличие которых является необходимым для перевода. Операционные упражнения предназначены для развития переводческих навыков (главными из которых является поиск и подбор эквивалентов, употребление адекватных способов перевода и переключение с одного языкового кода на другой). Целостные – для формирования умений применять переводческие навыки для осуществления перевода. Исходя из цели нашего исследования, разрабатывая комплекс упражнений для обучения переводу, мы отобрали такие виды подготовительных

упражнений: на переводческий анализ текста оригинала (для определения его жанра, функции, тематической направленности, реципиента, а также для идентификации доминирующих языковых средств текста), на распознавание и объяснение применяемых приемов в тексте перевода (для осознания смысла упомянутых приемов), на оценку качества текста перевода и его редактирования (для развития навыков критического оценивания) [3, с. 49].

Количественный состав группы студентов-химиков считается оптимальным, если он не превышает 6-8 человек. При такой системе во время прослушивания перевода, который осуществляет один студент, остальная часть группы внимательно слушает перевод, обнаруживает ошибки, сравнивает его со своим (своими записями и вариантами их интерпретации). После завершения перевода группа обсуждает его, рассматривает с разных точек зрения, студенты указывают на ошибки, предлагают свои решения и варианты, ведется поиск лучшего варианта. Обсуждение проводится преимущественно самими студентами, но под руководством преподавателя, который оценивает правильность не только перевода того, кто выступал, но и предложенные варианты. В конце обсуждения преподаватель может обобщить ошибки, указать пути их недопущения или назвать ошибки, которые группа не заметила. Результатом такой работы является то, что студенты стараются не допускать выявленных ошибок, у них развиваются навыки принятия самостоятельных правильных решений и способность критически относиться к переводам. Как показывает опыт работы, такие занятия студентам-химикам нравятся, они заинтересованно ищут возможные варианты перевода, не стесняются критически анализировать переводы своих одноклассников. Поскольку главная трудность в работе переводчика приходится на начальный этап его деятельности – на этап понимания и запоминания текста оригинала, будущий переводчик должен всегда помнить, что основные усилия его умственной деятельности необходимо прилагать именно на этом этапе работы. Чем точнее студент поймет исходное сообщение на исходном языке и чем точнее оно будет удержано в памяти, тем лучше будет сделан и перевод [2, с. 25].

Итак, профессиональная подготовка будущих химиков-переводчиков на занятиях по переводу предусматривает формирование их профессиональной компетентности. Обучение будущих химиков-переводчиков применять правила перевода предполагает не только введение их в круг переводческой терминологии и осознания задач и обязанностей переводчика, но и привлечения их к осознанной систематической переводческой работе с различными типами текстов. Проведенное исследование не исчерпывает всех вопросов обозначенной проблемы, важность

и актуальность которой определяет необходимость дальнейшего изучения. Особого внимания требует проблема обогащения языкового опыта личности студента, в частности, вопросы развития критического мышления и диалогического взаимодействия с текстовой информацией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова, С. В. Актуальні питання методики викладання перекладу / С. В. Баранова // Вісник Сумського державного ун-ту. Серія : Філологічні науки. – 2002. – № 4 (37). – С. 12–15.
2. Кривоносов, А. Т. Лингвистика текста и исследование взаимоотношения языка и мышления / А. Т. Кривоносов // Вопросы языкознания. – 1986. – С. 23–27.
3. Hoey, M. Patterns of Lexis in Text / M. Hoey. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1991. – 276 p.

*Мрачковская М. Н.
(г. Алчевск, ЛНР)*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Развитие международных политических, экономических, культурных и общественных отношений привело к возникновению новых квалификационных требований к современным специалистам. В конце XX столетия в сфере науки и образования уже наблюдались определенные интеграционные процессы, когда наука стремилась к синтезу и взаимодействию знаний и целостности научного познания. В результате учебные дисциплины интегрируются в единые курсы, блоки и модули, направленные на достижение общей цели. Такие качественные изменения в системе образования вызывают перечень вопросов, связанных с психологической готовностью студентов к восприятию и усвоению интегративных курсов обучения.

Иностранный язык как учебная дисциплина имеет интегративный характер и является междисциплинарной по содержанию, поэтому обучение должно быть направлено на улучшение уровня общей эрудиции студентов, приобретение жизненно необходимых навыков для существования в поликультурной среде, среди которых важнейшим является иноязычное общение в профессиональном окружении.

Интеграция профессиональных дисциплин в процесс обучения иностранным языкам будет способствовать приобретению

студентами важных квалификационных знаний и умений, что повысит их конкурентоспособность на мировом рынке труда.

Всесторонний глубокий анализ психолого-педагогической литературы позволил определить, что интегрированное занятие – это занятие, цель которого заключается в раскрытии общих закономерностей, законов, идей и теорий, отраженных в разных науках и соответствующих им учебных предметах. Таким образом, интеграция – взаимопроникновение двух или более предметов на основе общего подхода.

По мнению Г. А. Билецкой, преимущество интегративного подхода к обучению профессионально ориентированным дисциплинам заключается в следующем: 1) целостный взгляд на объект; 2) системное построение учебного процесса; 3) систематизация содержания обучения; 4) последовательность на всех этапах непрерывного образования; 5) взаимосвязь теоретического и практического обучения; 6) синтез компонентов содержания образования; 7) эффективное использование межпредметных связей; 8) формирование системы обобщенных знаний и способов деятельности [1].

Поскольку в современных образовательных программах особую актуальность приобрел профессионально-ориентированный подход к обучению иностранным языкам в высших учебных заведениях, то направленность на потребности студентов в овладении иностранным языком выступает необходимым условием в обучении их дальнейшего ориентирования в потоке информации по выбранной специальности. Исследователи проблем профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам едины в мысли, что иностранные языки являются дополнительным источником знаний и опыта, который должен подкреплять знания студентов, приобретенные при изучении основных профессиональных дисциплин [2].

Профессионально-ориентированное обучение характеризуется рядом особенностей. Во-первых, процесс освоения иностранного языка происходит после того, как человек выучил родной язык, поэтому большую роль играют особенности памяти, мышления, внимания. Во-вторых, иностранный язык выступает одновременно и целью, и средством обучения. Сначала перед студентами стоит цель выучить отдельные термины и словосочетания, и лишь потом используют их в качестве способа выполнения более сложных языковых действий. В-третьих, необходимо учитывать, что иностранный язык не является знанием об окружающей действительности, он лишь выступает средством формирования мыслей об этой действительности.

Следующая особенность заключается в тесной взаимосвязи иностранного языка с историей и культурой народа изучаемого

языка. Наличие у студентов теоретических профессиональных знаний позволяет преподавателям использовать соответствующий учебный материал профессионального содержания, создавать актуальные профессиональные ситуации для развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов. Среди основных методов обучения иностранным языкам профессиональной направленности используется метод дискуссии, который требует фоновых профессиональных знаний студентов, проблемные лекции, деловые игры, семинары, круглые столы, анализ производственных ситуаций.

Таким образом, интеграция учебных профилирующих дисциплин требует согласования содержания, программного и методического обеспечения с целью создания оптимальной среды для формирования учебной самостоятельности студентов. Мы считаем, курс иностранного языка должен изучаться между теоретическими и прикладными профессиональными дисциплинами, а учебный план должен строиться без нарушения последовательности читаемых дисциплин, которые будут взаимодополнять друг друга. Всё это будет способствовать созданию системы знаний, формированию научного мировоззрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Билецкая, Г. А. Педагогические условия интеграции фундаментальных и профессионально ориентированных дисциплин в подготовке экологов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Билецкая Галина Анатольевна. – Винница, 2004. – 20 с.
2. Падун, Н. О. Особливості форм інтегрованого навчання у сучасній школі / Н. О. Падун, Н. Й. Андріїв // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 1. – С. 79–82.

*Мурашова Е. А.
(г. Таганрог, РФ)*

АДАПТАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РАБОТЫ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ

Реализация личностно ориентированного подхода, ставшего неотъемлемой частью современной образовательной политики, требует создания благоприятных условий для поддержания и стимулирования всестороннего интеллектуального и творческого развития учащихся с разным уровнем подготовки и одарённости.

Одарённые дети, как правило, активно принимают участие в образовательном процессе, демонстрируя более высокую степень заинтересованности в получении новых знаний, большую ориентированность на успех и значительно более широкую базу знаний в сравнении с основной массой учащихся. Лингвистически одарённые дети, проявляющие способности к иностранным языкам, в том числе к немецкому, выделяются на фоне других одарённых учащихся значительно более развитыми способностями к коммуникации, развитой языковой догадкой, языковой интуицией.

Стандартная рабочая учебная программа, так же, как и стандартные, утверждённые МО УМК по немецкому языку, ориентированные на учащихся со средним уровнем успеваемости, не позволяют одарённым учащимся проявить свои способности в полной мере. Это может привести к развитию их, в разной степени, девиантного поведения: эгоцентризму, отсутствию желания вести диалог со сверстниками и с преподавателем, стремлению непрерывно исправлять ошибки других учащихся, демонстрируя своё превосходство над ними; и, в результате, к потере связи с учебным коллективом, потере интереса и критическому снижению мотивации в обучении немецкому языку.

На сегодняшний день проблема эффективного выявления лингвистически одарённых детей, поддержания и последующего развития их способностей наиболее остро стоит в средних общеобразовательных учреждениях, где деятельность преподавателей немецкого языка ограничена отсутствием специальной нормативной базы и прописанным в учебном плане лимитом времени и предусматривает преимущественно индивидуально ориентированную работу с детьми среднего уровня одарённости и успеваемости, а также с отстающими учащимися. Работа с лингвистически одарёнными детьми в условиях современных СОШ, как правило, отдаётся на откуп преподавателю, его профессиональной заинтересованности и личному энтузиазму.

Такая работа требует дополнительных затрат времени и сил, поскольку преподаватель, диагностировав наличие лингвистической одарённости и выявив проблемные моменты в структуре своей рабочей учебной программы, должен самостоятельно адаптировать её содержание с учётом потребностей лингвистически одарённых учащихся в составе конкретной учебной группы, не нарушая при этом интересов других учащихся. Преподаватель должен в условиях отсутствия соответствующей нормативной базы самостоятельно расширить комплект учебно-методических материалов, как правило, руководствуясь индивидуальными мотивами и опираясь на собственные алгоритмы освоения информации.

Обучение немецкому языку при этом может осуществляться в двух формах. Во-первых, при обучении одарённых детей в общем потоке. Во-вторых, на специальных занятиях, ориентированных преимущественно на одарённых учащихся. Первая форма предполагает подготовку большого количества дополнительных заданий для одарённых учащихся наряду с подготовкой заданий для основной массы ребят. Вторая форма не требует потоковой дифференциации. Здесь преподаватель может ориентироваться исключительно на одарённых детей, стимулируя их креативное речевое творчество, поиск аутентичных информационных источников, инициируя самостоятельную и коллективную деятельность учащихся как во время аудиторных занятий, так и во время выполнения домашних заданий; деятельность, направленную на последовательное и более глубокое изучение немецкого языка.

Одним из вариантов решения проблемы раннего выявления потенциальной лингвистической одарённости учащихся и адекватного её развития может и должна быть интеграция деятельности преподавателей немецкого языка в условиях дошкольных образовательных учреждений, средней общеобразовательной школы и специализированных факультетов высших учебных заведений. Данный тип интеграции позволяет адаптировать технологии развития лингвистических способностей учащихся, реализуемые на факультетах иностранных языков в вузах, для учащихся ДОО и СОШ. Примером такой интеграции является деятельность преподавателей кафедры немецкого и французского языков Таганрогского института им. А. П. Чехова в сотрудничестве с преподавателями немецкого языка средних общеобразовательных школ г. Таганрога (№ 5, № 6, № 10 и др.), обеспечивающая возможность выявления и развития лингвистической одарённости за счёт вовлечения учащихся во внеклассные мероприятия различного рода, проводимые совместно СОШ и вузом, в том числе школьные и студенческие олимпиады и конкурсы, тестирование, тематические вечера, онлайн и офлайн конференции с участием носителей немецкого языка и студентами, проходящими или проходившими языковую стажировку в Германии; открытые уроки, дни открытых дверей, консультации для школьников и абитуриентов, летняя языковая школа, студенческие и преподавательские научно-практические конференции, активные психолого-педагогические практики. Такие мероприятия позволяют не только выявить, но также и стимулировать развитие лингвистической одарённости, знакомя учащихся со спецификой изучения немецкого языка, носителями языка, преподавателями и студентами, а также новыми аутентичными материалами и технологиями.

Работа с лингвистически одарёнными детьми, в целом, требует безусловного пересмотра целей и содержания обучения по предмету

234

«Немецкий язык», анализа технологической составляющей обучения, коррекции УМК, с последующим отражением преобразований в нормативных учебных документах.

Мурашова Е. А.
(г. Таганрог, РФ)

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ВЕКТОР ИССЛЕДОВАНИЯ МЕСТОИМЕНИЯ *JEMAND* КАК СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СУБЪЕКТА

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

В работах последних десятилетий интересы лингвистов в аспекте изучения категории обобщённости и связанной с ним категории определённости / неопределённости последовательно перемещаются из сферы языка в сферу речевого общения. Это обуславливает необходимость уточнения функционала как всей номенклатуры средств выражения обобщённости, так и отдельных её составляющих с учётом антропоцентрической сущности означенных категорий.

В качестве одного из средств выражения обобщённости мы рассматриваем неопределённое местоимение *jemand*, реализующее в немецком языке обобщённое указание на субъект деятельности, неизвестный говорящему.

Согласно грамматическим параметрам актуализации и этимологии данного местоимения (*jemand* склоняется как определённый артикль, не имеет множественного числа, восходит к древневерхненемецкому *ioman* ('irgendein Mensch') (8 век), *man* ('Mensch')), его значение традиционно связывается с обозначением единичного субъекта [4], что в действительности имеет место быть в значительном количестве реализованных высказываний:

Manchmal kommt es noch schlimmer: **Jemand** hat sich gerade erst vorgenommen, nach Kislowodsk zu fahren [3, с. 17],

“Einen Arzt!” rief *jemand*, und ein freundliches fleischiges Gesicht, glattrasiert und mit einer Hornbrille, erschien vor Iwan. [3, с. 88].

Контекстуальное лингвопрагматическое изучение актуализации *jemand* доказывает, что данное местоимение, как и неопределённо-личное местоимение *man* [2, с. 185–186], может также указывать

одновременно на несколько субъектов, выполняющих действие: Ohne *jemand* anzusehen, ließ sich der Prokurator darauf nieder und streckte die Hand zur Seite [3, с. 24] или Es hat uns doch nicht etwa *jemand* zugehört? [3, с. 48].

Кроме того, путём актуализации местоимения *jemand* может осуществляться отождествление одного, нескольких или неограниченного множества субъектов: Vor meiner Begegnung mit ihr kam kaum *jemand* auf unsern Hof, vielleicht sogar niemand, doch jetzt schien mir, dass die ganze Stadt herpilgerte [3, с. 197].

Прагматический функционал местоимения *jemand* не исчерпывается выражением значения обобщённости. Будучи реализованным в контексте, местоимение *jemand* эксплицирует многочисленные дополнительные смысловые нюансы, среди которых особо выделяется значение неопределённости обозначаемого субъекта, ориентированное, прежде всего, на получателя, поскольку именно для адресата сообщаемая отправителем информация является новой. Сообщая информацию получателю, отправитель выбирает *jemand* как средство с той степенью реализуемой в нём определённости / неопределённости, которая соответствует предполагаемому им объёму наличествующих знаний получателя [1, с. 36]. В то же время обозначаемый с помощью местоимения *jemand* субъект может быть неопределённым и для самого отправителя: Iwan hörte im Korridor eine Pritsche vorüberrollen, *jemand* schluchzte oder schrie leise auf [3, с. 208].

Актуализируемое с помощью *jemand* значение неопределённости может сигнализировать и о том, что референт не важен для отправителя или для описываемой им ситуации в целом. В таком случае его реализация связывается с выражением оценочного значения. При этом *jemand* часто актуализируется в сочетании с пассивной формой глагола, обозначающего действие: Sofort erschien im ersten Rang der Helm eines Milizionärs, *jemand* wurde abgeführt [3, с. 173–174].

Jemand может отражать результат интеллектуального поиска отправителя, демонстрируя сложность и неоднозначность, которую отправитель испытывает в ходе классификации отображаемых субъектов: Aber dass *jemand*, sei es eine juristische oder eine private Person, Schwierigkeiten macht, Geld anzunehmen, das war dem Buchhalter in seiner dreißigjährigen Praxis noch nicht passiert [3, с. 274].

Представляется, что определение прагматического вектора реализованного функционального потенциала местоимения *jemand* неизбежно должно быть связано с уточнением контекста высказывания. Реализованное в контексте значение данного местоимения может быть связано с ассоциативно-гипотетическим

представлением единичности / множественности, определённости / неопределённости и оценочности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кацнельсон, С. Д. Типология языка и речевое мышление / С. Д. Кацнельсон. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 220 с.
2. Червоный, А. М. Лексические и морфосинтаксические средства выражения семантического субъекта в обобщающих высказываниях немецкого и русского языков / А. М. Червоный, Е. А. Мурашова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – Гуманитарные науки. – № 9. – М. : Научные технологии, 2020. – С. 185–188.
3. Bulgakov, M. Gesammelte Werke; Teil: Bd. 3, Der Meister und Margarita : Roman [aus dem Russ. von Thomas Reschke] / M. Bulgakov. – Berlin : Verl. Volk und Welt, 1985. – 513 S.
4. Jemand // DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. – Режим доступа : <<https://www.dwds.de/>> (дата обращения: 05.10.2020).

*Мухаметдинова Т. Ю.
(г. Москва, РФ)*

КУЛЬТУРНО ОБУСЛОВЛЕННАЯ ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКА КАК КАТЕГОРИЯ СЛОЖНОСТИ УЧЕБНОГО ТЕКСТА

Действующие и обсуждаемые в России стандарты высшего образования по направлению подготовки Лингвистика (ФГОС) [2] включают целевую профессиональную компетенцию: способность «осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в соответствии с конвенциями речевого общения в иноязычном социуме, правилами и традициями межкультурного профессионального общения с носителями изучаемого языка». Сопоставим это положение с ‘единой шкалой измерения уровня владения иностранными языками, принятой Советом Европы’ Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER). В разделе комментариев 5.1.2 Fertigkeiten und prozedurales Wissen – savoir-faire ‘Навыки и умения’ указано, что практические навыки включают адекватное речевое поведение в соответствии с нормами, ценностями и ориентирами [5].

Одной из важнейших норм и ориентиров речевого общения выступает культурно специфическая жанровая форма. Развивая идеи М. М. Бахтина применительно к германской лингводидактике, М. П. Брандес определяла жанр в качестве динамической структурной модели, формы и технологии речевого воплощения содержания, которая складывается и закрепляется традицией, существует и меняется в определенных социокультурных условиях, представляет ценности общества в качестве идеальной схемы протекания коммуникации [1, с. 54–58]. В коммуникативных практиках и жанрах сообщества каждой языковой культуры проявляются специфические категории [1, с. 27; 4, с. 133]. Владение родным и иностранными языками включает жанровую компетенцию, т. е. «способность распознавать и создавать тексты в соответствии с коммуникативными нормами – корректно в языковом отношении и адекватно ситуации» [3, с. 56]. В учебной работе над текстами разнообразных жанров, поддерживаемых в культуре изучаемого языка и значимых в межкультурной коммуникации, формируется способность распознавать культурно специфические формы коммуникации, понимать и создавать тексты на основе осознания места жанра в системе координат культуры языка и соблюдать законы жанра, включая семантические, синтаксические и прагматические категории.

Некоторые отличия жанровых форм в родном и изучаемом языке являются фактором сложности текста. Сравнение требований ФГОС и GER (уровни C1, C2) выявляет сходство в определении уровня сложности иноязычных текстов на высоком уровне обучения иностранному языку: «текст повышенной сложности», «сложный текст», «текст высокого уровня» (anspruchsvoller Text). Анализ этих документов показывает, что уровень сложности можно определить, исходя из качественных параметров:

- тематика,
- объем, время на обработку,
- форма презентации (письменная, устная, мультимедийная, графическая),
- канал передачи (прямое, дистантное общение, литература, СМИ, кино),
- наличие в тексте имплицитно выраженных компонентов смысла и единиц, выражающих оттенки значений,
- жанр и тип текста, обладающие этнокультурной спецификой.

Исходя из жанрового аспекта сложности и профессиональной ориентации специалиста со знанием иностранного языка, мы считаем целесообразным включать в корпус учебных материалов не только такие сложные тексты как художественная литература, игровые фильмы и публицистика, но и образцы деловой документации (запросы, самопрезентация компании, договор), пресс-релиз,

238

телефонные переговоры, протокол заседаний и деловых переговоров, графики (формирование продуктивных компетенций), научные и научно-популярные тексты и аудиовизуальные программы, дебаты и дискуссии, публичные лекции, презентации, церемонии, речи, телевизионные шоу, дискуссионные декларации (рецептивно).

Одновременно представляется, что специалист гуманитарного профиля должен осознавать культурную значимость жанров, характерных для собственной культуры и обладающих специфическими чертами в сравнении с иноязычными. В культуре русского языка к таким жанрам относятся: качественная литературная публицистика «толстых журналов», литературные формы сатиры, научно-популярные тексты (занимательная наука), ряд речевых жанров обыденного общения и др. Успешное межкультурное взаимодействие подразумевает не автоматический трансфер жанра, а переключение кода, в том числе на уровне жанровой категории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брандес, М. П. Стилистика текста. Теоретический курс : учебник / М. П. Брандес. – 4-е издание (эл.). – М. : Прогресс-Традиция : ИНФРА-М, 2019. – 415 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки Лингвистика (уровень магистратура) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.fgosvo.ru/news/21/2628>.
3. Чернявская, В. Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса : учебное пособие / В. Е. Чернявская. – изд стер. – М. : Ленанд, 2018. – 200 с.
4. Brinker, Klaus. Linguistische Textanalyse / Klaus Brinker. – Berlin : Erich Schmidt Verl. 9. durchg. Auflage, 2018. – 190 S.
5. Goethe-Institut e. V. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i4.htm> (дата обращения: 29.10.2020)

Мухина Д. С.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жихарева Н. А.
(г. Горловка, ДНР)*

К ПРОБЛЕМЕ ДЕКОДИРОВАНИЯ ТИПОВ ДИСКУРСИВНЫХ АКТОВ В СОВРЕМЕННЫХ ДРАМАТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Драматургический дискурс как сложное семиотическое единство обладает мощным интерпретационным потенциалом благодаря

текстам (насыщенным диалогами, вербальными / невербальными кодами, лингвистическими и экстралингвистическими знаками), участникам коммуникации, а также ситуациям, что допускает множественность интерпретаций как в процессе создания пьесы, так и при её постановке, а также в процессе зрительского восприятия [2, с. 5].

Речь в драме представляет собой обмен ролями, речевыми высказываниями и тактиками речевого общения между говорящим и слушающим во время коммуникации. Временная последовательность таких чередований составляет структуру и ход дискурсивного акта. Однако не всегда смысл речевого высказывания понимается в полном соответствии с заложенной в нем идеей. Так, с целью правильного декодирования интенций говорящего «помощниками» могут стать слова-маркеры, то есть данные единицы языка служат для обозначения иллокутивной силы сообщения.

В каждом речевом и дискурсивном акте присутствуют маркеры, определяющие его тип. Так, на материале англоязычных (Keiller P. “A rope for Sean”, Lowe A. “The Rehearsal Room”) и русскоязычных (Исаева Е. «Третьеклассник Алёша», Гладилин П. «Фотоаппараты») драм XXI века, было рассмотрено использование морфологических маркеров, представленных разными частями речи.

Глаголы составляют основную группу маркированных слов дискурсивного акта, однако существуют и иные способы выражения данной прагматической функции высказывания, например, с помощью таких частей речи, как частица, междометие и местоимение, которые также могут входить в состав следующих структур с глаголом:

- **«междометие + глагол»;**

1) **Тоня.** Еще год назад я не могла пройти мимо, чтобы он меня не остановил, не обнял и не поцеловал.

Маша. Ну, все. Ну, заканчивай [1, с. 5] (офферативный дискурсивный акт, выражающий просьбу, уговаривание);

- **«вопросительное местоимение + местоимение», «частица + глагол»;**

1) **ОЛЯ.** Я не люблю одна. Одной как-то грустно. Тётя Катя сказала, что ты зовёшь меня с собой на рыбалку.

АЛЁША. Я? Зову? Это... **Почему я?** Вон **пусть** Андрюха **с тобой ходит**. Он старший – **он пусть** за гостей и **отвечает**.

ОЛЯ. А он с вечера не появлялся. У него... какие-то дела.

АЛЁША. А у меня что – дел **нету?** [3] (аккузативный дискурсивный акт, выражающий возмущение);

2) **ТОМ KEENAN:** You know, Ann, I used to have high hopes for Brendan when he was very young. He was so bright, just like Mary, but somehow he just lost interest in school and books and studying, and now

I don't know what he's interested in. He's become a stranger to me. A stranger who doesn't even like me, and Sean's going the same way.

ANN KEENAN: *No, you're wrong* about Sean. Sean just wants you to pay more attention to him [4, с. 6] (нонконформативный дискурсивный акт, выражающий несогласие);

- «*вопросительное местоимение/местоимение + глагол*».

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

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

Roger: "Sorry, I was only asking how things were going, no need to get so tetchy"! *Anne.* "*Why do people think* my son needs "sorting out" as you put it? He just needs the love and attention I am giving him"! (She storms away from Roger and sits down heavily.) [5, с. 16–17] (аккузативный дискурсивный акт, выражающий возмущение).

Таким образом, проанализировав использование данных маркеров в дискурсивных актах, можно сделать вывод, что они несут в себе эмоционально-экспрессивную функцию и определяют тип дискурсивного акта. Кроме того, драматическое произведение вбирает в себя целый комплекс, систему речевых и дискурсивных актов, выраженных офферативными, конформативными и нонконформативными, аккузативными, апологетными и дидактическими дискурсивными актами, которые образуются с помощью определенного набора морфологических маркеров, позволяющих правильно понять коммуникативную направленность речевого высказывания драматического произведения.

Однако проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов обозначенной проблемы. Перспективы дальнейшего исследования заключаются в изучении употребления морфологических маркеров дискурсивных актов разных типов, выраженных иными единицами языка и речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гладилин, П. Фотоаппараты [Электронный ресурс] / П. Гладилин. – 2009. – 48 с. – Режим доступа : <http://www.gladilin.ru/p/photoapparat.pdf> (дата обращения: 01.11.2020).
2. Зиньковская, А. В. Драматургический дискурс : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Зиньковская Анастасия Владимировна. – Майкоп, 2015. – 41 с.
3. Исаева, Е. Третьеклассник Алёша [Электронный ресурс] / Е. Исаева. – 2007. – Режим доступа : <http://www.isaeva.ru/plays/alex.html> (дата обращения: 01.11.2020).
4. Keiller, P. A pony for Sean [Электронный ресурс] / P. Keiller. – 2011. – 41 p. – Available at: <https://www.scripts.net/cgi-bin/Blah/Blah.pl?m-1317594091> (accessed: 01.11.2020).

5. Lowe, A. The Rehearsal Room [Электронный ресурс] / A. Lowe. – 2012. – 65 p. – Available at: <https://www.simplyscripts.com/scripts/RehearsalRoom.pdf> (accessed: 01.11.2020).

Мухитдинова М. С.
(г. Ташкент, Узбекистан)

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Креативность – творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к созданию принципиально новых идей, отключающихся от традиционных схем мышления и входящие в структуру одарённости в качестве независимого фактора, а также решать проблемы статических систем.

Значение слова *creativity* в переводе с английского языка означает ‘создавать’, ‘созидать’, ‘творить’, ‘порождать’. Креативность – это совокупность способностей системы, позволяющих генерировать принципиально новые, оригинальные, нешаблонные идеи и использование ранее неприменяемых средств для решения проблем и достижения цели. Это использование возможностей сознания, предсознания, подсознания для нахождения оригинального, эффективного решения проблемы. Поэтому необходимо постоянно стимулировать развитие такой личности. Термин «креативность» означает способность видеть вещи в новом, необычном виде и решать проблемы особым способом, находя уникальные решения. Она является диаметрально противоположной шаблонному мышлению [1, с. 73].

Зарубежные психологи, занимающиеся проблемой креативности, сделали следующее заключение – творческое креативное мышление продуктивно. Оно создаёт нечто новое, а это выходит за пределы сложившейся системы знаний и образования в целом. Основными свойствами креативности являются беглость, гибкость, оригинальность и разработанность, образность, абстрактность, стрессоустойчивость.

Важнейшим условием креативности является готовность принимать альтернативные подходы и точки зрения.

Развитие креативности возможно:

- при общении с творческими людьми;
- при взрослом окружении, являющийся образцом подражания;
- при доверительном отношении между родителями и детьми;
- при раннем приобщении к творческому труду;
- при возможности эмоционального самовыражения;

– при положительном отношении к исследовательской деятельности обучающегося [3, с. 125].

Личность «идеального студента», по мнению преподавателей, выглядит так: идеальный студент – умный, любознательный, искренний, добрый, дисциплинированный, беспроblemный. Креативный студент, быть может, не имеет всех перечисленных качеств, но в нём есть тяга к творчеству, к нелогическим решениям поставленных задач. Ученые пришли к выводу, что, организовав творческую деятельность, полноценно нельзя научить творчеству. Это не особая характеристика познавательных процессов, а одна из характеристик личности. Развивать творческое мышление – значит формировать и совершенствовать анализ, синтез, сравнение, обобщение, развивать воображение студента.

Базовой составляющей творческого потенциала являются:

- 1) специальные знания
- 2) широта кругозора
- 3) внутренняя и внешняя готовность к творчеству.

Для развития творческого, т.е. креативного мышления нужно использовать инновационные методы обучения: методы проблемного и проектного обучения, исследовательские методы, игровые технологии, метод мозгового штурма, метод кейс, метод творческих заданий. Они могут реализоваться как традиционна, так и дистанционно использованием инновационных технологий [2, с. 136].

Многие успешные люди утверждают, что 30-50% успеха их проектов приносят именно креативные, оригинальные идеи, сгенерированные ими самими, либо профессионалами с хорошо развитой креативностью. Креативность даёт новые успехи, которые в свою очередь являются источниками креативности и вдохновения

Таким образом, учебный процесс, построенный на использовании инновационных технологий, способствует развитию креативного мышления студентов, способных к конкуренции в науке и на рынке труда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дороднева, Н. В. Учебно-познавательная деятельность студента как творческий процесс / Н. В. Дороднева. – МГОУ, 2005. – 73 с.
2. Мамбетов, М. К. Развитие креативного мышления студентов / М. К. Мамбетов. – Международный журнал экспериментального образования, 2005. – 136–137 с.
3. Осанова, Б. А. Формирование креативности будущего специалиста / Б. А. Осанова. – Туркестан, 2006. – 125 с.

Недерица А. В.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Грицкова Н. В.
(г. Луганск, ЛНР)*

ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННЫХ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЙ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Данная работа посвящена изучению особенностей письменных коммуникаций в сети интернет на французском языке. Комплексное исследование специфики сообщений интернет-коммуникации французского языка представляется рациональным на основе анализа стилистических, лексико-семантических особенностей виртуальной коммуникации, а также отличительных черт графики и орфографии.

Понятие интернет-коммуникация обозначает общение нескольких индивидов посредством компьютерных технологий, отличающееся невидимостью коммуникантов, письменной формой отправляемых сообщений, возможностью немедленной обратной связи, а также взаимодействием или обменом электронными уведомлениями.

Интернет-коммуникация порождает новые способы общения, шаблоны речевого поведения, новые виды функционирования языка. В условиях сетевой коммуникации наблюдается такой феномен речи, которому присущи многие характеристики разговорной речи: неподготовленность, частое использование жаргонизмов, сокращений. Этот феномен объясняется тем, что письменный вариант языка существует в сети интернет в виде интерактивной коммуникации, а темп речи предельно приближен к темпу устного общения. Неформальная обстановка большинства коммуникативных площадок также способствует приближению стилистики к устной речи. Возникает новая форма языкового взаимодействия – письменная разговорная речь.

Письменная коммуникация теряет часть смысловых различительных средств, присущих устной коммуникации – в первую очередь, интонацию, мимику и жесты. Роль компенсаторных механизмов могут выполнять графические символы, искусственные, отчасти типизированные эмоциональные реакции – «смайлики», которые получили довольно широкое распространение.

Исследователи разных стран отмечают схожие изменения, происходящие в естественных национальных языках, на которых общаются пользователи Интернета. К особенностям французского языка интернет-коммуникации относятся: нарушение графических границ слов, отступление от орфографической нормы, отсутствие деления длинных реплик предложения, несоответствие расстановки знаков препинания существующим правилам пунктуации.

По итогам анализа обнаружены изменения в орфографии французского языка. К ним относятся употребление особенных форм написания слова, упрощающие процесс коммуникации. Наблюдается конвергенция способов написания звука. Отмечается стремление орфографии чата отражать правила произношения, а не написания. Иногда встречается замена слов омонимичными им цифрами.

К лексико-грамматическим особенностям относится употребление жаргонизмов, аббревиатур и акронимов. К группе лексических средств также можно отнести и употребление заимствований из английского языка. Во французском языке чат-грамматика не претерпевает серьезных изменений, которые свойственны другим областям языка этого средства коммуникации, таких как орфография и лексика.

В процессе проведенного исследования было установлено полное несоответствие языка интернет-коммуникации письменно-речевым нормам французского языка. Изучение особенностей виртуальной коммуникации позволило выявить нарушение орфографии, пунктуации, употребление специфичной лексики, стремление к сокращениям. Результаты исследования могут быть использованы при разработке рекомендаций для эффективного функционирования различных электронных ресурсов, оптимизации компьютерного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горошко, Е. И. Интернет – коммуникации в гендерном измерении / Е. И. Горошко // Вестник Пермского университета. – 2006. – № 3. – С. 219–229.
2. Кузнецов, А. В. Письменная разговорная речь в онлайн-коммуникации / А. В. Кузнецов. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2011. – № 3 (26). – Т. 2. – С. 24–26. – Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/26/2877/> (дата обращения: 30.10.2020).

Немчинова А. Д.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц., проф.
Штакина Л. А.
(г. Горловка, ДНР)

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА «ДЕЛОВОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ»

Лексический уровень языковой системы представляет собой совокупность множества разнообразных единиц с определённым лингвистическим статусом, который обуславливает функциональную специфику лексической единицы и отражает её семантический потенциал. Из множества значений данного слова выделяется некоторое подмножество значений с новыми семантическими оттенками. Словесное окружение, сужая и уточняя, ограничивает семантику этого слова, приводя его в соответствие с контекстом. Таким образом, слова, под влиянием своего окружения, выходят за пределы, заданные априорными функциями распределения смысла [2, с. 241].

Объектом нашего исследования является «деловая презентация» как речевой жанр с коммуникативно-прагматической доминантой «демонстрация результатов достижений бизнес-структуры».

Деловая презентация относится к видам аргументативного дискурса, который определяется такими признаками как целенаправленная ориентация на адресата, регулирование его мировоззрения и поведения, а также статусная позиция участников коммуникации. В процессе делового сотрудничества коммуниканты реализуют фатическую, информационную и персуазивную интенции с помощью разноуровневых языковых средств, речевых умений и навыков, которые определяются нормой и этикой делового сотрудничества.

Деловая презентация представляет собой автороцентрический формат межличностной коммуникации с определёнными уровнями организации дискурсивного пространства, обусловленного спецификой пресуппозиций адресанта и адресата, а также различными стратегиями и тактиками реализации коммуникативных интенций адресанта. Особенности вербализации замысла коммуниканта в бизнес-презентации отображаются, в частности, на лексико-семантическом уровне и маркированы деловой лексикой.

Информационно-смысловое поле «деловой презентации» отражает лексико-тематические группы с ключевой лексической единицей, которая является главным носителем тематического направления бизнес-дискурса. Тематические связи лексических единиц

вербального контекста представлены в виде изотопных цепочек. Наши наблюдения показывают, что взаимодействие изотопных цепочек лексики в информационно-смысловом поле «деловой презентации» имеет линейно-ступенчатый характер. С одной стороны, развитие темы характеризуется плавным переходом от одной мысли к другой, зависимостью следующей мысли от предыдущей, с другой стороны, содержит в себе эмоциональный и смысловой акцент, что характерно для ступенчатого развития темы.

Следует также отметить, что лексико-семантическая структура пространственно-временного континуума «деловой презентации» отражает гиперо-гипонимический, ассоциативный и синтагматический типы связи. Например: Let's look at the *competition*. Now, our *main competitor* – Benton – entered the market in 1982 – ten years later than us. But since then they have grown more rapidly and are now the biggest in terms of market share. Why? Mainly because of their product development. Their products are better sold at lower prices and presented more attractively. At the moment their main weakness is that they have the lowest profitability. Now, our second *major competitor* is Zecron [3]. Этот отрывок вербального контекста иллюстрирует гиперо-гипонимический тип связи (*competition*, *competitor*) с ключевой лексической единицей *competition*, что является базовой единицей лексико-семантической группы. По мнению З. И. Вердиевой, особенности лексико-семантической группы раскрываются в её парадигматической организации. Единицы одной парадигмы, кроме отношений «инвариант-вариант», проецируют эти отношения в синтагматику и имеют свойство взаимозаменяемости в определённых контекстах [1].

Следующий отрывок отражает пример ассоциативной связи с маркерами *market share-profitability*: They entered the market at the same time as us. They have a lower *market share* than us and their products are sold at slightly higher prices. However, their annual return shows greater *profitability* and much heavier investment in plant and machinery over the last two years [3].

Пример синтагматической связи тематической лексики иллюстрирует следующий отрывок «деловой презентации»: So we must become more competitive during the next two years if we are to hold on to *our market share* and *increase profitability* [3].

Таким образом, информационно-смысловое поле делового дискурса характеризуется спецификой семантического пространства, маркированного деловой лексикой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вердиева, З. И. Семантические поля в современном английском языке / З. И. Вердиева. – М., 1986. – 120 с.

2. Налимов, В. В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В. В. Налимов. – М. : Прометей, 1989. – 287 с.
3. Morgan, P. English for Business and Administration / P. Morgan, G. Parker. – Oxford University Press, Oxford. – 1998. – 220 p.

*Непиущая И. А.
(г. Донецк, ДНР)*

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Каждая культура состоит из национальных и интернациональных элементов и полностью не может совпадать с другой культурой. Поэтому в процессе преподавания иностранных языков мы вынуждены тратить время и энергию на формирование в сознании учащихся понятия о новых предметах или явлениях, у которых нет аналогов в родной культуре, родном языке. Таким образом, речь идет о включении элементов страноведения в преподавание иностранных языков. Знание национальных реалий очень важно при изучении культуры и языка.

Следует отметить, что лингвострановедческий подход к изучению иностранных языков применялся еще в античные времена. Овладение иноязычной культурой являлось одной из главных задач того времени. Как и преподавание классических языков, так и трактовка религиозных текстов не представлялись возможными без культурологического комментария.

Одновременное изучение иностранного языка и культуры позволяет удачно объединить элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как способ коммуникации, но и как способ ознакомления учащихся с новой для них действительностью. Такой подход к обучению иностранным языкам обеспечивает не только более эффективное решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач, но и обладает огромными возможностями для дальнейшей поддержки мотивации к обучению.

Таким образом, социальный заказ предусматривает формирование у обучающихся не только необходимых иноязычных умений и навыков, но и ознакомление через язык с культурой другой страны, ее традициями, историей и пр. А, как известно, проблемы взаимосвязанного овладения иностранным языком и соответствующей культурой изучаются лингвострановедением.

Лингвострановедение, с одной стороны, является аспектом методики преподавания иностранных языков, который исследует

проблему выбора и использования способов подачи информации о стране, язык которой изучается, с целью обеспечения практического владения данным языком. С другой стороны, лингвострановедение представляет собой аспект обучения иностранному языку (наряду с фонетическим, лексическим, грамматическим), который отображает национально-культурный компонент языкового материала. Конечной целью освоения лингвострановедческого аспекта является формирование у обучающихся лингвострановедческой компетенции. А это позволяет обучающимся ассоциировать с языковой единицей ту же самую информацию, с которой ее ассоциируют носители данного языка.

Благодаря лингвострановедческому подходу обеспечивается психологическая готовность человека, который изучает иностранный язык, включиться во все сферы жизнедеятельности, формируется коммуникативная компетенция. Это позволяет осуществить межкультурную коммуникацию.

Лингвострановедческий подход позволяет изучать иностранный язык, углубляя знания о социокультурных особенностях другого народа. Реализация лингвострановедческого подхода в обучении устной речи осуществляется путем включения в ход урока дополнительных фоновых знаний, реалий, фразеологизмов и других языковых особенностей с учетом уровня владения языком учащимися.

Таким образом, лингвострановедческий подход актуален для всех этапов обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова, Н. Д. Межкультурное обучение : проблема целей и содержания обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 3–8.
2. Гудков, Д. Б. Теория и практика межкультурных коммуникаций / Д. Б. Гудков. – М. : Наука, 2003. – 288 с.
3. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.

ВЛИЯНИЕ ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛЬВОВСКОГО РЕГИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА

Наличие устоявшейся нормы не является прерогативой литературного языка. Территориальные диалекты также имеют норму, но она является естественным результатом социальных и коммуникативных факторов (региональное ограничение диалекта, его бывшая замкнутость и т.п.), в то время как норма литературного языка как конститутивный признак литературного языка проистекает из коммуникативных условий и обусловлена влиянием культурной традиции, которая поддерживается кодификацией [1, с. 49]. Природа языковых норм в своих основных чертах сходна и в литературном языке, и в территориальном диалекте. Нормы территориальных диалектов являются основой региональных разновидностей национальной нормы.

Зачастую лексика региональных вариантов языка отражают ту или иную этно- и лингвокультурную особенность определённого региона. Рассмотрим на примере влияния германских языков на региональный вариант польского языка, сформировавшийся в г. Львове во второй половине XIX в. и находившийся в активном употреблении вплоть до 1945 г.

Распространённый в г. Львове польский язык не был однороден, отражая формами своего существования имущественное и социальное расслоение в обществе. Так, можно выделить [2, с. 11]:

- городское просторечие Львова (*balak*), являвшееся языком повседневного общения у представителей городских низов (т.н. *батяров*), выходцев из малообеспеченных слоёв населения польского, украинского и еврейского происхождения [3, с. 12];

- региональный вариант польского языка в его разговорной форме, содержащий значительное количество черт периферийных польских диалектов, использовавшийся львовским мещанством и проживавшим в сельской местности дворянством;

- региональный вариант польского языка в его культурной форме с незначительным количеством черт периферийных польских диалектов, находившийся в употреблении у городской интеллигенции, а также проживавшего во Львове дворянства.

Львовский региональный вариант (региолект) польского языка, в отличие от краковского и познаньского региолектов, не развивался естественным образом из территориальных диалектов, а возник путём переноса норм польского литературного языка в регион, где

польскоязычное население никогда не было большинством. Несмотря на то, что региональные черты во львовском региолекте были более отчётливыми по сравнению с другими региолектами [5, с. 361–363] и для его носителей была характерна невозможность избавления от определённых языковых провинциализмов [6, с. 138–139], данные языковые особенности позитивно воспринимались образованными кругами других регионов [5, с. 361–363].

Немецкое влияние на польский язык Львова значительно усилилось после того, как по итогам I раздела Речи Посполитой в 1772 г. Галиция вошла в состав Австрии. После этого немецкий язык стал официальным языком административной и судебной власти, языком преподавания в высших и средних учебных заведениях и др. [7, с. 14–20]. С этим связано значительное влияние немецкого языка на словарный состав львовского регионального варианта польского языка. К заимствованиям из немецкого языка в лексике львовского региолекта можно отнести: *ancug* (от нем. *Anzug* (мужской) костюм) ‘одежда’; *cwickier* (от нем. *Zwickier* ‘пенсне’) ‘очки’; *gwer* (от нем. *Gewehr*) ‘винтовка’; *hajcownia* (от нем. *heizen* ‘обогревать’) ‘паровоз’; *mantel* (от нем. *Mantel*) ‘плащ, пальто’; *tryngeld* (от нем. *Trinkgeld*) ‘чаевые’ и др. [5, с. 392–394].

Помимо немецкого, на формирование лексического состава львовского регионального варианта польского языка значительное влияние оказал такой германский язык как идиш. Евреи на протяжении нескольких столетий составляли значительную часть населения Львова (в частности, согласно результатам переписи населения Польши, в 1931 г. 24 % населения Львова были евреями [5, с. 360]), что способствовало обогащению словарного состава львовского региолекта польского языка заимствованиями из идиша, например: *bajgiel* ‘бублик булка’; *jahuf* ‘плач, причитание’; *meszigene* ‘сумасшедший’; *pacan* ‘дурак’; *szmara* ‘доступная женщина’ и др. [4, с. 55].

Таким образом, влияние таких германских языков, как немецкий и идиш, на формирование лексического состава львовского регионального варианта польского языка не вызывает сомнения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Едличка, А. Литературный язык в современной коммуникации / А. Едличка // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Наука, 1988. – С. 38–135.
2. Czarnecka, K. Słownictwo gwar polskich na Ukrainie / K. Czarnecka. – Kraków : Wydawnictwo Libron, 2014. – 368 s.
3. Domagalski, S. Lwowska mowa bałakowa / S. Domagalski. – Warszawa : Bollinari Publishing House, 2013. – 160 s.
4. Habela, J. Lwowskie piosenki / J. Habela, Z. Kurzowa. – Kraków : Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 1997. – 344 s.

5. Kurzowa, Z. *Polszczyzna Lwowa i Kresów południowo-wschodnich* / Z. Kurzowa. – Kraków : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1983. – 551 s.
6. Kurzowa, Z. *Ze studiów nad polszczyzną kresową* / Z. Kurzowa. – Kraków : TAiWPN Universitas, 2007. – 518 s.
7. Seiffert-Nauka, I. *Dawny dialekt miejski Lwowa* / I. Seiffert-Nauka. – Wrocław : Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1992. – 172 s.

Омельченко Е. М., Зуйкова О. В.
(г. Донецк, ДНР)

СЕМАНТИКА И СТРУКТУРА ГЛАГОЛОВ ПРИКОСНОВЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Настоящая работа посвящена анализу семантики и структуры глаголов прикосновения в английском, немецком и русском языках.

Объектом исследования являются глаголы в английском, немецком и русском языках, обозначающие прикосновения, а предметом – структура и семантика данных глаголов в сопоставляемых языках.

Целью работы является структурно-семантическое описание и классификация глаголов прикосновения, установление общих и отличных черт в семантической структуре данных глаголов в исследуемых языках.

Материалом для настоящего исследования послужила сплошная выборка глаголов прикосновения, полученная из толковых и двуязычных словарей английского, немецкого и русского языков.

В ходе исследования было выявлено 214 глаголов, обозначающих соприкосновение (84 глагола в русском языке, 61 в немецком языке и 69 в английском языке).

1. Анализ семантических конструкций в английском, немецком и русском языках позволили нам выделить 3 типа анализируемых глаголов:

а) с субъектом, называющим лицо, т.е. человек;

рус. *гладить* ‘касаться (коснуться) чего-л. чем-л. (рукой, горячим утюгом и т.п.), делая ровным, немятым, без выступов, впадин’: *Она старательно гладила платье, в котором вечером должна идти в гости; Мама, обняв, начала гладить мою голову легкими, нежными пальцами;*

англ. *kiss* ‘to touch someone with your lips as a greeting, to show them love. Or as part of a sexual relationship’, ‘целовать, т.е. касаться

кого-л. губами в качестве приветствия, показывая свою любовь или как часть сексуальных отношений’: “*She took him in her arms and kissed him on the lips*”;

нем. *umarmen* ‘die Arme um jemanden legen, jemanden mit den Armen umschließen’, ‘обнимать’.

б) с субъектом, называющим как лицо (человек), так и не-лицо, т.е. животное;

рус. *держать* ‘касаться кого-л., чего-л., взяв в руки или на руки и не давая упасть, выпасть’: *Сестра держала мою руку и пыталась достать из воды упавшие цветы*;

англ. *bite* ‘to touch with your teeth to cut, crush, or chew something’: *The dog bit him and made his hand bleed* ‘Собака укусила его до крови за руку’.

в) с субъектом, называющим как лицо (человек), не-лицо (животное), так и предметы. Также следует отметить, что данный тип отмечен лишь в русском языке:

рус. *набегать* ‘касаться кого-л., чего-л. при быстром движении, наскочив, натолкнувшись случайно, неожиданно, с разгона на кого-л., что-л.’: *Бабушка плохо видит, постоянно теряет свои очки и в спешке часто набегает на угол стола*.

2. Каждый из этих трех типов охватывает в каждом из языков несколько семантических групп. Первый тип включает в себя 3 семантические группы и 10 семантических подгрупп; второй тип – 4 группы и 6 подгрупп; третий тип – 2 семантические группы.

3. Наиболее продуктивными семантическими группами являются те, в которых субъектом выступает лицо (человек) (англ. – 44 ед.; рус. – 24 ед., нем. – 35 ед.). Семантические группы, в которых субъектом может выступать как лицо (человек), так и не – лицо (животное), являются менее продуктивными; также следует отметить, что в русском языке эти глаголы более продуктивны, чем в английском (англ. – 19 ед.; рус. – 46 ед.; нем. – 26 ед.). Семантическая группа, в которой субъектом может быть лицо (человек), не – лицо (животное) и предметы мало продуктивна в русском языке (9 ед.) и полностью отсутствует как в английском, так и немецком языках.

4. Все семантические группы глаголов прикосновения могут предполагать наличие в своей структуре таких конкретизаторов как: инструмент, способ, цель, количество, время, направление и среда воздействия. Наиболее продуктивны глаголы с наличием инструмента и цели воздействия, глаголы, указывающие на способ и направление воздействия менее продуктивны, а конкретизаторы количество, время и среда являются единичными случаями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авилова, Н. С. Вид и семантика глагольного слова / Н. С. Авилова. – М. : Наука, 1976. – 328 с.
2. Апресян, Ю. Д. Исследования по семантике и лексикографии. Т. I: Парадигматика / Ю. Д. Апресян. – М. : Языки славянских культур, 2009. – 568 с.
3. Лаудис, В. Я. Формирование учебной деятельности студентов / В. Я. Лаудис. – М. : Издательство Московского университета, 2003. – 133 с.
4. Почепцов, Г. Г. Синтагматика английского слова / Г. Г. Почепцов. – Киев, 1971. – 111 с.

*Павлова А. В.
(г. Тамбов, РФ)*

СТАТАЛЬНЫЙ ФОРМАТ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СОБЫТИЙ: БЫТИЙНЫЕ ДОМИНАНТЫ

По мнению Л. Витгенштейна, гармония между мыслью и реальностью должна быть найдена в грамматике языка [7, с. 162]. Именно грамматика прорисовывает детали той формы, которую язык закрепляет за тем или иным содержанием мысли. Так, рассмотрение проблемы статично интерпретируемых событий занимает центральное место в англоязычной грамматической традиции, указывая на ряд трудностей как терминологического, так и концептуального характера [4, 5, 6].

В рамках когнитивного подхода к изучению языковой интерпретации событий в качестве состояний предлагается одно из возможных решений указанной проблемы, заключающееся в понимании состояния как формата интерпретации знаний о мире [1, 2, 3]. Это позволяет не только описать концептуальную основу языковой категории стательности, но и выявить доминантные концептуальные характеристики.

Как показывает предпринятый концептуальный анализ стательных форм современного английского языка, ядерная часть языковой категории стательности формируется бытийными глаголами, то есть глаголами, чьё семантическое ядро составляют значения “быть”, “находиться”, “являться”. С этой точки зрения, главенствующая роль бытийности проявляется как на количественном, так и на качественном уровне, выступая конфигуративной доминантой стательного формата интерпретации событий как состояний.

Основными бытийными характеристиками стательного формата интерпретации событий как состояний являются:

- экзистенциальность, например: *I'll be happy to do all the research for you* [COCA];
- поцессивность, например: *He has a headache, give him a pill* [COCA];
- релятивность, например: *When she is a mother, ask her these questions* [COCA];
- пространственность, например: *She stayed in that hotel last year* [COCA];
- квалитативность, например: *She was slim and beautiful, a great support for business women* [COCA];
- квантитативность, например: *It was 2 years ago when they first met* [COCA];
- темпоральность, например: *It is a warm Saturday, high time to have a walk* [COCA].

Учитывая возможность осмысления некоторой последовательности повторяющихся единообразных событий как состояний, уточним, что представленные бытийные доминанты образуют формат истинных состояний. Важно при этом отметить, что именно статальный формат интерпретации событий как истинных состояний позволяет упорядочить бесконечное многообразие человеческого опыта жизнедеятельности. Благодаря статальному форматированию событий мир становится относительно понятным и удобным для взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Павлова, А. В. Состояние как формат языкового знания (на материале современного английского языка) / А. В. Павлова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2016. – № 3. – С. 96–102.
2. Павлова, А. В. Состояние как когнитивная доминанта языкового сознания / А. В. Павлова. – Тамбов : Принт-Сервис, 2018. – 136 с.
3. Павлова, А. В. Статальный формат языкового знания: когнитивный подход / А. В. Павлова // Журнал Сибирского федерального университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2020. – Т. 13. – № 3. – С. 407–412.
4. Payne, T. E. Understanding English Grammar: A linguistic introduction / T. E. Payne. – Cambridge : Cambridge University Press, 2011. – 453 p.
5. Quirk, R. A Comprehensive Grammar of the English Language / R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik. – London : Longman, 1985. – 1779 p.
6. Radden, G. Cognitive English Grammar. / G. Radden, R. Dirven. – Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2007. – 375 p.
7. Wittgenstein, L. Philosophical grammar / L. Wittgenstein. – L. : Blackwell Publishing, 1974. – 495 p.

8. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 341 с.

Павлова И. С.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Шугаева Н. Ю.
(г. Чебоксары, РФ)

РОЛЬ ЭВФЕМИЗМОВ В ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЯХ ВЕДУЩИХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ США

Политический дискурс является одной из важнейших сфер современной коммуникации. В современном мире политические деятели разных стран имеют большую возможность воздействовать на сознание людей, донести свои политические идеи и завоевать доверие общественности. Политики стараются использовать в своей речи лексические единицы, способные завуалировать неприятные общественные явления и украсить действительность.

Целью данного исследования является анализ использования эвфемии американскими политическими деятелями в их политических выступлениях.

Английский язык считается языком синонимов, т. к. вряд ли в каком-либо другом языке мира можно найти столько эвфемизмов, сколько их в английском языке. Американцы старательно избегают употребления слов, которые могут как-то обидеть или задеть собеседника, поэтому они используют в своей речи замысловатые выражения.

Эвфемизмы – это эмоционально-нейтральные лексические единицы языка, используемые вместо синонимичных им грубых и нетактичных выражений [1, с. 590].

В современном английском языке лингвисты выделяют несколько групп эвфемизмов. К первой группе относятся эвфемизмы, связанные с религиозными представлениями. Так, например, слово *God* заменяется словами *Heaven, Jove, Lord, goodness*. Ко второй группе эвфемизмов относятся слова, связанные с государственной и военной тайной. К примеру, словосочетание *peaceful nuclear device* используется вместо *nuclear bomb*. К третьей группе можно отнести политические эвфемизмы.

Война и политика являются актуальными темами для создания эвфемизмов. Политические эвфемизмы направлены на смягчение различных видов дискриминаций. Кроме этого, современные политические деятели используют эвфемизмы для достижения своих политических целей, а также для уклонения от истины и реальности.

Мы проанализировали публичные выступления американских

политиков с целью выявления использования политических эвфемизмов в качестве средства воздействия на общественность.

В своих публичных выступлениях 44-ый президент Соединенных Штатов Америки Барак Обама использует политические эвфемизмы для завуалирования действительности и для смягчения грубой и неприглядной информации для слушающего его человека, например: *"We are willing to look out for one another and help people who are vulnerable and help **people who are down on their luck**"* [2].

В данном примере использование эвфемии позволяет политику скрывать истинную сущность явления с помощью нейтрального или положительного смысла и ослабления концентрации значения табуированного слова.

Инаугурационная речь 45-ого президента США Дональда Трампа также полна политических эвфемизмов: *"And while they celebrated in our nation's capital, there was little to celebrate for **struggling families** all across our land"* [2].

В данном примере под эвфемизмом *struggling families* американский президент имеет в виду семьи с низким уровнем дохода, т. к. такие типы семей называть бедными или нищими в современном обществе не принято.

Одной из самых больших проблем на данный момент в США является незаконная иммиграция, поэтому политики часто используют эвфемизмы для обозначения проблем, связанные с иммигрантами. Д. Трамп уделяет большое внимание проблемам нелегальных иммигрантов в США. Он использует в своей речи различные эвфемистические конструкции: *"We also have to be honest about the fact that not everyone who **seeks to join our country will be able to successfully assimilate**"* [2].

В рассматриваемом примере американский президент, используя данную эвфемистическую конструкцию, не дискредитирует иммигрантов и не портит репутацию США. Такое использование эвфемии помогает ему благожелательно воздействовать на американское общество.

В своей предвыборной кампании в 2016 году Х. Клинтон говорила о важности обеспечения достойной жизни людям с ограниченными возможностями и использовала слово *disabilities*: *"I'm talking about people with **disabilities**, men and women, boys and girls, who have talents, skills, ideas, and dreams for themselves and their families just like anybody else"* [2].

Таким образом, можно прийти к выводу, что эвфемизмы обладают огромным манипулятивным потенциалом, который используют многие политические деятели в своих публичных выступлениях. Используя эвфемизмы, политики не дискредитируют лицо, о котором идет речь, они желают завуалировать суть своего

высказывания и хотят сделать его менее конкретным и туманным, тем самым возвысить статус денотата, скрыть свою неуверенность. Использование эвфемизмов позволяет политикам из разных стран произвести положительное впечатление на людей, сделать свои выступления более тактичными и толерантными, избежать негативного отношения со стороны граждан своих стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арапова, Н. С. Эвфемизмы. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 590 с.
2. CNN – Breaking News, Latest News and Videos [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://edition.cnn.com/politics> (дата обращения: 08.10.2020).

Паньчук И. В.
(г. Донецк, ДНР)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Модернизация системы образования требует развития и совершенствования способностей современных педагогов, повышения их профессионального уровня, формирования педагогической культуры, отвечающей потребностям современной жизни. В процессе модернизации изменяются параметры метода возможностей. Современные образовательные стандарты стали предъявлять требования, которым могут соответствовать не только «хорошие специалисты», но и «хорошие сотрудники» [4, с. 5]. Профессиональная компетентность является основой профессионального развития педагога, дополняется методической, социальной и личностной компетентностью. Профессиональное развитие педагогов – это процесс постоянного обновления знаний, умений и компетенций, который должен быть частью комплексного и долгосрочного плана развития системы образования [3, с. 244].

В настоящее время вопрос повышения квалификации специалистов, в том числе преподавателей иностранных языков, является одним из важнейших вопросов в сфере образования. Ведущая роль в выполнении требований государственных образовательных стандартов и повышении квалификации педагогов отводится новой форме учебно-методических советов, семинаров

по вопросам образования, обновлению учебно-методических комплексов, подготовке и освоению учебно-методических материалов, методических пособий, рекомендаций и методик по активному выполнению учебных планов. Современное образование предъявляет новые требования к профессиональной компетентности педагогов, увеличивается количество и качество исследовательской части педагогической работы [1, с. 48]. Это преобразование требует изменения содержания и методов обучения.

Участие в различных курсах повышения квалификации, конференциях, семинарах и профессиональных конкурсах, несомненно, способствует развитию педагога как личности и профессионала. Самообразовательная и методическая деятельность обеспечивают важную роль в формировании педагогического профессионализма, в том числе:

- постоянное знакомство с современными исследованиями в области преподавания английского языка;
- изучение передового опыта коллег по вопросу использования различных форм организации курсов и внеурочной деятельности;
- инновационная деятельность по разработке новых образовательных технологий;
- использование современных информационно-коммуникационных технологий в своей профессиональной и педагогической деятельности;
- активное участие в педагогических конкурсах, мастер-классах, форумах, методических объединениях, творческих коллективах;
- ознакомление с новыми программами, методиками и концепциями обучения и воспитания.

Становится все более очевидным, что одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности учителей английского языка является их уровень готовности к использованию современных информационно-коммуникационных технологий в профессиональной и педагогической деятельности. Компьютерные технологии и уроки иностранных языков являются практическим направлением в методике, требующим новых методов и нестандартных решений. Использование ИКТ требует от педагогов переосмысления форм и методов работы [2, с. 56]. Новые мультимедийные технологии дают высокие результаты в обучении иностранным языкам, если они поддерживаются передовыми методическими технологиями. Использование компьютеров в учебном процессе, являющемся в настоящее время наиболее совершенным техническим средством – это не просто изменение технического оснащения работы учителя, это обновление его роли, изменение всего склада его педагогических взглядов и методов [5, с. 24].

Наконец, следует подчеркнуть, что активное использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе может привести к переходу на новый уровень педагогической деятельности, что значительно повысит их педагогические, информационные, методические и технические возможности, что, как правило, способствует повышению профессионального мастерства преподавателей английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адольф, В. А. Подготовка педагога к инновационной деятельности в процессе профессионального становления / В. А. Адольф // Альма Матер. – 2006. – № 10. – С. 120.
2. Альбрехт, К. Н. Использование ИКТ на уроках английского языка / К. Н. Альбрехт // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании». – 2010. – № 16. – С. 83.
3. Кузьмина, Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб., 1993. – 411 с.
4. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 90.
5. Шевченко, Є. Використання інтерактивних технологій для розвитку пізнавального інтересу на уроках англійської мови / Є. Шевченко // Англійська мова та література. – 2005. – № 24. – С. 64.

Петренко А. П.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Фомина С. Б.
(г. Алчевск, ЛНР)*

ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНАЯ И ПСЕВДОИНТЕРНАЦИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ФИНАНСОВО- ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Сфера экономики является одной из важнейших артерий формирования и развития общества. Англоязычный финансово-экономический дискурс представляет собой сложное коммуникативное явление. Экстралингвистическими факторами устного дискурса выступают особенности коммуникативного поведения адресанта, а основными лингвистическими – неологизмы (например, *lockdown, tweet, Covid*), лексическая синонимия (например, *joint stock company – corporation, growth – expansion, merchandise – retail*) и иноязычные заимствования.

Исследованию интернационализмов и псевдоинтернационализмов посвящены труды многих учёных, в том числе И. В. Арнольд, В. В. Акуленко, Ю. А. Гуськовой и др. По мнению данных авторов, придерживающихся лингвокультурного подхода, интернационализмы представляют собой лексемы, сходные морфологически, фонетически, графически и с полностью или частично общей семантикой (моносемантичность, полисемантичность, эмоционально-экспрессивные возможности слова), выражающие понятия международного характера из области науки и техники, политики, культуры, искусства и функционирующие в разных, прежде всего неродственных (не менее чем в трёх) языках [1, с. 108], а псевдоинтернационализмы являются результатом взаимовлияния языков, могут возникать в результате случайных совпадений, а в родственных языках основываются на близкородственных словах, восходящих к общим прототипам в языке-основе [1, с. 136].

Дабы зафиксировать закономерности употребления интернационализмов в финансово-экономическом дискурсе, воспользуемся материалом финансово-экономических статей, опубликованных на интернет-портале издания The New York Times и классификацией по степени ассимиляции в заимствующем языке, предложенной И. В. Арнольд [2, с. 148]:

1. Полностью ассимилированные: *fiscal, license, investment*;
2. Частично ассимилированные: *consensus* (мн. *consensi*), *moratorium* (мн. *moratoriums* и *moratoria*), *phenomenon* (мн. *phenomena*);
3. Частично ассимилированные и обозначающие понятия, связанные с другими странами и не имеющие английского эквивалента: *gambit* – ‘рискованный маневр или уловка, используемые в любом виде конфликта или конкуренции’, латинское *quantum meruit* – ‘столько, сколько было заработано’.

Опираясь на классификацию И. В. Арнольд, выделяем из выбранных для исследования текстах следующие группы интернациональных лексических единиц:

1. Латинского и среднелатинского происхождения: *administration* – ‘администрация’, *coalition* – ‘коалиция’, *discussion* – ‘дискуссия’, *function* – ‘функция’, *perspective* – ‘перспектива’.
2. Старофранцузского и французского происхождения: *retail* – ‘ритейл’, *peak* – ‘пик’, *recruiter* – ‘рекрутер’, *buffer* – ‘буфер’, *committee* – ‘комитет’.
3. Греческого происхождения: *basic* – ‘базовый’, *crisis* – ‘кризис’, *dynamics* – ‘динамика’, *economist* – ‘экономист’, *problem* – ‘проблема’.
4. Итальянского происхождения: *bankruptcy* – ‘банкротство’, *group* – ‘группа’, *racial* – ‘расовый’, *tariff* – ‘тариф’, *trillion* – ‘триллион’.

Т. И. Гуськова разделяет псевдоинтернационализмы на две группы:

1. Полные псевдоинтернационализмы, схожие по фонетической и/или графической форме со словами языка перевода, но имеющие совершенно иное лексическое значение [3, с. 155]. Например, *data* – ‘данные’, а не ‘дата’; *list* – ‘список’, а не ‘лист’; *prospect* – ‘перспектива’, а не ‘проспект’.

2. Частичные псевдоинтернационализмы: *activity* – и ‘деятельность’, и ‘активность’; *figure* – и ‘личность’, и ‘фигура’; *interest* – и ‘процент’, и ‘интерес’; *meeting* – и ‘встреча’, и ‘митинг’; *obligation* – и ‘облигация’, и ‘обязательство’.

В англоязычном финансово-экономическом дискурсе наиболее широко используются полностью ассимилированные интернационализмы. Частичные псевдоинтернационализмы уступают последним по численности, их распространённость свидетельствует о полисемантической англоязычной лексики.

Подбор эквивалентных соответствий, таким образом, возможен исключительно при условии понимания контекста, семантики и стилистики лексических единиц, а также с учётом экстралингвистической составляющей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акуленко, В. В. Интернациональные элементы в лексике языков / В. В. Акуленко. – Кишинёв : Штиинца, 1971. – 315 с.
2. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка : учеб. пособие / И. В. Арнольд. – 2-е изд., перераб. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. – 376 с.
3. Гуськова, Т. И. Трудности перевода общественно-политического текста с английского языка на русский [Текст] : учебное пособие / Т. И. Гуськова, Г. М. Зиборова; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (Университет). – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : РОССПЭН, 2000. – 228 с.

Петровская Д. А.
(г. Тирасполь, ПМР)

РОЛЬ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В современном мире изучение английского языка является достаточно престижным. Невозможно представить себе современного, успешного человека, который не знает английский язык. Английский язык давно стал международным языком, он используется далеко за пределами Англии. Поэтому перед

262

педагогами школ сегодня стоит задача поддержания и повышения мотивации учащихся при изучении английского языка. Дети должны понимать, что английский язык в современном мире необходим, но кроме этого, им должно быть интересно его изучать. Многие преподаватели решают эту проблему за счет введения страноведческого компонента в курс английского языка.

Л. А. Беляева акцентирует внимание на взаимосвязи процесса изучения языка наряду с изучением иноязычной страны и ее культуры [1, с. 36].

Одними из основных и приоритетных направлений обучения английскому языку являются способность к межкультурной коммуникации учащихся, а также социокультурная компетенция. Учащиеся не просто должны знать правила языка и уметь составлять предложения с помощью этих правил, они должны владеть знаниями о культуре, истории, традициях народа изучаемого языка, а также понимать их современный уклад жизни.

Страноведение – географическая дисциплина, занимающаяся комплексным изучением стран, систематизирующая и обобщающая разнородные данные об их природе, населении, экономике, культуре и социальной организации.

Современное страноведение подразделяется на географическое (общее) страноведение и отраслевые разделы: лингвострановедение, политическое, военное, туристское и пр.

Лингвострановедение – исследовательское направление, включающее в себя обучение языку и дающее необходимые для квалифицированного общения сведения о культуре страны изучаемого языка.

Языковая компетентность при межкультурном общении с помощью понимания культуры, истории и традиций собеседника – главная цель лингвострановедения.

Лингвострановедение проявилось на основе накопленного опыта обучения иностранному языку как область филологии. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров предложили новый термин «лингвострановедение», то есть они определяли термин «страноведение» как более широкий смысл слова, тем самым отличив страноведение в узком смысле слова, как часть лингводидактики [2, с. 286].

На сегодняшний день, не смотря на всю важность страноведческого компонента для владения иностранным языком, в учебниках английского языка представлено лишь небольшое количество лингвострановедческой информации. В связи с этим возникают некоторые проблемы, например, учащиеся не всегда правильно понимают смысл текстов. Таким образом, учителю необходимо самому дополнять урок данной информацией, ведь страноведение является необходимым компонентом обучения

иностранному языку. Учащиеся должны быть знакомы с реалиями жизни английского народа, с их историей, традициями, культурой.

Для общения в англоязычном обществе недостаточно знать правила языка и уметь выражать свои мысли. Учащиеся должны владеть внеязыковой информацией, которая способствует лучшему пониманию собеседника. Существенные отличия в запасе данного рода информации у носителей различных языков, в большей части, выражаются в различных материальных и духовных условиях существования народов и стран, соответствующих особенностях их истории, культурного развития, общественно-экономической формации, политической системы и прочего [3, с. 59].

Подводя итог вышесказанного, можно отметить, что знание страноведческого материала крайне необходимо для поддержания беседы с носителем языка, в связи с чем этот компонент необходимо включать в процесс обучения языку. Страноведческие знания должны быть равнозначны грамматическим и лексическим правилам языка.

Кроме того, путем сравнения со знаниями о своей стране обучающиеся знакомятся с бытом и культурой других стран. Тем самым у учащихся формируется положительное отношение к культуре других народов путем знаний об их культуре, традициях, истории и реалиях [4, с. 56].

Для успешного формирования страноведческой компетенции необходимо использование различных дидактических и наглядных средств обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева, Л. А. О характере установления преемственной связи курса страноведения и практических занятий по немецкому языку в языковом педагогическом вузе / Л. А. Беляева // Ученые записки. – 2007. – № 7 (29). – С. 12–16.
2. Верещагин, Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 2013. – 230 с.
3. Паморозская, Н. И. Роль слов-реалий в создании культурного фона художественного произведения [Текст] / Н. И. Паморозская // Лексика и культура. – Тверь : Тверской государственный университет. – 2010. – 140 с.
4. Шамов, А. Н. Реализация лингвострановедческого подхода на уроках иностранных языков [Текст] / А. Н. Шамов // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 6. – 204 с.

Петрухина В. В.

Научные руководители: Проколова А. М., Говядова О. Н.

(г. Курск, РФ)

ОНЛАЙН-ПЕРЕВОДЧИК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Владение английским языком (хотя бы на уровне чтения специализированных текстов) дает молодому специалисту неоспоримое конкурентное преимущество и открывает доступ к передовой научной информации, например, к результатам научных исследований и клинических испытаний.

Актуальность данного исследования связана с тем, что онлайн-переводчик – это простой и доступный сервис, который можно использовать для ознакомления с иноязычными текстами медицинской тематики.

Практическая значимость данной работы состоит в том, чтобы выявить те ошибки и неточности, которые наиболее сильно мешают пониманию профессионального текста.

В связи с вышеизложенным, **целью** данного исследования является анализ текста, переведенного с помощью программы Google-Translate, а **задачами** – выявление ошибок, мешающих пониманию данного текста и выработка методов коррекции данных ошибок.

В ходе исследования нами были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Некоторые ошибки онлайн-переводчика не влияют на понимание текста в целом.
2. Существуют некоторые типичные ошибки онлайн-переводчика, которые мешают пониманию текста.

Знание английского языка значительно облегчает процесс повышения профессиональной компетенции, однако не все специалисты владеют им даже на уровне чтения. Для помощи таким людям созданы современные системы машинного перевода. Они хорошо справляются с переводом текста для ознакомительного чтения и выдают достаточно связный текст для того, чтобы человек решил, интересен он ему или нет.

Для подтверждения или опровержения наших гипотез мы провели следующий эксперимент: с помощью сервиса Google Translate мы перевели с английского языка на русский аннотацию к лекарству. Полученный русский текст предложили для ознакомления студентам, после чего попросили их заполнить анкету. В анкете было 3 вопроса:

1. Понятен ли Вам общий смысл текста?
2. Какие слова и выражения Вам непонятны? (подчеркните их в тексте).

3. Что больше всего помешало пониманию текста?

В результате обработки полученных данных выяснилось, что из 100 опрошенных студентов 1–3 курсов общий смысл текста поняли 44%, не полностью поняли 46% и не поняли всего 10%. Пониманию текста помешало: непереведенные слова – 65%, неверно переведенные слова – 52% и неправильно построенные предложения – 68%. Многие обучающиеся в ответе на 3 вопрос анкеты указывали все 3 пункта.

Вывод: несмотря на ошибки, сделанные Google Translate, общий смысл профессионального неадаптированного текста в целом поняли абсолютное большинство опрошенных (90%). Это говорит о том, что онлайн-переводчик можно использовать при первичном ознакомлении с иноязычным текстом. Тем не менее, есть некоторые типичные ошибки онлайн-переводчика. Это:

1. Непереведенные слова. Онлайн-переводчик часто оставляет слова без перевода, если есть ошибки в их написании (например, при копировании текста в окно онлайн-переводчика можно случайно исказить написание слова, и оно останется непереведенным).

2. Неверно переведенные слова. Переводчик не может выбрать одно из значений многозначных слов, которое наиболее подходит по контексту. Это связано с самим принципом работы переводчика – статистическим переводом. Программа выдает самое часто употребляемое значение данного слова, а другие варианты перевода не учитывает.

3. Неправильно построенные предложения. В этом случае также «виноват» статистический перевод. Переводчик строит предложения не по правилам грамматики, а по последовательности переводимых слов.

Таким образом, наши гипотезы нашли свое подтверждение. Онлайн-переводчик – это чрезвычайно простой и удобный инструмент для ознакомления с иноязычным профессиональным текстом. Разумеется, полученные тексты нуждаются в тщательной корректировке и могут быть использованы только для ознакомительного чтения, но, несмотря на некоторые ошибки, мы можем применять полученную информацию для повышения профессиональной компетенции молодого специалиста.

Пильтяй О. В.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Грицкова Н. В.
(г. Луганск, ЛНР)*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФРАНЦУЗСКОГО ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА

Деловой дискурс является одним из актуальных видов дискурса и является востребованным не только в научных трудах лингвистов, а также в таких научных дисциплинах, которые связаны с функционированием языка.

Деловой дискурс – это целенаправленное речевое поведение согласно конвенциональным нормам и правилам общения, согласованными в деловом обществе. В лингвистических науках современного общества значение понятия дискурса тесно связывается с понятием «текст». Он также является соотношенным с понятиями «речь», «высказывание», «коммуникативная ситуация» [2, с. 48].

Исследованием особенностей делового дискурса в общем занимались такие ученые, как В. И. Карасик, Н. Д. Арутюнова, Ю. С. Степанов, Т. М. Николаева, Е. С. Кубрякова. Среди французских ученых достойный вклад в развитие делового дискурса французского языка внесли П. Серио, Э. Бенвенист, Ж. С. Харис.

Деловой дискурс – это процесс общения между интерактантами, относящимся к некоторым определенным группам делового или профессионального характера. Также это общение между интерактантами, принадлежащими к группам «бизнес» и «не бизнес». Такие отношения могут наблюдаться между продавцом и покупателем или менеджером и клиентом. Характерной чертой для вышеперечисленных является наличие деловых отношений, предварительные услуги и переговоры. Также данные отношения наблюдаются не только внутри одной организации, но и между несколькими другими организациями [1, с. 69].

Необходимо выделить два вида дискурса во французском языке: персональный (лично-ориентированный) и статусно-ориентированный. Личностный дискурс можно разделить на бытовой и бытийный. Для бытового типа дискурса относятся диалогичность, эмоциональность, сжатость высказываний и использование разговорной формы речи. Бытийный дискурс включает в себя формы и обороты речи литературного языка. Статусно-ориентированный дискурс, в зависимости от действующих социальных институтов являет собой общение, институционального или неинституционального характера [4, с. 45].

Исходя из характеристик лингвистического характера делового дискурса стоит отметить использование официально-делового

стиля речи, наличие специальной терминологии, фразеологические обороты, сокращения и аббревиации, клише, обобщенность, абстрактность, лаконичность, точность. В процессе исследования делового дискурса мы убедились, что для него характерны особая грамматика, синтаксические и лексические средства. Наличие терминов и специальных слов также характеризует деловой дискурс. Термины могут быть использованы как любого предприятия, так и выражать специфические особенности производства компании.

Что касается грамматического аспекта, необходимо подчеркнуть некоторые характерные детали. Специфической чертой делового дискурса выступает именно «расширенный код общения», а в бытовом типе дискурса определяется «сокращенный код». В связи незначительной ролью личностного компонента в деловом дискурсе часто употребляются безличные конструкции: *il faut, on peut, il est important que* [3, с. 45–47].

Нормы устного и письменного дискурса могут значительно варьироваться. В процессе общения разговор может выходить за рамки делового общения и становиться межличностным, что приведет к изменению грамматического и лексического уровня.

При исследовании французского делового дискурса мы выделили что ему свойственен личностный компонент и он обладает такими особенностями: 1) шаблонность; 2) клишированность; 3) деловой дискурс осуществляется при конкретных условиях коммуникации; 4) деловое общение направлено на решение отдельных проблем; 5) наличие отношений «начальник – подчиненный». [5. с. 195–198].

Следовательно, мы пришли к выводу, что на сегодняшний день деловой дискурс французского языка рассматривается в лингвистике с разных позиций. Таким образом, французский деловой дискурс характеризуется высоким уровнем употребления не только при изучении филологических наук, но и в других науках. Он является средством общения деловых партнеров при переговорах и заключении контрактов. Официально-деловой стиль является основой употребления фраз, фразеологических оборотов и выражений в процессе делового дискурса. Из особенностей французского делового дискурса следует отметить: шаблонность, клишированность, процесс протекания делового дискурса обуславливается конкретными условиями коммуникации, статусно-ролевые отношения, целью деловых отношений является решение проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балли, Ш. Французская стилистика / Ш. Балли. – М. : УРСС, 2001. – 285 с.
2. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 345 с.

3. Долинин, К. А. Стилистика французского языка : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / К. А. Долинин. – М. : Просвещение, 1987. – 303 с.
4. Морен, М. К. Стилистика современного французского языка (2-ое изд.) [Текст] / М. К. Морен. – М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1980. – 298 с.
5. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс : монография / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 331 с.

Позднякова Ю. А.

*Научный руководитель: ассист. Долгова А. А.
(г. Тара, РФ)*

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Национальный корпус русского языка активно используется в преподавании. Мы рассматриваем возможности использования Национального корпуса русского языка (НКРЯ) в обучении немецкому языку. На основе применения таких методов корпусной лингвистики, как автоматизированное извлечение информации, обучение на основе данных корпуса, методы обработки естественного языка и анализ параллельных текстов мы сформулировали методические рекомендации для учителя немецкого языка.

На наш взгляд, для обеспечения положительных результатов внедрения методов корпусной лингвистики в учебно-воспитательный процесс необходимо придерживаться следующих этапов в работе.

1. Изучение учителем сайта НКРЯ и инструкции по работе с корпусом. Для того чтобы использовать методы корпусной лингвистики как в исследовательской работе, так в обучении языку, учитель должен сам научиться работать с корпусом. Разработчики НКРЯ заинтересованы в том, чтобы корпус активно использовался не только лингвистами, преподавателями языка, но и школьниками, студентами, иностранцами, изучающими язык. Работа с НКРЯ, в отличие от многих других корпусов, не требует регистрации на сайте. Итак, для начала работы учитель должен зайти на сайт корпуса (<http://ruscorpora.ru>) и изучить представленную на главной странице сайта инструкцию в формате PDF «Как пользоваться корпусом».

2. Использование корпуса как инструмента для разработки дидактических материалов к уроку. Одной из важнейших проблем,

отмечаемых в процессе преподавания иностранных языков, является нехватка адекватных педагогических текстовых материалов и актуальных вокабуляров, в то время как ежедневная нагрузка преподавателей по текущей подготовке новых мотивирующих материалов для занятий продолжает оставаться стабильно высокой [1].

На материале корпуса можно составлять различного рода задания, это займет намного меньше времени, чем составление этих заданий с использованием различных учебников и книг. Возможность поиска по грамматическим критериям позволяет автоматически получить примеры, из которых уже вручную можно выбрать наиболее подходящие для наших целей. Использование корпуса для составления заданий имеет еще одно преимущество. Скорость, с которой подбирается необходимый материал, позволяет составлять задания по мере необходимости, в соответствии с возможной проблемой или идеей [2].

Следующий этап – ознакомление учащихся с корпусом: *использование корпуса на отдельном этапе урока в рамках проблемного обучения.*

Учащийся, использующий корпус, каждый раз не просто находит информацию, но и принимает самостоятельное и ответственное решение, как ее трактовать и классифицировать. В этом смысле корпус является не только источником примеров для подражания, но и инструментом построения выборок языковых данных для исследования. В конкордансах учащиеся обнаруживают новые, неизвестные и интересные им слова и структуры, которые увлекают их дальше в корпус. Изучающий язык становится исследователем, первооткрывателем, которому приходится решать бесконечное множество задач.

После того, как учащиеся уже имеют представление о том, что такое корпус и как в нем работать, можно переходить на следующий этап: *урок – лабораторное занятие.* Корпус служит богатейшим источником для осуществления проектной деятельности учащихся по языку. В связи с тем, что лингвистический корпус представляет собой собрание различных текстов и программа конкорданс позволяет выявлять местоположение конкретных слов и выражений в текстовых массивах, наиболее широкое распространение в методических целях лингвистический корпус может получить при формировании лексико-грамматических навыков обучающихся.

Формирование лексико-грамматических навыков на основе использования лингвистического корпуса возможно исключительно в рамках проблемного подхода. В отличие от широко распространенного репродуктивного подхода, дидактическая сущность которого заключается в пассивном получении обучающимися информации,

проблемный подход позволяет активизировать речемыслительную деятельность учащихся в процессе формирования языковых навыков и развития речевых умений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Добрушина, Н. Р. Что такое национальный корпус русского языка / Н. Р. Добрушина // Первое сентября. – 2006. – № 7. – С. 35–39.
2. Нагель, О. В. Корпусная лингвистика и ее использование в компьютеризированном языковом обучении / О. В. Нагель // Язык и культура. – 2008. – № 4. – С. 53–59.

Почтовик А. А.

*Научный руководитель: ст. преп. Зогова Ю. В.
(г. Горловка, ДНР)*

НАГЛЯДНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Цель обучения английскому языку в основной школе согласно Государственному образовательному стандарту основного общего образования Донецкой Народной Республики заключается в достижении допорогового уровня (в соответствии с общеевропейскими компетенциями А2 для базового курса, А2+ для общеобразовательных организаций/классов с углубленным изучением иностранных языков) иноязычной коммуникативной компетенции [1], которая, в свою очередь, состоит из языковой, речевой и социокультурной компетенции.

Остановимся подробнее на формировании языковой компетенции, в частности, на одной из ее составляющих – грамматической.

Формированию прочных, гибких навыков грамматического оформления высказывания помогают осмысление учащимися существующих связей между аспектами языка, коммуникативным намерением и грамматическими средствами его оформления; отработка действий по овладению грамматической стороны речи на значительном по объему лексическом материале и в разных ситуациях речевого общения.

Этому в значительной степени способствует организация упражнений, выполняемых с опорой на комплексное использование зрительной и слуховой наглядности языковых знаков (схемы предложений и словосочетаний, словесные элементы, графические символы, образцы речи) и наглядности, представленной, главным образом, с помощью изобразительного материала [2, с. 27].

Существующие средства обучения включают печатные (демонстрационные и раздаточные), звуковые, экранные и экранно-звуковые пособия. Их разносторонние свойства в плане подачи учебного материала дают возможность наиболее полно реализовать функции наглядности, позволяют значительно расширить границы его применения при формировании навыков грамматического оформления высказываний разного уровня.

Сочетание слуховой и зрительной наглядности позволяет предъявить образец речи в совокупности характеризующих его признаков.

Слуховая наглядность (озвученный речевой образец) иллюстрирует эмоциональную выразительность образца, ритмико-интонационный оформления его составляющих. Овладению средствами интонационной выразительности речи помогут паузированные имитационные упражнения. Выполнение их предполагает проговаривание словосочетаний или фраз в паузы за диктором в обозначенном темпе, с верными смысловыми ударением и эмоциональными оттенками; корректирует проговаривание отдельных слов.

Зрительная (вербально-графическая) наглядность используется для предъявления образца речи, модели его построения, схем предложений и словосочетаний. Модель отражает последовательность и коммуникативную направленность фраз, служит опорой при воспроизведении учащимися сверхфразового единства по аналогии.

Схемы иллюстрируют особенности лексико-грамматического оформления предложений, способствуют предупреждению возможных ошибок в речи ученика.

Соотношение модели диалога со схемами синтаксических конструкций позволяет ученику осознать, какие грамматические средства могут быть использованы для выражения коммуникативного намерения [2, с. 27–28].

С опорой на модель и схему школьники выполняют задания, с помощью которых они учатся задавать вопросы, отвечать на них, воспроизводить диалог-образец. И. Л. Бим отмечала, что выполнение таких задач с помощью схематической наглядности позволяет сделать обучение диалогу более целенаправленным и управляемым, а также избежать грамматических ошибок при построении предложения.

Широким спектром визуализации учебного материала обладают информационно-коммуникационные технологии. При совершенствовании грамматической компетенции преимуществом применения информационных и коммуникационных технологий является возможность обобщения грамматического материала

с помощью интерактивных таблиц, схем, диаграмм, что позволяет значительно сократить объем текстовой информации, а это, в свою очередь, очень важно для образного запоминания грамматического материала. Также визуализация грамматических правил с помощью мультимедиа и гиперссылок позволяет ученику увидеть то, что учитель объясняет. Кроме того, информационно-коммуникационные технологии позволяют осуществить контроль усвоения грамматического материала на достаточно качественном уровне. Тестовые задания на специализированных сайтах по грамматике охватывают огромный грамматический материал и предусматривают выполнение заданий разного уровня. Как правило, все учащиеся в состоянии выполнить простые упражнения базового уровня, а упражнения повышенной сложности выполняются по желанию. За счет увеличения количества упражнений информационно-коммуникационные технологии позволяют интенсифицировать процесс контроля уровня грамматических умений и навыков. Они позволяют сохранять результаты предыдущих тестирований, сравнивать их с последующими результатами и таким образом проследить прогресс учеников во время изучения грамматики [3, с. 77].

Таким образом, мы можем говорить, что наглядность при обучении грамматическим аспектам английского языка позволяет не просто овладеть набором грамматических структур, а выработать умение передавать при помощи средств изучаемого языка необходимое содержание, постепенно накапливая и реализовывая полученные языковые знания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный образовательный стандарт основного общего образования Донецкой Народной Республики – Текст : электронный // МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ : сайт. – 2021. – Режим доступа : <http://mondnr.ru/dokumenty/prikazy-mon/send/4-prikazy/3041-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya> (дата обращения: 30.09.2020).
2. Грачева, Н. П. О комплексном использовании средств наглядности в овладении грамматической стороной речи (англ.) / Н. П. Грачева // Иностранный язык в школе. – 1991. – № 1. – С. 26–30.
3. Фоминых, Н. Ю. Дидактические возможности ИКТ по формированию коммуникативной компетенции учащихся / Н. Ю. Фоминых // Горизонты образования. – 2011. – № 1. – С. 74– 79.

Прождога Т. Ю.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Погромская А. И.
(г. Горловка, ДНР)*

ГОС О КОМПЕТЕНЦИЯХ УЧАЩИХСЯ И УЧИТЕЛЯ В УСВОЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Государственный образовательный стандарт определяет требования к результатам освоения образовательного курса, включает предметные компетенции учащихся и профессиональные компетенции учителя. Рассмотрим составляющие содержания обучения и воспитания в процессе языкового образования учащихся.

Государственный стандарт основной, средней и старшей школы представляет собой совокупность требований, которые являются обязательными при реализации образовательной программы и которые имеют государственную аккредитацию.

Стандарт является основой объективной оценки уровня образования учащихся. Системообразующую роль в государственном стандарте играет ориентация на результаты образования, а также определяет задачи обучения и воспитания учащихся на всех этапах образования [1, с. 96].

Рассмотрим требования к личностным, метапредметным и предметным результатам на разных этапах обучения:

Требования к личностным результатам	Требования к метапредметным результатам	Требования к предметным результатам
<i>Начальная школа:</i> развитие готовности учащихся к саморазвитию, формирование готовности к обучению, утверждение личностных качеств учащихся начальных классов, а также формирование основ гражданской идентичности. <i>Средняя школа:</i> развитие готовности к самообразованию и личностному определению, формирование познавательной деятельности и социально-межличностных отношений, развитие способности самостоятельно ставить цели и строить планы, а также формирование важности осознания собственной идентичности в поликультурном мире. <i>Старшая школа:</i> развитие готовности учащихся к саморазвитию, формирование готовности к обучению, развитие способности самостоятельно ставить цели и строить планы, а также развитие экологической культуры школьников.	<i>Начальная школа:</i> освоение универсально-учебных действий, развитие умения учиться. <i>Средняя школа:</i> освоение метапредметных понятий и универсальных учебных действий, а также необходимость использовать их в учебной и познавательной практике, развитие самостоятельности при планировании и осуществлении учебной деятельности. <i>Старшая школа:</i> развитие навыков использования универсально-учебных действий на практике, а также владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности.	<i>Начальная школа:</i> развитие основы общения в устной и письменной форме, углубление знаний правил речевого и неречевого поведения, расширение лингвистического кругозора учащихся, а также развитие толерантности по отношению к другим народам. <i>Средняя школа:</i> определение личностной позиции в восприятии окружающего мира, знакомство с образцами зарубежной литературы разных жанров, расширение интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком и другие. <i>Старшая школа:</i> активное использование коммуникативной компетенции для самореализации в современном мире, углубление знаний о социокультурной специфике страны изучаемого языка, совершенствование навыка использования иностранного языка как средства для получения информации из иноязычных источников.

Результаты образовательного курса иностранного языка в школе могут быть получены только в том случае, если учитель обладает необходимыми для этого компетенциями. Рассмотрим профессиональные компетенции учителя, обусловленные ГОС.

Для успешного осуществления профессиональной деятельности учитель иностранного языка должен обладать общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями.

Учителя можно назвать профессионально компетентным, если он ориентируется в системе общечеловеческих ценностей; одинаково относится к своей и чужой культуре; обладает навыками коммуникации; владеет культурой устной и письменной речи и многое другое.

С общепрофессиональными компетенциями учитель является профессионалом, если он применяет современные методики и технологии для повышения качества учебно-воспитательного процесса; нацелен на обеспечение охраны жизни и здоровья обучающихся; использует мультимедийные технологии в педагогических целях, а также использует междисциплинарные связи в профессиональной деятельности.

Учитель иностранных языков компетентен как профессионал, если владеет профессиональными компетенциями: успешно общается на иностранном языке; успешно владеет методикой преподавания предмета; использует дидактический материал для успешной деятельности на уроке, а также критически анализирует учебный процесс [2].

Итак, компетенции учителя необходимы для обеспечения личностных, метапредметных и предметных результатов учащихся в учебно-воспитательном процессе, успешного формирования коммуникативной компетенции учащихся.

Подводя итог, можно сказать, что государственный стандарт является основным документом, который регламентирует организацию учебно-познавательного процесса в школе. Соединение требований стандарта к учителю и ученику поможет повысить качество языкового образования школьников и профессионального самообразования учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации : Сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим. – М. : ТЕЗАУРУС, 2013. – С. 96–104.
2. ФГОС о компетенциях учащихся и учителя в усвоении и преподавании иностранного языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.elibrary.ru/ip_restricted.

*Пузик А. А.
(г. Донецк, ДНР)*

ОБ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА ОРИГИНАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ

Одним из основных требований по дисциплине «иностранный язык», которое мы предъявляем студентам в ГОО ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького», является понимание оригинальных медицинских текстов соответствующей трудности, контролируемого путём перевода на родной язык. Но перевод служит не только целям контроля. Перевод способствует развитию чувства изучаемого языка и ведёт к сопоставлению структуры двух языковых систем, помогая студентам глубже осмыслить особенности строя не только иностранного, но и родного языка.

Данная работа представляет собой попытку систематизации и инвентаризации трудностей перевода глагольных форм страдательного залога с английского языка на русский, а также предпринимается попытка формирования технологии обучения приёмам и навыкам адекватного перевода пассивных конструкций в научно-медицинской литературе, которые представляют определенные трудности для студентов, а именно: особенности перевода подлежащего при сказуемом в страдательном залоге, сочетаний модального глагола с инфинитивом в страдательном залоге; перевод страдательного залога глаголов, имеющих предложное дополнение; перевод страдательного залога английских переходных глаголов, которым в русском языке соответствуют глаголы, принимающие предложное дополнение; особенности перевода безличных конструкций в страдательном залоге, конструкция «косвенное дополнение с предлогами “by”, “with”» и др.

Основой для анализа послужили письменные переводы фрагментов оригинальных медицинских статей из журналов “The New England Journal of Medicine”, “JAMA”, “Schizophrenia Bulletin National Institution of Mental Health”, “The Lancet”, “Developmental medicine and Child Neurology”, “JNCI”, “Acta Obstetricia et Gynecologica Scandinavica”, выполненные студентами 2-х курсов нашего университета.

В качестве материала исследования послужили 925 глагольных форм страдательного залога и их переводческие варианты (как

правильные варианты перевода, так и переводческие ошибки). В качестве единицы исследования принимается переводческая пара: «язык оригинала – язык перевода», которая осложняется ошибочным вариантом перевода.

Установлено, что одной из наиболее распространенных ошибок при переводе английских пассивных конструкций является подмена пассива активным залогом русского языка вследствие отсутствия навыка определения роли подлежащего, является ли оно действующим лицом (или предметом) или само подвергается воздействию со стороны дополнения, например: *At the age of 16 months the boy was first examined by a neurologist, who noted that the skin and abdomen were normal.* Ошибочный перевод: ‘Невропатолог впервые обследовал ребёнка в возрасте 16 месяцев, который отметил, что его кожа и живот были в норме.’ Следует перевести: ‘Впервые ребенок был обследован невропатологом в возрасте 16 месяцев, который отметил, что его кожа и живот были в норме.’

Ошибки при переводе пассивных конструкций в английском языке возникают в связи с неумением правильно передать его на родной язык, т.е. обучающийся, кроме ошибочного перевода собственно пассивной конструкции, неудачно выбирает средства родного языка, тем самым допуская стилистическую ошибку, например: *Treatment with an anticonvulsant agent for seizure control was allowed if the dose had been unchanged for at least four weeks and if there had been no seizures for at least six months.* Ошибочный перевод: ‘Они разрешили лечение противосудорожными препаратами, если доза оставалась неизменной по крайней мере в течение четырех недель и при отсутствии судорог до шести месяцев.’ Следует перевести: ‘Лечение противосудорожными препаратами разрешалось, если доза оставалась неизменной по крайней мере в течение четырех недель и при отсутствии судорог до шести месяцев.’

Сравнительно частотны ошибки при переводе пассивных конструкций в сочетании модального глагола с инфинитивом, например, предложение “*Severe envenomations by rattlesnakes may be associated with increased compartment pressure*” следует перевести: ‘Тяжелая интоксикация, обусловленная укусами гремучих змей, может ассоциироваться с повышением парциального давления’.

Ошибки при переводе страдательного оборота с подлежащим “IT” объясняются отсутствием навыков перевода данного сочетания, например, предложение “*It has been noted that nearly 60 percent of the adult population of the United States is overweight or obese, with substantial resulting morbidity and mortality*” студенты переводят: ‘Это было отмечено, что около 60% взрослого населения США имеют избыточный вес или ожирение, что является результатом высокой заболеваемости и смертности’.

Попытка классификации наиболее распространённых ошибок с точки зрения их природы и причин возникновения далеко не исчерпывает и не объясняет всего многообразия переводческих ошибок, обычно сопровождающих процесс овладения иностранным языком профессиональной направленности. В то же время инвентаризация трудностей перевода и переводческих ошибок должна лечь в основу работы по предупреждению и коррекции ошибок перевода.

Анализ студенческих работ позволил сделать вывод о том, что переводческие ошибки обучающихся носят типичный характер и легко поддаются стратификации. Наименьшее количество ошибок перевода наблюдается в том случае, если обучающиеся заранее ознакомлены с возможными трудностями перевода и методами их преодоления.

Пятигор Т. В.
(г. Минск, Беларусь)

LINGUOLANDESKUNDLICHE KOMPETENZEN DER STUDENTEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Eine der Hauptrichtungen der Erforschungen von Linguisten ist linguolandeskundliche Sphäre. Die Bedeutung des genannten Bereichs ist eng mit dem Gegenstand und den Methoden der Landeskunde verbunden. Was die Linguistik angeht, so spielen die landeskundlichen Kompetenzen der Studierenden im Fremdsprachenunterricht zweifelsohne eine wesentliche Rolle. Bedeutsam sind die Kenntnisse der Studenten von der Landeskunde des Landes, wessen Sprache sie studieren, bei der Übersetzung verschiedener Texte. Es ist nicht zu beweisen, dass man ohne landeskundliches Wissen keine adäquate Übersetzung erledigen kann. Dazu gehören in erster Linie Volkstraditionen, Bräuche, Volkshumor, Verhaltensnormen, Glauben, usw. und natürlich linguistische Mittel, mit deren Hilfe das alles geäußert wird.

Bemerkenswert ist aber die Tatsache, dass man im Unterricht recht bald an Grenzen stößt. Die Rede ist von den temporalen und didaktischen Grenzen des Fremdsprachenunterrichts. Die Linguisten bemühen sich neue Wege und Möglichkeiten zu finden, um den Studierenden neben linguistischen auch landeskundliche / kulturkundliche Kompetenzen zu vermitteln.

Auf dieser Grundlage versuchen die Erforscher festzustellen, welche Funktion die Landeskunde in der Translationsausbildung hat und wie ihre Wissenschaftlichkeit und ihr Vermittlungsgegenstand definiert sein können [3, S. 224].

Es ist zu bemerken, dass die beiden Disziplinen, d.h., Landeskunde und Kulturwissenschaft, solche Gemeinsamkeiten wie ihre Interdisziplinarität,

haben. Und gleichzeitig sind sie fest mit der Sprachwissenschaft verbunden. Ohne diese Zusammenhänge wäre die Kommunikation zwischen den Vertretern verschiedener Kulturen unmöglich.

Besonders interessant von der landeskundlichen Hinsicht sind Lexeme, Wortgruppen, feste Redewendungen mit der kulturellen Komponente der Bedeutung und auch sprachliche Realien. Sprachliche Realien charakterisieren verschiedene Sphären des Lebens eines Volkes. Das können, zum Beispiel (weiter z. B.), Politik, Religion, Kultur, sowie Tätigkeit unterschiedlicher Volksschichten sein.

z. B.: *Gestern bekam mein Kollege einen blauen Brief* ‘**einen blauen Brief bekommen** bedeutet im übertragenen Sinne **einen offiziellen Brief über die Kündigung bekommen**’;

Weihnachtsgeschenk heißt in Deutschland ‘**Bescherung**’;

Sekunda bedeutet ‘**die sechste und siebte Klassen im Gymnasium**’.

Die Realien sind als ein besonderer Typ der Referenten, die insgesamt die Spezifik einer bestimmten Kultur mit materiellen und geistigen Werten verursachen, zu verstehen.

Im Fremdsprachenunterricht muss der Lektor einen besonderen Akzent auf das Erlernen und die Klarmachung der Realien machen. Die authentischen Materialien müssen folgenden Kriterien entsprechen:

- Adäquanz den landeskundlichen Realien;
- thematische Markierung;
- informatorische Dichte;
- Entsprechung der Lebens- und Redeerfahrung der Studierenden [2,

S. 119].

Da der Text die erste Einheit für die Auswahl der authentischen Materialien ist, werden verschiedenartige Texte, die den sozial-kulturellen Hintergrund repräsentieren, empfohlen.

Zweifelloos ist die Bedeutung der Zusammensetzung eines linguolandeskundlichen Wortschatzes der sprachlichen Realien von studierten Themen. Zu den wichtigen Arbeitsgriffen mit dem Text gehören

- Suche nach Äquivalenten für entsprechende deutsche Termini,
- Suche der linguolandeskundlichen Information,
- mündliche oder schriftliche Zusammenfassung mit Hilfe thematischer Lexik,

- Definition der Termini und anderes,

- mündliche Übersetzung der Sätze mit der thematischen Lexik vom Blatt [1].

Den Studenten mit den erweiterten Sprachkenntnissen kann die Modellierung von interkultureller Kommunikation empfohlen sein. Dabei wird die Interiorisierung der Kenntnisse in der Kultur, der Geschichte, der Wirtschaft, der Politik des Landes der studierten Sprache verwirklicht.

Zum Schluss muss man merken, dass die Fremdsprache zum Mittel des Wissens und der Kommunikation dient. Bei den Studenten wird

ganzheitliches Weltbild geformt. Ihre Neigungen und Möglichkeiten werden entwickelt und die Fertigkeiten in der Übersetzung und der Analyse der Texte werden vervollkommen. Dadurch entwickelt sich wesentlich der Gesichtskreis der Studenten.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1980. – 90 с.
2. Budin, G., Wilss, W. (Hrsg.) Sprache und Kultur. Möglichkeiten der transkulturellen Kommunikation – Weltgesellschaft, Weltverkehrssprache, Weltkultur: Globalisierung versus Fragmentierung / G. Budin // Tübingen : Stauffenburg, 2000. – S. 112–120.
3. Donec, P. Landeskunde und Linguolandeskunde in der interkulturellen Kommunikation – Deutsch als Fremdsprache. 2. Aufl. / P. Donec // Bern : Huber, 1991. – S. 222–226.

Радчук А. Ю.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Ивахненко М. Н.
(г. Горловка, ДНР)*

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО СЕРИАЛА «ВРЕМЯ ПРИКЛЮЧЕНИЙ»

Имена собственные формируют достаточно широкий пласт лексики, вследствие чего привлекают особое внимание ученых. Они являются средством художественной выразительности не только в повседневной жизни, но и в различных художественных произведениях, мультипликационных и художественных фильмах. Многие из них создаются на английском языке, и, как следствие, требуют перевода для показа в других странах. Именно на этом этапе исследований многие ученые сталкиваются с проблемой передачи имен собственных с одного языка на другой. Здесь работа переводчика и исследователя имен собственных тесно переплетаются.

Вопрос о переводе имен собственных представляет собой обширную сферу для исследований, поскольку существуют различные приемы их перевода, к которым обращаются переводчики.

Мы привыкли воспринимать перевод имен собственных как процесс, не вызывающий особых трудностей, поскольку они принадлежат к языковым единицам с однозначными соответствиями.

Однако важно помнить, что имена собственные имеют сложную смысловую структуру, они отражают культуру, характерные и национальные особенности страны, что необходимо учитывать при переводе. Также при переводе имен собственных может возникнуть такая проблема, как неблагозвучие имени собственного на языке перевода. Эти нюансы следует учитывать при выборе способа перевода имен собственных с английского на русский язык.

Л. М. Щетинин [2, с. 22] выделяет несколько основных способов перевода имен собственных: транскрипция, транслитерация, калькирование, полукалька, создание неологизма, уподобляющий перевод, описательный перевод.

Транскрипция – это максимально приближенная передача звучания слова, насколько это позволяет язык перевода, например: *Joshua* – ‘Джошуа’; *Gunter* – ‘Тантер’; *Gumbald* – ‘Тамбальд’; *Humson Abadeer* – ‘Хансон Абадир’; *Cyclo* – ‘Цикло’ [1].

Транслитерация – это воспроизведение буквенного состава иностранного слова на языке перевода, например: *Abracadaniel* – ‘Абракаданиэль’; *Grob Gob Glob Grod* – ‘Троб Гоб Глоб Грод’; *B’Onangutan* – ‘Б’Онангутан’; *Kim Kil Wan* – ‘Ким Кил Ван’ [1].

Калькирование – это заимствование путем буквального перевода, например: *Banana Guard #16* – ‘Банановый страж №16’; *Greed Lards* – ‘Ненасытное сало’; *Hug Wolves* – ‘Обнимоборотни’; *Why-wolves* – ‘Почемуоборотни’ [1].

Полукалька – это частичное заимствование слов и выражений, состоящее частично из элементов исходного языка, частично из элементов языка принимающего, например: *Earclopes* – ‘Ухоклопы’; *Zap the Arm* – ‘Зэп-рука’ [1].

Создание неологизма – это прием, использующийся при создании нового имени собственного по причине отсутствия словарного соответствия в языке перевода, либо при желании переводчика выделить тот или иной персонаж, например: *Rattleballs* – ‘Погремушкин’; *Moldos* – ‘Плесневики’; *Weapon Head* – ‘Оружоид’; *Jigglers* – ‘Трясунчики’ [1].

Уподобляющий перевод – это подбор такого слова или выражения, которое вызовет у читателя переводного текста тот же образ, такую же реакцию, что и у читателя оригинала, например: *Cinnamon Bun in Dress* – ‘Коричневый Пряник в Платье’; *Skeleton Butterflies* – ‘Бабочки-Нежить’; *Lumpy Space Princess* – ‘Принцесса Пупырчатого Королевства’ [1].

Описательный перевод – это способ перевода, использующийся в тех случаях, когда не существует никакой другой возможности передачи языковой единицы вследствие отсутствия эквивалентов и аналогов в языке перевода, например: *Bill 7718* – ‘Семерка’; *Tree Trunks* – ‘Хоботок’; *Choose-Goose* – ‘Рифмо-Гусь’; *Prize Ball Guardian* – ‘Жвачный страж из будущего’ [1].

Несомненно, на способ передачи имен собственных средствами другого языка значительное влияние оказывает «фактор задачи переводчика», и, в зависимости от конечной цели, переводное произведение может представлять собой как точный перевод вплоть до подстрочника, так и вольный, авторизованный, граничащий с пересказами и переработками. Особенностью имен собственных является то, что при переводе они в основном сохраняют свой первоначальный звуковой облик. Но в некоторых случаях, например, при их передаче в мультфильмах, для переводчика главной задачей является передать не столько звуковую оболочку имен собственных, сколько идею и смысловую нагрузку, которая важна для контекста и персонажа. Имя персонажа неразрывно связано с переводимым текстом в целом, равно как и с языком, и с национальной культурой. При передаче имен собственных переводчику нужно обязательно учитывать их национальный колорит и пытаться по возможности сохранить его, чтобы переводной вариант текста оказывал такое же воздействие на читателя, что и оригинал.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мультипликационный сериал «Время приключений» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://kinogo.by/18075-adventure-time-with-finn_jake-1-10-sezon.html (дата обращения: 24.10.2020).
2. Щетинин, Л. М. Имена и названия / Л. М. Щетинин. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского ун-та, 1968. – 213 с.

Ракутунахари Д.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Грицкова Н. В.
(г. Луганск, ЛНР)*

ФРАНКО-РУССКИЕ ЯЗЫКОВЫЕ КОНТАКТЫ: ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ

Проблема заимствования и языковых контактов является одной из главных в исторической и современной лексикологии. Как известно, заимствование – один из главных универсальных источников пополнения словарного запаса любого языка. Общеизвестно, что на развитие языка и культуры влияет внешние факторы, определенные события, социальное и экономическое положение страны. Из этого стоит сделать вывод, что ни одна страна, ни одно государство не может развиваться изолированно от других стран и государств. Таким образом, взаимодействие языков и культур является базой для процессов заимствования.

Займствование и словообразование предусматривают создание совершенно новых лексических единиц в лексико-семантической системе данного языка, а изменение значения приспособливает смысловое содержание. Стоит отметить, что на развитие словарного запаса языка очень сильно влияют контакты наций и народов, которые происходят в конкретный исторический период и при конкретных условиях. Процесс заимствования является сложным и многоступенчатым, происходят постоянные изменения и одним из главных признаков является непостоянство. При анализе современного состава лексической системы языка нужно принимать во внимание историческое развитие этого языка и последовательно рассматривать различные исторические периоды.

Французская лексика составляет большой пласт в современном русском литературном языке. Это непосредственно связано с тесными франко-русскими взаимоотношениями, которые отражают политическую, экономическую связь двух стран и их межкультурные отношения. Именно этот факт обуславливает появление в русском языке довольно большого количества французских слов.

Проблема заимствования особенно является актуальной в русском языке новейшего времени в связи с глобальными социально-экономическими преобразованиями российского общества, развитием международных отношений и межкультурных связей.

В последние годы проблема употребления иностранных слов особенно стала актуальной в нашем современном мире. В связи с развитием общества, культурных отношений между ними и развитием современных технологий в стране появляется заимствованная лексика, которая зачастую не понятна большинству людей. Именно поэтому эта проблема актуальна не только для писателей и ученых, но и для простых граждан. Лишь только при поверхностном рассмотрении на явления заимствования проблема представляется решенной. На сегодняшний день многие вопросы ещё остаются актуальными. Нуждается и в более доскональном исследовании и статус заимствованных элементов, процессы и результаты словообразования базе иноязычных формантов. Все языки постоянно взаимодействуют и развиваются, поэтому тема заимствования всегда будет актуальной.

Исследование лексики французского происхождения имеет большие перспективы. Таким образом, можно провести подробное изучение лексики французского происхождения на базе переводов французской литературы на материале публицистических статей и языка прессы, а также статей рекламного характера. Также является интересным и актуальным изучение таких явлений, как межъязыковая омонимия или терминологическая лексика русского языка на материале франко-русских контактов в диахроническом плане.

Важно понять исторический путь развития языка, чтобы корректно использовать калькирование, так как не вся заимствованная лексика переводится одинаково и имеет тот же смысл. Исследовательская работа по теме «Франко-русские языковые контакты: лексические заимствования» должна способствовать пополнению словарного запаса, а также это возможность для более легкого и быстрого понимания смысла и перевода литературных текстов, а в будущем для овладения литературного французского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агаркова, О. А. Стили произношения в русском и французском / О. А. Агаркова // Актуальные проблемы современной филологии и методики преподавания языков. Елабуга : Изд-во ЕГПУ, 2008. – С. 410.
2. Агеева, А. В. Иноязычная лексика и заимствования / А. В. Агеева // Материалы Международной конференции «Языковая семантика и образ мира» Казань : КГУ им. В. И. Ульянова-Ленина, 2008. – С. 7–10.
3. Агеева, А. В. Морфологическая адаптация франкоязычной лексики в русском языке новейшего периода / А. В. Агеева / Международной конференции «Языковая семантика и образ мира» Казань : КГУ им. В. И. Ульянова-Ленина, 2008. – С. 7–10.
4. Алексеев, М. П. Русская культура и романский мир / М. П. Алексеев. – М. : Наука, 1985. – 539 с.

Романова Е. А., Безуглая Е. С.
(г. Донецк, ДНР)

ИННОВАЦИОННЫЕ ИКТ – МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В 2020 году произошел настоящий прорыв в сфере мобильного обучения.

Как говорят «не было бы счастья, да несчастье помогло».

При переходе на дистанционное обучение из-за пандемии COVID-19 учителя и ученики столкнулись с проблемой выбора среди огромного количества ИКТ инструментов для проведения своих дистанционных занятий. И одними из наиболее доступных и удобных в использовании оказались мобильные приложения.

Статистика сайтов с мобильными приложениями гласит, что во время пандемии увеличилось использование образовательных программ для смартфонов за рубежом [3].

К сожалению, данная практика до сих пор не слишком популярна среди учителей государств постсоветского пространства: то ли из-за желания полагаться на старые и проверенные методы, то ли из-за боязни «утонуть в море спамного мусора», так как не всегда удается подобрать необходимое приложение для решения конкретных целей и задач учебного процесса.

Чтобы развеять мифы о трудности работы с мобильными приложениями, хотелось бы подробнее рассмотреть преимущества работы с мобильными приложениями, интересными для педагогов и учащихся.

1. Мобильность. Возможность проводить обучение независимо от местонахождения, времени и использования определенных портативных технологий.

2. Непрерывность образования. Хочется отметить, что программы для обучения делают часть работы за учителей, помогая им преподнести информацию несколькими способами.

Поэтому возрастает качество образования со стороны учеников и уменьшение затраченного времени со стороны преподавателя [1].

3. Организованность. Электронные дневники, группы в социальных сетях, документы с открытым доступом – всё это позволяет гаджетам помогать в учёбе.

4. Геймификация. Проведение занятий в игровой форме мобильного приложения. Использование игровой механики оценивается положительно со стороны школьников, так как учиться тянет гораздо больше.

5. Доступность. Часто приложения или учебные онлайн-программы бесплатны и поддерживаются на всех мобильных платформах.

6. Автоматическая и быстрая проверка упражнений. Сбор данных о результатах тестирования, опроса, викторины и вывод на приборную панель (Дашборд) преподавателя в онлайн формате.

7. Безопасность. Базы данных мобильных приложений часто являются зашифрованными, что гарантирует безопасность всем внесенным данным [2].

Проанализировав опыт использования мобильных приложений учителями МОУ «Профильная гимназия № 122 г. Донецка» на дистанционных уроках иностранных языков, хотелось бы выделить следующие программы:

Google Документы – это целый набор удобных средств редактирования и оформления текстовых файлов. На сайте гимназии был создан электронный журнал на платформе Google. Установив приложение Google таблицы на телефон и получив доступ модератора, учителя могли заполнять журналы в любое удобное им время. Ученики же мониторили свои оценки при помощи данного мобильного приложения онлайн.

Padlet – это сервис, связанный с интерактивной доской для школы, существующий онлайн. На нее учителя прикрепляли заметки, изображения, фотографии MIRO. Бесконечная онлайн-доска, на которую возможно вытягивать картинки, документы (pdf и google docs), а также делать заметки – рисовать, писать, клеить стикеры – сохраняя результаты в реальном времени, поможет красочно представить любой лексико-грамматический материал.

Приложение EDpuzzle позволяло создавать интерактивные онлайн-уроки на основе видео-фрагментов. При помощи данного приложения любое видео можно превратить в интерактивный ресурс.

Образовательная платформа для изучения и практики иностранного языка Lingualeo, построенная на игровой механике. После прохождения опроса на определение словарного запаса и знания грамматики, ученикам предлагалось изучение новых слов, словосочетаний, фраз и грамматических правил. В конце курса ученик выполнял онлайн тест по изученному материалу и отправлял свой результат учителю. Выпускные классы использовали данное приложение для прохождения тренажер-тестов в формате ГИА.

Kahoot! – игровая обучающая платформа, которая использовалась для создания интерактивных обучающих ресурсов (тестов, игр, викторин). При помощи данного приложения можно даже устроить марафон знаний по материалу урока или целого модуля учебника.

В заключении, хотелось бы отметить, что, не смотря на все плюсы, не всем вещам можно научиться при помощи мобильных приложений. Для полного знания иностранного языка необходимо вживую говорить на нём с человеком, а не диктовать фразу приложению через микрофон.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бауэр, Е. К. Мобильные приложения в современном образовании / [Электронный ресурс] / Е. К. Бауэр. – Режим доступа : <https://www.it-pedagog.ru/prilozheniya-v-sovremennom-obrazova> (дата обращения: 20.10.2020).
2. Ибрагимова, К. Е. Мобильные приложения: преимущества и недостатки / [Электронный ресурс] / Е. К. Ибрагимова, С. И. Оспанова. – Режим доступа : <https://scienceforum.ru/2018/article/2018009518> (дата обращения: 20.10.2020).
3. Титова, С. В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы [Электронный ресурс] / С. В. Титова. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/mobilnoe-obuchenie-segodnya-strategii-i-perspektivy/viewer> (дата обращения: 20.10.2020).

SCHULE – OB SIE WIRKLICH EIN STRESSFAKTOR IST?

Immer mehr Schüler und Studenten verspüren heute auf der ganzen Welt den sogenannten Schulstress, der in direktem Zusammenhang mit dem Leistungsdruck steht. Eltern möchten natürlich das Beste für ihr Kind, deshalb träumen sie davon, dass es die beste Ausbildung hat.

Eltern beginnen ziemlich früh darum zu kümmern, um die beste Abitur zu schaffen. Schon in der Grundschule benutzen sie ein ganzes Arsenal von Unterstützungsangeboten: Repetitor, Förder- und sogar Lehrveranstaltungen. Eine Bernhard Heinzlmaier' Forschung [1] gibt solche Zusammenfassungen: etwa eine Hälfte der Befragten Teenager der Meinung sind, dass für ihre Eltern nur ihre Leistungen, sondern nicht sie selbst wichtig sind.

Ich möchte in dieser Arbeit die Risiken von diesem immer steigenden voraussichtlichen Leistungsdruck betrachten und diskutieren, ob es die Realität ist und inwieweit dieser Leistungsdruck zu dem Auftreten und der Entwicklung des abweichenden Verhalten beitragen kann.

Eltern und Kinder sprechen über Stress

Unter der Definition „Leistungsdruck“ verstehen wir das gleiche wie der Begriff „Stressor“, der in der Psychotherapie verwendet ist. Stressor ist äußere Auswirkung und „Reize, die das Gleichgewicht des Organismus stören, weil sie dessen Bewältigungskapazitäten überschreiten.“ In der medizinischen Praxis gibt es zunehmend junge Patienten, die die klassischen Stresssymptome, nämlich Kopfschmerzen, Blutdruckprobleme und Übelkeit, haben. Wissenschaftler beachten häufige Fälle Burn-out bei Kindern. Gerade deshalb stellt sich die logische Frage: ob die Anforderungen an die heutigen Schulen so hoch sind, dass ihr Ergebnis auch bei Kindern im Grundschulalter Stress ist? Vieles spricht über das Gegenteil. Darüber, dass Eltern und Kinder für sich selbst den Stress schaffen.

Am Anfang der 90-er Jahre war noch die Jugend „post-materialistisch“ orientiert und sich für Umweltschutz oder die Dritte Welt engagiert. Heutzutage ist es wichtig, eigene Entwicklung zu fördern. Ideologische oder religiöse Werte sind zum größten Teil nicht zweitrangig. Bei die Frage nach dem Sinn des Lebens stellt die Wahl zwischen Konsum, Erlebnis und Lifestyle im meisten Fällen gar nicht mehr.

Die körperlichen und geistigen Auswirkungen eines anhaltenden und wachsenden Leistungsdrucks sind vielfältig und können sich auf unterschiedliche Weise manifestieren. Schätzungsweise jedes sechste Kind unter zwölf Jahren und jeder fünfte Teenager in Deutschland leiden

an „offensichtlich starkem Stress“. Die Auswirkungen von Stress variieren von Einschlafschwierigkeiten bis hin zu Versagensängsten. Die Bandbreite der Verstöße umfasst Depressionen, Motivationslosigkeit, mangelndem Selbstbewusstsein, Selbstmordneigung, Konzentrationsproblemen und auffälligem Verhalten über psychosomatische Erkrankungen wie ständige Kopf- und Bauchschmerzen.

Viele Lehrer, darunter der Leiter des Bayerischen Gymnasiums, Josef Kraus, der seit 30 Jahren Präsident des Deutschen Lehrerverbandes ist, halten es nicht für notwendig, das Wort „Leistungsdruck“ zu verwenden. Im Vergleich zu früher sind der Materialbedarf und die Anzahl der Stunden heftig gesunken. Immer weniger Kinder bleiben sitzen, weil die Inhalte der Lehrdisziplinen immer leichter werden und die Abschlussprüfungen einfacher werden. Die meisten Lehrer können einfach nicht verstehen, wo die Schüler unter Stress leiden können. Es kann nur eine „sehr subjektive Erfahrung von Stress“ sein.

Leistungsdruck und sozialer Status. Befragungsergebnisse zeigen, dass die Situation mit Leistungsdruck in Norddeutschland ruhiger als in Süddeutschland ist. Besonders besorgniserregend Ergebnisse wurden in Bayern präsentiert.

Die Quelle des Leistungsdrucks ist die Familie und gerade in der Familie ist er am stärksten. Viele Kinder warten gespannt auf das Wochenende und möchten ihre Schule frühzeitig beenden. Ein großer Teil von Schüler fälscht die Unterschriften ihrer Eltern. Die Erwartungen der Eltern übertreffen oft die Schulanforderungen.

Es ist oft zu beobachten, dass der Befragte mit hohem Stress einen niedrigen sozialen Status hat. Das ist auf solche Tatsache zurückzuführen, dass die Fähigkeit, mit Stress umzugehen, bei Menschen mit niedrigem sozialen Status viel schlechter ist. Kinder aus der unteren sozialen Schicht haben eine geringere Leistungsmotivation. Das ist damit verbunden, dass ihre Eltern für das Streben nach sozialem Aufstieg nicht belohnt wurden. Kinder aus der mittleren sozialen Schicht haben eine höhere Leistungsmotivation, weil sie noch Glaube haben, dass die Leistungsbereitschaft früh oder spät belohnt wird. Die Motivation, verschiedene Probleme unabhängig zu lösen, ist auch bei Kindern aus der Mittelschicht ausgeprägter, da die Eltern ihren Kindern helfen, individuelle Merkmale und Eigenarten zu verstehen. Laut der Umfrage des Marktforschungsunternehmens GfK sind die Leistungsdruckfälle in solchen Familien am höchsten, in denen nur ein Kind wächst (fast 60 Prozent). In den Familien, wo zwei Kinder sind, ist dieser Druck nur in 45 Prozent von Fällen. Das Kind muss den Wünschen der Eltern entsprechen und um eine bessere Ausbildung zu erhalten, wird es in das Gymnasium gebracht. Natürlich spüren Kinder diesen Druck deutlich. Wie bereits aber erwähnt, sehen Menschen mit einem hohen Bildungsniveau und hohem Einkommen die Situation nicht so stressig.

Die häufigste Angst der Eltern – Nur die Besten können in dieser Welt irgendwelche Bedeutung haben. Viele Erwachsenen empfinden ihren Job als zweifelhaft. Globalisierungsprozesse, Strukturwandel, die Zunahme der Anzahl von unbeständigen Stellen – all das verursacht die Angst vor einem Rückgang des sozialen Status. Ihre Kinder müssen besser sein als die Andere. Diese Lebenshaltung führt zu erhöhten Anforderungen an ihren Kindern und kann sich zu einer echten „Krankheit“ entwickeln. Solche Eltern abonnieren ihre Kinder häufig auf Online-Bildungsplattformen, zwingen Lernvideos zu sehen und interaktive Übungen zu machen. Sie zahlen auch für Nachhilfestunden oder andere Unterstützungsangebote. All dies ist ein zusätzlicher Stress für ein Kind, aber verbessert die Schulnoten.

Stress ist keine Lösung. Der Aussage von Gymnasiallehrer und Philologe Meidinger: Junge Menschen müssen auch lernen, Stress und Misserfolg in der Schule zu bewältigen. „Eine Schule ohne Druck und Stress wäre eine sehr schlechte Vorbereitung auf das Leben“. Eltern sollten nicht in Panik geraten oder ihre Kinder vorwerfen. Man muss in der Lage sein, Stress „auszuhalten“ und auch ihren Kindern erklären, dass Stress nicht immer negativ ist. Schon in der Kindheit muss jeder wissen, was bedeutet Verantwortung und Pflichten und was er sich immer Hilfe von Erwachsenen oder Freunden holen können, wenn er zuwege nicht bringen oder etwas nicht klappt.

Familie und Schule sollen eng verbunden sein und trotz allem zusammenarbeiten. Gerade zusammen sollen sie verstehen, dass ein Kind sein eigener Lebensweg hat. Man muss ihm eine Chance geben, Verantwortung für seinen Bildungsweg zu tragen. Man muss viel Geduld haben und immer zu erklären, was im Leben wirklich wichtig ist. Eltern und Schullehrer, die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft haben, sollten immer besprechen, welche Erfolge und Misserfolge das jeweilige Kind hat und wie kann man ihm am besten helfen. Man muss auch einem Kind mehr Freiraum geben, um zu entspannen. Und natürlich muss man als Eltern zu entwickeln.

Dabei sind auch die Grundrechte, die Besonderheiten des Charakters und der Kindergesundheit zu beachten. Letzten Endes kann man nicht aus eigenem Kind einen „idealen“ Menschen „machen“. Man kann nur Bedingungen schaffen, damit er selbst die Reize zur Ausbildung der eigenen Kompetenzen sowie die Bildungsangebote zum Wissenserwerb nutzen...

LITERATUR

1. Heinzlmaier, B. Performer, Styler, Egoisten. Über eine Jugend, der die Alten die Ideale abgewöhnt haben / B. Heinzlmaier. – Berlin : Verlag des Archivs der Jugendkulturen, 2014. – 196 S.

РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ВЛИЯНИЯ НА НЕГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Англицизм – это общий термин для обозначения слова, его отдельного значения, выражения и т. п., которые заимствованы из различных вариантов английского языка, или переведены из него, или образованы по его образцу. Англицизмы в немецком языке классифицируются разными лингвистами по-разному.

Наиболее полной и охватывающей большинство указанных в разных работах типов заимствований из английского является классификация У. Буссе [2]. Она включает в себя следующие типы: 1) прямое заимствование; 2) замещение; 3) замена части (гибридные или смешанные образования); 4) псевдоанглицизмы.

Пик «англизации» немецкого языка приходится на начало двухтысячных годов, после чего ситуация стала постепенно меняться. В конце 2008 года консервативная партия Германии даже проголосовала за то, чтобы внести в конституцию страны статью о сохранении немецкого языка (однако законопроект не набрал необходимого количества голосов). Поддержали такое решение и местные компании, которые все меньше используют в рекламных слоганах английские слова.

Тем не менее, сильная позиция английского языка в Германии иналицо. И одна причина этого состоит в том, что политическая, экономическая и культурная элита ФРГ придает английскому языку исключительно важное значение, оценивая его явно выше, чем родной немецкий и способствуя не адаптации заимствований в системе немецкого языка, а сохранению их в исконном виде. Английский язык рассматривается в обществе как средство подчеркивания собственного престижа. На этот тревожный феномен обращает внимание А. В. Кирилина: «Экспансия английского языка считается естественным процессом, отражающим новую глобальную идентичность носителей передовых взглядов. Наднациональное выражается английским языком, престижность которого высока в том числе и потому, что он, как принято считать, выражает передовые тенденции современности, олицетворяет успех. Английские названия товаров и рекламные стратегии репрезентируют глобальную эстетику, которая утверждается в повседневности через англицизмы. Тем самым создается новая система ценностей и социальных поведенческих образцов» [1, с. 40–41].

Эта же мысль звучит и у немецкоязычного ученого Х.-Г. Шмитца: *«Die Bewunderung für den American way of life oder das amerikanische*

knowhow ist so groß, dass fast kein Kultur- oder Lebensbereich existiert, der nicht offensichtlich davon geprägt ist) ('Восхищение американским образом жизни или американским ноу-хау настолько велико, что почти не существует области культуры или жизни, которая не несла бы явного отпечатка этого') [4, с. 54].

Естественным результатом такого рода ситуации является сильнейшее влияние английского языка на немецкий, которое усугубляется тем, что многие немцы не воспринимают больше английский как иностранный. В подтверждение данной информации приведем результаты исследования немецкого лингвиста Г. Финка: *«So sind die Anglizismen für die von uns befragten Schüler keine Lehnwörter, da sie formal unassimiliert sind; sie sind aber auch keine Fremdwörter, da sie nicht als fremd empfunden werden»* ('Таким образом, для опрошенных нами учеников англицизмы не являются отвергнутыми словами, поскольку формально они неассимилированы; но они также не являются иностранными словами, поскольку не воспринимаются как чуждые') [3, с. 46].

Сегодня большинство исследователей подтверждают тот факт, что значительное влияние английского языка осуществляется на всех уровнях, а не только на уровне лексики, приводя к появлению нетипичных для системы немецкого языка фонетических, графических, грамматических и синтаксических признаков. Английский язык влияет также на темпы развития немецкого языка, активизируя существующие в немецком языке аналитические тенденции, связанные со стремлением к языковой экономии, с упрощением и унификацией грамматических форм, а также со стремлением к проявлению экспрессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кирилина, А. В. Лингвофилософская рефлексия в эпоху глобализации / А. В. Кирилина // Вопросы психолингвистики. – 2013. – № 2 (18). – С. 36–45.
2. Busse, U. Typen von Anglizismen: von der heilago geist bis Extremsparing – aufgezeigt anhand ausgewählter lexikographischer Kategorisierungen / U. Busse. // Stickel G. (Hrsg.) Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz: Aktueller lexikalischer Wandel. – Berlin : De Gruyter, 2001. – S. 131–155.
3. Fink, H. Echt cool – Überlegungen zur Amerikanisierung der Allgemein- und Jugendsprache in der Bundesrepublik Deutschland / H. Fink // Zabel H. (Hrsg.): Denglisch, nein danke! Zur inflationären Verwendung von Anglizismen und Amerikanismen in der deutschen Gegenwartssprache. – Paderborn, 2001. – S. 33–51.
4. Schmitz, H.-G. Amerikanismen und Amerikanismus in der deutschen Sprache und Kultur // Zabel H. (Hrsg.): Denglisch, nein danke! Zur

inflationären Verwendung von Anglizismen und Amerikanismen in der deutschen Gegenwartssprache. – Paderborn, 2001. – S. 51–79.

Рудакова О. А.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Грицкова Н. В.
(г. Луганск, ЛНР)*

МЕДИАТЕКСТ В СОВРЕМЕННОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Медiateкст является одним из инструментов медиакommunikации. Данное понятие возникло в конце XX в. и привлекло к себе внимание многочисленных исследователей, в том числе отечественных ученых: Т. Г. Добросклонской, Г. Я. Солганика, посвятивших свои исследования изучению медиате́кста [1, с. 5].

Медiateкст представляет собой разнovidность текста массовой информации, рассчитанного на массовую аудиторию, характеризующегося особым типом автора (принципиальное совпадение производителя речи и ее субъекта), специфической текстовой модальностью (открытая речь, многообразное проявление авторского Я) [4, с. 15].

Медiateкст – это текст в совокупности с графикой, звуковым звучанием, визуальным сопровождением. Вербальные, звуковые и визуальные характеристики медиате́кста позволяют его использовать в разных медиа: газете, радио, телевидении, интернете. Функции медиате́кста могут варьироваться в зависимости от жанров, тем, каналов распространения и других параметров. Медiateкст является полифункциональным, т. к. он сочетает в себе информационную, воздействующую, когнитивную, социальную, управленческую, воспитательную, развлекательную и другие функции [3, с. 11]. Реализация воздействующей функции в медиате́ксте происходит благодаря коммуникативной категории выразительности.

Согласно Е. П. Захаровой, коммуникативная категория – это категория речевого общения, представляющая собой совокупность различных установок и правил речевого поведения в обществе и участвующая в организации и/или регулировании коммуникативного процесса [2, с. 12]. Из этого следует, что главной функцией коммуникативной категории является организация речевого общения адресата и адресанта.

На страницах французских медиате́кстов представлены следующие выразительные средства вербального уровня:

Неологизмы и интернационализмы. Обычно это новые слова, связанные с новыми событиями, технологиями и интернетом. Например: *Elle tweete les salaires des hommes pour inciter les femmes à négocier. Dans la «manosphère», l'élection de Donald Trump a été considérée comme un progrès pour la cause. Une liste des meilleurs podcasts français que vous devriez écouter* [5]. В приведенном примере мы наблюдаем присутствие таких неологизмов, как *tweeter* (англ. *to tweet* - 'чирикать, болтать', *Tweeter* – название известной социальной сети); *manosphère* – 'андросфера, неформальная сеть блогов, посвященных вопросам мужскости и мужских прав'; *podcast* – 'интернет-аналог теле- или радиопередачи: тематическая серия видео- или аудиозаписей, размещаемая в Интернете'.

Лексико-стилистические и синтаксико-стилистические выразительные средства. Частотными выразительными средствами французских медиатекстов являются эпитет, сравнение, метафора, метонимия, синекдоха, гиперболы и литота, ирония, аллегория, олицетворение, перифраза, антитеза.

Принцип чередования стандарта и экспрессии, а также художественности и публицистичности может проявляться в неоднородности лексики, включающей в свой состав, с одной стороны, такие лексические средства, как штампы, клише, обеспечивающие «стандарт» и служащие фоном, с другой стороны, газетизмы, выразительные средства, разговорную и просторечную лексику. Можно отметить, что со временем, многие выразительные средства теряют свою образность и стилистическую окраску, переходя в ранг газетных штампов или клише, так метонимия *gilets jaunes* ('желтые жилеты') утратила новизну, став привычной номинацией манифестантов, выступающих против повышения цены на топливо.

Графические способы реализации категории выразительности находятся на стыке невербального и паравербального уровней выразительности. С одной стороны, они неощутимы без зрительного восприятия, с другой, использование графических средств в публицистическом тексте позволяет компенсировать отсутствие таких элементов, как голос и просодия.

Одним из приемов графической выразительности является графон, термин, который изначально обозначал способы передачи на письме различных фонетических особенностей звучащей речи.

Шрифт как средство графической выразительности служит для привлечения внимания читателя, для выделения наиболее важных аргументов. Не менее важен размер шрифта, расстояние между буквами, строчками, длина строк и расположение текста на странице. Использование шрифтовых средств можно увидеть во всех французских изданиях.

Таким образом, медиатексты являются важным объектом изучения иностранного языка и культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Добросклонская, Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ / Т. Г. Добросклонская. – М. : Флинта: Наука, 2008.
2. Захарова, Е. П. Типы коммуникативных категорий // Проблемы речевой коммуникации : Межвуз. сб. науч. тр. – Изд-во Саратов. ун-та, 2000. – С. 12-19.
3. Колосова, А. А., О полифункциональности журналистского медиатекста / А. А. Колосова, Н. В. Поплавская // Научные ведомости БелГУ. Сер. : Гуманитарные науки. – 2015. – № 18(215). – С. 10 –13.
4. Пискунова, А. В. Приемы графического акцентирования в современной рекламе / А. В. Пискунова // Студенческий электрон. журнал «СтРИЖ». – 2018. – № 6(10). – С. 6–9.
5. Une liste des meilleurs podcasts français que vous devriez écouter. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.buzzfeed.com/fr/jenniferpadjemi/une-liste-des-meilleurs-podcasts-francais-que-vous-devriez-e>

*Рудковская И. В.
(г. Горловка, ДНР)*

К ВОПРОСУ О НОВЫХ МЕТОДАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Процессы глобализации в различных сферах деятельности человека и в частности в сфере образования заставляют общество по-новому взглянуть на содержание обучения иностранным языкам, так как количество и качество информации, необходимой обучающимся, неуклонно растёт. Если раньше иностранный язык рассматривался обособленно от других дисциплин, отличаясь своей специфичностью и особенностями преподавания, то сегодня иностранный язык рассматривается как необходимый элемент в сложной, многоуровневой структуре обучения. Сегодня иностранный язык необходим для формирования у студента профессиональной мобильности, то есть возможности и способности успешно переключаться на другую деятельность или менять вид труда.

Традиционные методы обучения иностранному языку были направлены на формирование навыков чтения и перевода текстов. Обучающиеся выполняли большое количество грамматических

упражнений в основном рецептивного и репродуктивного характера. Студентами тратилось много времени на заучивание грамматических правил. Все это не давало возможности студентам использовать полученные навыки в разговорной речи.

Сегодня социальный заказ общества требует пересмотра образовательных программ, и старые программы уходят в прошлое. На этом основании, учитывая темпы развития экономики и общества в целом, формируется качественно новый социальный запрос, и задачей любого современного образовательного учреждения является удовлетворение этого запроса [1, с. 129]. Квалифицированные специалисты должны свободно владеть языком международного общения. Изменение спроса влечёт за собой изменение качества предложения и новые подходы в обучении иностранному языку.

Иностранный язык выступает как средство развития коммуникативного компонента информационной культуры обучающихся в процессе осуществления ими поисковой и исследовательской деятельности по профессиональным вопросам с использованием информационных и коммуникационных технологий, участия в экономических on-line конференциях и проектах, развития умения работать в группе через компьютерные сети.

В настоящее время существует огромное множество методов преподавания иностранных языков. В идеале образовательный процесс должен основываться на тщательно продуманном их сочетании. Преобладающим становится коммуникативный метод, в наибольшей степени удовлетворяющий запросы обучающихся и расширяющий возможности общения. Следует отметить, что коммуникативный метод предполагает не только владение базовыми словами и фразами в совокупности со стандартным набором грамматических конструкций, которые необходимы для поддержания беседы, но и возможность применять знание языка в своей профессиональной деятельности, ориентироваться в публицистических и научных изданиях. Поэтому, обучение иностранному языку не должно проходить отдельно от формирования профессиональной компетенции будущего специалиста. Средства иностранного языка призваны обеспечить надежную языковую платформу и служить стимулом для карьерного роста.

В современной методике преподавания иностранного языка за основу всё чаще берётся опыт предметно-языкового интерпретированного обучения CLIL (Content and Language Integrated Learning). Он позволяет сформировать у обучающихся лингвистические и коммуникативные компетенции на неродном языке в том же учебном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие общеучебных знаний и умений. Данный метод открывает двери для привлечения все большей аудитории,

изучающей иностранные языки, формирует уверенность молодых людей в своих силах, а также дает опору тем, кто не был достаточно успешным в изучении языков в традиционной форме [3, с. 72].

CLIL предусматривает ведение ряда предметов, являющихся для студентов основными, на языке международного общения. Таким образом, у студента формируется стойкая мотивация к изучению иностранного языка не только как средства коммуникации, но и необходимого инструмента в овладении будущей профессией. Кроме того, во многих учебных заведениях практикуется использование английского языка на проводимых в их стенах международных конференциях, что вызывает необходимость достаточно высокого уровня владения языком не только у студентов, но и у преподавателей.

К сожалению, на данном этапе при внедрении CLIL в учебный процесс возникает ряд проблем. С одной стороны, у преподавателей иностранного языка, как правило, отсутствует необходимый для преподавания того или иного предмета объём знаний. Иными словами, ему требуется второе, специальное образование. С другой стороны, уровень владения иностранным языком у преподавателей-предметников, как правило, недостаточно высок. Поэтому, сегодня образовательные учреждения, как никогда раньше, нуждаются в высококвалифицированных специалистах, способных читать лекции и проводить практические занятия на двух языках. Кроме того, уровень владения иностранным языком у самих студентов остаётся довольно низким. К сожалению, сравнительно небольшой процент выпускников средней школы, в особенности в российской «глубинке», на периферии, способен воспринимать, а впоследствии выдавать информацию на иностранном языке. В сложившихся реалиях необходим постепенный переход к новой методике преподавания, укрепление связей и преемственности образования между школой, средними профессиональными учебными заведениями и высшей школой.

На данном этапе развития образовательной системы одной из основных методик в обучении иностранному языку становится использование компьютерных технологий: Интернет-сайтов, скайпа, электронной почты, блогов и других ресурсов.

Необходимо отметить, что на самостоятельную работу студентов сейчас отводится более 50% от общего количества часов. Правильно дозированное использование Интернет-ресурсов является, несомненно, необходимым элементом обучения, а педагог, в данном случае, выступает в роли помощника, первостепенной задачей которого является направить Интернет-зависимость студентов в нужное русло. Интернет-сайты, с одной стороны, расширяют кругозор обучающихся, повышают мотивацию к обучению иностранному языку, а, с другой стороны, способствуют развитию навыков чтения,

перевода, расширению словарного запаса. Плюсы данного вида деятельности ещё и в том, что студент получает возможность её самостоятельной организации в удобное для себя время. Контроль со стороны преподавателя проводится в виде «круглых столов» с демонстрациями презентаций и устного обсуждения различных тем. Такой вид занятий, как правило, пользуется популярностью среди обучающихся и отличается высокой результативностью.

Одним из вариантов самостоятельной работы студентов является поиск дополнительной информации в газетах и журналах. Статьи могут также использоваться преподавателем при составлении заданий по чтению и переводу. Среди наиболее известных необходимо отметить guardian.co.uk, economist.com, news.bbc.co.uk.

В последнее время всё большую популярность приобретает использование видео-лекций, подготовленных носителями языка, как на занятиях, так и в самостоятельной работе обучающихся. Во всемирной сети их наблюдается такое множество, что любой преподаватель может выбрать для своих студентов то, что будет максимально способствовать решению поставленных задач. Например, на сайте videolectures.net представлены видео лекции с конференций и семинаров на любую тематику. Одним из способов погружения в языковую среду и преодоления языкового барьера является общение с носителями языка он-лайн, например, по скайпу, или использование для общения конференц-платформ Zoom, Discord, Proficonf, Google Hangouts, Appear.in, Uberconference, ooVoo.

В процессе выбора платформы для конференций пользователи обычно смотрят на предложенные провайдером опции:

- возможность демонстрации презентации;
- возможность показать происходящее на экране;
- возможность поделиться файлами;
- размер хранилища;
- возможность записать конференцию;
- служба поддержки;
- необходимость или отсутствие установок;
- длительность конференции;
- количество участников.

Следующая таблица дает общее представление о технических возможностях разных конференц-площадок [4].

Таб.1

Сервис	Skype	Google Hangouts	Proftconf	Appear.in	ZOOM	Uberconference	ooVoo
Количество участников	до 50	до10	до 25	до 4	до 100	до 10	до 12
Хранилище файлов	есть	нет	500 Мб	нет	нет	нет	нет
Видеозапись	есть хранение до 30 дней	нет	нет	нет	есть 40 минут	аудиозапись	есть
Время проведения мероприятия	неогранич.	неогранич.	неогранич.	неогранич.	40 минут	40 минут в формате аудио	неогранич.
Установка ПО	нужна	нет	нет	нет	есть	нет	есть
Тех. поддержка	нет	нет	есть	есть	есть	есть	нет
Демонстрация экрана	есть	нет	есть	есть	есть	есть	есть
Загрузка и показ презентаций	нет	нет	есть	нет	нет	нет	нет

Общение со студентами-сверстниками – один из способов практиковаться в восприятии речи на слух [2, с. 23]. В настоящее время найти собеседника в сети не составляет большого труда, но, несомненно, приносит огромную пользу. Общение с носителями языка способствует обогащению словарного запаса обучающихся, отработке и закреплению основных грамматических структур. Именно здесь можно почерпнуть современные выражения и языковые конструкции, сленг, которые ещё не вошли в академические словари и учебники.

В учебном процессе нельзя не отметить необходимость использования электронной почты и блогов. Электронная переписка имеет ряд преимуществ по сравнению с бумажной. Она быстрее, удобнее и может осуществляться с любой аудиторией и на любом уровне владения языком, способствует установлению дружеских связей.

В современных условиях существует много возможностей использования в учебном процессе блогов, то есть записей автора (или авторов), которые расположены в хронологическом порядке и предусматривают комментирование читателями. Блоги подразделяются на текстовые, музыкальные, фото, видео; могут быть частными или коллективными. Большой популярностью среди студентов пользуются блоги известных музыкантов, актёров. Работа с блогом способствует изучению ритмико-интонационной стороны речи, позволяет воспринимать невербальные средства коммуникации, которые также важны в процессе общения [2, с. 25].

Несмотря на перечисленные преимущества, интернет, безусловно, никогда не сможет стать альтернативой учебникам. Интернет-ресурсы являются одним из инструментов, помогающим усвоению материала на занятии, основная роль на котором, несомненно, принадлежит педагогу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кондратьев, Д. К. Инновационный подход к обучению иностранным языкам / Д. К. Кондратьев, Л. Н. Гущина // Журнал ГрГМУ. – 2008. – № 1 (21). – С. 128–130.
2. Никеева, М. М. Современные информационно-коммуникационные технологии обучения иностранным языкам / М. М. Никеева // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. – 2013. – № 5. – С. 23–29.
3. Чекун, О. А. Современные технологии в обучении иностранным языкам цифрового поколения студентов / О. А. Чекун, И. И. Лушникова // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2015. – № 1. – С. 69–73.
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vc.ru/services/72214-7-besplatnyh-ploshchadok-dlya-provedeniya-videokonferency-2019> (дата обращения: 1.11.2020).

ОЦЕНОЧНАЯ ЛЕКСИКА В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Любой политический язык является официально признанным языком власти в государстве, а также имеет свои особенности и средства воздействия, отличные от тех, что используются в других сферах, например, в художественной, публицистической или научной речи.

Предметом изучения политической лингвистики является политический дискурс. Среди исследователей нет общепринятого и четкого определения политического дискурса. Данное понятие рассматривается в широком и узком понимании многими учеными. Так, лингвист-исследователь Е. И. Шейгал, анализируя понятие «политический дискурс» в широком значении, к политическому дискурсу относит «любые речевые образования, содержание которых относится к сфере политики» [4, с. 9]. Ученый А. Н. Баранов придерживается следующего определения: «политический дискурс – это совокупность дискурсивных практик, идентифицирующих участников политического дискурса как таковых или формирующих конкретную тематику политической коммуникации» [1, с. 245–246].

Голландский лингвист Т. ван Дейк анализирует данное понятие в узком значении. По его мнению, политический дискурс – это класс жанров, ограниченный социальной сферой, а именно политикой. Правительственные обсуждения, парламентские дебаты, партийные программы, речи политиков – это те жанры, которые принадлежат сфере политики [2, с. 89].

Результаты анализа научной литературы показывают, что ученые оперируют синонимическими понятиями в отношении понятия «политический дискурс». Так Е. И. Шейгал и А. Н. Баранов используют понятие «политический дискурс», а лингвист Т. В. Юдина – «общественно-политическая речь», А. П. Чудинов – «агитационно-политическая речь», П. Н. – «язык общественной мысли», О. И. Воробьева – «политический язык» и т. д.

В нашем исследовании мы придерживаемся определения «политический дискурс», предложенного О. В. Эпштейном: «Политический дискурс – это совокупность всех речевых актов, а также публичных правил, традиций и опыта, ситуативно детерминированных и выраженных в форме речевых образований, содержание, субъект и адресат которых относятся к сфере политики» [5, с. 151].

Целью нашей статьи – выявить особенности воспроизведения оценочных лексических единиц в текстах, относящихся к политическому дискурсу.

Большинство исследователей и ученых трактуют такое понятие как оценка как выражение отношения человека к тем или иным процессам либо предметам посредством языка, причем эта реакция может быть как положительной, так и отрицательной. Оценка как ценностный аспект понятийной составляющей зафиксирована в разнообразных языковых выражениях.

Оценочный концепт предполагает конкретную характеристику объекта, приобретающую определенное положительное или отрицательное значение для говорящего с точки зрения производимого этим объектом впечатления или выполняемой им функции. Оценочная категоризация носит интерпретирующий характер и ориентирована на систему ценностей, общих и частных оценок, мнений, установок, стандартов, которые служат базой для формирования оценочных категорий и соответствующей классификации объектов в языке.

Формирование оценочного смысла базируется на концептуальной интеграции и имеет национально-специфический характер, поскольку система ценностей и оценок у отдельного человека и всего общества в целом формируется с помощью языка, а, следовательно, и оценочная категоризация задается языком. Это подтверждает факт самостоятельного существования в нашем сознании оценочных концептов и категорий.

Оценочная лексика – это лексика, содержащая положительное или отрицательное отношение говорящего к предмету, объекту или ситуации [3, с. 21].

Особенно большое значение она имеет для политических и агитационных речей. Оценочная лексика помогает конкретизировать выражение смысла и позиции автора. Данная тенденция выявлена в выступлениях общественно-политического характера, например: *“It was partly as a result of those economies that many of our most important new projects in other fields became possible.”*

В данном примере выявлены самые распространенные лексические оценочные средства, которые являются лексическими единицами, значение которых имеет оценочную составляющую без конкретного указания на предмет. Оценочная составляющая – часть денотативного значения в семантической структуре слова.

Таким образом, результаты анализа показывают функционирование лексических оценочных средств, нейтральных лексических единиц и предметно-оценочных лексических единиц.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов, А. Н. Введение в прикладную лингвистику : Учеб. пособие / А. Баранов. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 360 с.
2. Дейк, Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Тёньван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 307 с.
3. Стаценко, А. С. Эмоционально-оценочная лексика как средство реализации речевой интенции : Монография / А. С. Стаценко. – М. : МПГУ, 2011. – 118 с.
4. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – М. : Гнозис, 2003 – 326 с.
5. Эпштейн, О. В. Семантико-прагматические и коммуникативно-функциональные категории политического дискурса / О. В. Эпштейн // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : «Грамота», 2008. – Вып. 2 (2). – С. 150–156.

*Сапитон И. Г.
(г. Донецк, ДНР)*

ИГРА И ПОЗИТИВНАЯ МОТИВАЦИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Для изучения английского языка ребенку нужна позитивная мотивация – интерес, желание заниматься.

Без формирования позитивной мотивации все усилия родителей и учителя могут быть неудачны: ребенок или не будет учиться, или же учиться будет только для того, чтобы его не ругали (негативная мотивация), и в этом случае знания будут поверхностные и быстро забудутся. Современные психологи и педагоги сходятся во мнении, что качество выполнения деятельности и ее результаты зависят, прежде всего, от побуждения и потребностей индивида, его мотивации.

Мотивация обучения школьника должна находиться в нем самом, без внешних обстоятельств. Это залог успеха.

Интерес к предмету и желание овладеть им зависят в большей степени от того, какие технологии используются учителем.

Существует много способов стимулирования учащихся к изучению иностранного языка.

Один из них – игра. Игра – это способ жизни и деятельности ребенка.

Во время игры усваивается и закрепляется много информации.

Игровая мотивация должна быть представлена наряду с коммуникативной, познавательной и эстетической.

Несомненно, что, используя игры во время речевых зарядок, для повторения и обобщения материала, для контроля знаний, каждый

учитель не раз может убедиться в правильности слов великого педагога В. А. Сухомлинского, который писал: «Игра – это огромное светлое окно, через которое духовный мир ребенка вливается в живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности». По определению М. Ф. Стронина, «игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [3, с. 370].

Если же мы говорим об игровой деятельности в процессе обучения, то можно выделить следующие функции.

Обучающая функция заключается в развитии памяти, внимания, восприятии информации, развитии общеучебных умений и навыков, а также она способствует развитию навыков владения иностранным языком. Это означает, что игра – особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил, а также умения принять решение.

Воспитательная функция заключается в воспитании такого качества, как внимательное, гуманное отношение к партнеру по игре; также развивается чувство взаимопомощи. Учащимся вводятся фразы-клише речевого этикета для импровизации речевого обращения друг к другу на иностранном языке, что помогает воспитанию такого качества, как вежливость.

Развлекательная функция состоит в создании благоприятной атмосферы на уроке, превращение урока в интересное и необычное событие, увлекательное приключение, а порой и в сказочный мир.

Коммуникативная функция заключается в создании атмосферы иноязычного общения, объединении коллектива учащихся, установлении новых эмоционально-коммуникативных отношений, основанных на взаимодействии на иностранном языке.

Релаксационная функция – снятие эмоционального напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении иностранному языку.

Психологическая функция состоит в формировании навыков подготовки своего физиологического состояния для более эффективной деятельности, а также перестройки психики для усвоения больших объемов информации.

Развивающая функция направлена на гармоническое развитие личностных качеств для активизации резервных возможностей личности.

Место и роль игрового метода в учебном процессе, сочетание элементов игры и учения во многом зависят от понимания учителем функций и классификаций различного рода игр.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балина, Л. Г. Особенности обучения английскому языку в начальной школе / Л. Г. Балина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 30. – С. 531–535.
2. Лукьянчикова, Н. В. Обучение иностранному языку на начальном этапе обучения / Н. В. Лукьянчикова // Начальная школа. – 2001. – № 11. – С. 49–51.
3. Стронин, М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка / М. Ф. Стронин. – М. : Просвещение, 1984. – 370 с.

Сафонова В. А.

*Научный руководитель: ст. преп. Федоренко А. И.
(г. Ессентуки, РФ)*

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ОЦЕНКИ И ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время высокий интерес уделяется развитию у учащихся потребности в изучении предмета «иностранному языку». Значение иностранного языка в современных условиях постоянно возрастает из-за увеличения в образовательных учреждениях мероприятий по культурному обмену, а также возможности практики учащихся за границей. Поэтому для развития будущих профессионалов знание иностранного языка становится необходимым условием. В течение всего курса, предоставляемым учебным учреждением, языковой материал водится систематически, для того, чтобы учащиеся постепенно овладели грамматикой и фонетикой. Несомненно, уровень усвоения информации будет разным, поэтому необходимо в практику вводить постоянный контроль, который позволит выявить уровень сформированных навыков у учащихся. Контроль обязательно должен сочетаться с самоанализом и диагностированием. Поскольку это поможет выявить, какой материал не был усвоен детьми. «Постоянная самопроверка – вещь чрезвычайно важная в педагогическом отношении» [2, с. 105]. На занятиях по иностранному языку контроль помогает учителю извлекать информацию, необходимую для него и учеников и, соответственно, анализировать итог своей работы. Это в дальнейшем позволит заменить непродуктивные методы и средства обучения на более результативные и оптимальные.

Для улучшения практического владения английским языком необходимо создание благоприятных условий на занятиях, учитывая интересы учащихся. В конечном итоге у детей появится активность

и внимательность на уроке, что повысит ответственность при выполнении учебных заданий.

Существует много форм контроля полученных знаний. Может быть устный, письменный и не специальный контроль. Не специальный контроль – это искусство. Примером такого контроля является «угадывание по глазам» [1, с. 110], поведению, жестам, мимике.

Чаще применяются устный опрос и письменная работа. Однако устный опрос не всегда позволяет собрать информации об усвоенном и неусвоенном материале. Письменная работа же, в свою очередь, требует большего времени на ее проверку. И все же оба метода время от времени ошибаются в объективной оценке полученных учащимися знаний. Поэтому в обучении иностранному языку одним из эффективных средств контроля является тест. Тесты помогают проверить знания учащихся как выборочно, так и в целом. Учащиеся более осознанно относятся к проверке своих знаний, ведь обучение требует от них самостоятельности и умственной активности. Они имеют достаточно высокий уровень развития логического и абстрактного мышления, а также умения аргументировать и делать выводы. Поэтому метод тестирования – оптимальный вариант для проверки знания усвоенного материала. Использование тестирования в обучении развивает критичность мышления и повышает мотивацию при изучении иностранного языка и других предметов.

Из этого следует, что тест – это инструмент, состоящий из системы заданий, выполнение которых позволяет проверить уровень знаний, умений и навыков. Следовательно, тестирование – это способ такой проверки знаний, где испытуемый выполняет ряд специальных тестовых заданий, которые должны соответствовать нескольким критериям: являться краткими, логичными и соответствовать правилам оценки ответа и инструкции.

Метод тестирования имеет много преимуществ. Во-первых, тестирование позволяет учащимся работать в доступном им темпе, шаг за шагом переходя от легких к более сложным заданиям. Во-вторых, тестирование занимает мало времени при проверке, что чаще позволяет проводить тесты. В-третьих, тестирование улучшает психологическую атмосферу на занятиях, а также связь между учителем и учащимися [3, с. 76]. Ученик не испытывает дискомфорта и стеснения при выполнении теста. А также меньше сталкивается с лексическими и грамматическими затруднениями.

Важно помнить, что тестирование не должно рассматриваться как соревнование между учащимися, так как это может вызвать блокировку намерения на дальнейшее приобретение знаний и активности на занятиях. Тестирование нужно использовать как

возможность выявить прогресс у учащихся, что позволит повысить мотивацию на приобретение новых знаний.

Таким образом, приходим к выводу, что тесты позволяют определить качество подготовки учеников и выявить пробелы в психологически комфортных условиях, а также служат наиболее объективной оценкой знаний, умений и навыков учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Габай, Т. В. Педагогическая психология : Учебник / Т. В. Габай. – М. : Academia, 2019. – 672 с.
2. Кравченко, А. И. Психология и педагогика : Учебное пособие / А. И. Кравченко. – М. : Риор, 2018. – 112 с.
3. Петрова. Н. П. Формы компьютерного тестирования в образовании / Н. П. Петрова, Р. Э. Гшиянц // Электронные ресурсы в непрерывном образовании. – 2015. – С. 70–76.

Свирская Т. В.
(г. Владимир, РФ)

К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПАХ ОТБОРА НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Большую роль при обучении фразеологизмам играет научно-обоснованный и реализуемый на практике отбор немецких фразеологических единиц для их усвоения студентами. Для проведения отбора нам пришлось определить принципы отбора фразеологизмов и процедуру их применения, а также сравнительную валентность каждого критерия и вычислить на этом основании окончательные показатели фразеологических единиц.

Число методических исследований, посвящённых отбору фразеологизмов для обучения иностранным языкам и, следовательно, выявлению принципов отбора, сравнительно невелико. В основном все исследователи исходят из перечня принципов отбора иноязычной лексики, модифицируя их для нужд отбора фразеологизмов. Речь идёт о неполном десятке авторов, которые посвятили данной проблеме специальные исследования [3, с. 118]. Проведя анализ принципов отбора лексики, разработанных ведущими учеными-методистами [1, с. 127; 4, с. 174; 5, с. 98], нами были предложены принципы отбора фразеологических единиц немецкого языка.

Приведем, прежде всего, в перечне те принципы отбора фразеологического материала, которые нам кажутся решающими для максимально возможной фразеологизации речи студентов.

1) Употребительность на стилистическом уровне обиходной речи образованных людей – носителей языка.

2) Принцип привлекательности отбираемых фразеологических единиц для обучаемого, то есть мотивированность их усвоения. Привлекательность же может вытекать из психологического воздействия таких черт фразеологизма, как интеллектуально-эмоциональное влияние образности, оригинальности, поразительной для слушателя внутренней противоречивости буквального и переносного значений ФЕ, эксплицитного и имплицитного уровней значения, меткости формулировки, лаконичности и др.

3) Употребительность фразеологических единиц в темах устной речи.

4) Употребительность фразеологических единиц на занятиях по другим «аспектам» изучения немецкого языка, кроме тем устной речи, например, на занятиях по обсуждению материалов домашнего чтения, по аналитическому чтению в той его части, которая посвящена содержательному анализу.

5) Принцип коммуникативной неотъемлемости фразеологизмов, т.е. их пригодности для расширения, выражаемого на немецком языке понятийного запаса при расширяющейся и углубляющейся речевой компетенции обучаемых. В перечне Л. С. Космана данный принцип носит название принцип «семантической незаменимости» [2, с. 9].

Положительный показатель по принципу коммуникативной неотъемлемости может вытекать из полного или частичного отсутствия в немецком языке нефразеологических синонимов фразеологизмам, причём в последнем случае имеется в виду, что указанные в лексикографической литературе синонимы на самом деле существенно отличаются от фразеологизмов своей ситуативной обусловленностью, то есть при компонентном анализе их значений существенные компоненты не совпадают.

6) Принцип выбора фразеологизма в целях диверсификации средств выражения в речи студентов, т.е. с целью избегания однообразия.

Сюда относятся, прежде всего, те случаи, когда немецкому слову – глаголу соответствует субстантивно-вербальный оборот, состоящий из отглагольного существительного и одного из тех высокочастотных, обычно принадлежащих к базовому словарному запасу глаголов, которые в этих сочетаниях отличаются «побледневшей семантикой» – *verblasste Bedeutung* (*Funktionsverbgefüge* – W. Fleischer [7, с. 207]), например, *fragen – eine Frage stellen*.

Таков выдвигаемый в настоящей работе перечень принципов отбора фразеологизмов немецкого языка.

Изучение основной базы отбора лексикографической работы

Дудена [6] приводит к убеждению, что далеко не все 10000 фразеологических единиц должны быть предметом детального приложения к ним выдвинутых критериев. Исключению подлежат устарелые фразеологические единицы, те единицы, которые лексикограф отмечает как малоупотребительные (*ungebräuchlich*), так же исключаются диалектизмы, вульгаризмы и единицы, употребление которых ограничено специальной профессиональной сферой (например, *Seemannssprache*), однако, к таким ФЕ не следует относить те фразеологизмы, денотативное значение компонентов которых позаимствовано из какой-то профессиональной сферы, а общее употребление ФЕ профессионально не ограничено.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гурвич, П. Б. Ситуативная обусловленность грамматических структур и их классификация по характеру ситуативной обусловленности / П. Б. Гурвич, Э. А. Писарническая // Сб. : Проблемы обучения иностранным языкам. Т. 9. – Владимир, 1975. – С. 122–136.
2. Косман, Л. С. Система упражнений по фразеологии немецкого языка : автореф. ... канд. пед. наук. – М., 1978. – 28 с.
3. Малыгин, В. Т. Австрийская фразеология в социокультурном аспекте. Монография / В. Т. Малыгин. – С.-Петербург : Образование, 1999. – 199 с.
4. Миньяр-Белоручев, Р. К. Методика обучения французскому языку / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Просвещение, 1990. – 223 с.
5. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
6. Duden Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Bearbeitet von Günther Drosdowski und Werner Scholze-Stubenrecht. Band 11. Dudenverlag, 1992. – 864 S.
7. Fleischer, W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer. – Max Niemeyer Verlag. – Tübingen, 1997. – 299 S.

СРЕДСТВА ВЕРБАЛИЗАЦИИ АТМОСФЕРЫ МИСТИКИ И СТРАХА В РАССКАЗЕ Г. Д. УЭЛЛСА «КРАСНАЯ КОМНАТА» / “THE RED ROOM”

Парадигма современных филологических исследований позволяет сконцентрироваться на реализации отношений *автор – читатель*. Автор рассматривается как творец определённого знания, а читатель – как интерпретатор полученного знания. Через информационный квант человек реализует свои коммуникативные намерения. Авторские способности и возможности эффективного создания ситуативно-ментальной атмосферы художественного произведения определяют ожидаемую читательскую реакцию. Иными словами, восприятие информации читателем зависит от текстотворческих способностей автора, под которыми мы подразумеваем навыки и способности оперирования средствами языка для передачи информации.

В русле нашего исследования эффективным способом реализации текстотворческого потенциала автора-творца является вербализация когнитивных признаков концепта, т.е. наполнение его содержательной стороны дополнительными когнитивными признаками. Реализация авторских особенностей вербализации атмосферы страха и мистики в рассказе Г. Д. Уэллса «Красная комната» наблюдается в оперировании подобранными средствами языка, которые позволяют автору наиболее эффективно ретранслировать субъективные когнитивные признаки, дополняющие содержательную сторону концептов «страх» и «мистика» и в результате – создать необходимую эмоциональную атмосферу рассказа.

Актуальность работы объясняется отсутствием исчерпывающих результатов исследования творчества Г. Д. Уэллса в области когнитивных знаний.

В основу работы заложена гипотеза о том, что автор наделён возможностью реализовать творческий потенциал через наполнение содержательной стороны концепта дополнительными когнитивными признаками, влияющими на формирование языковой картины мира читателя, его мировосприятие.

Цель исследования состоит в изучении особенностей вербализации атмосферы страха и мистики в условиях создания автором ситуативно-ментального пространства текста.

Объект исследования представлен творчеством писателя и лингво-когнитивным разнообразием авторского представления концептов «страх» и «мистика» в рассказе «Красная комната» / “The

Red Room”, а также особенностями их содержательного наполнения дополнительными когнитивными признаками. Предметом исследования являются средства языка, участвующие в вербальной презентации дополнительных когнитивных признаков концептов «страх» и «мистика» и используемые автором с целью создания ситуативно-ментального пространства текста.

Вербализация представляется способом использования языковых средств разного уровня с целью репрезентации дополнительных когнитивных признаков концепта для создания необходимого ситуативно-ментального пространства текста. Сам процесс вербализации атмосферы страха и мистики в рассказе Г. Д. Уэллса «Красная комната» наблюдается через разнообразное использование слов, выражений и частеречных структур, что эффективно отражается на формировании у внимательного читателя дополнительных представлений, чувств, переживаний, ощущений страшного и мистического.

Языковые средства, используемые автором с целью создания ситуативно-ментальной атмосферы страха, дополняют концепт “fear” такими когнитивными признаками как, например, “discomfort / дискомфорт”, “a strange place / незнакомое место”, “ugly people / страшные (уродливые) люди”, “illness / болезнь” “old building / старое здание”, “room with candles / комната со свечами”, “death / смерть”, “dead / мёртвый”, “a silent place / тихое место”, “silence / тишина”, “darkness / темнота”, “echo / эхо” и т.д.

Языковые средства, используемые автором с целью создания ситуативно-ментальной атмосферы мистики, дополняют концепты “mystery, mysterious, mystic, mystique” такими дополнительными когнитивными признаками как, например, “ghost / призрак, привидение”, “ghostly / призрачный”, “haunted room / населяемая, обитаемая комната”, “haunting creature / обитающее существо”, “unseen / невидимый”, “someone’s presence / чьё-то присутствие”, “old earl / старый граф”, “spiritual things / призрачные вещи”, “darkness / темнота”, “legends / легенды”, “shadow / тень”, “monster / монстр” и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Фоминых, Н. В. Концепт, концептор и художественный текст / Н. В. Фоминых // Методологические проблемы когнитивной лингвистики : Научное издание / Под редакцией И. А. Стернина. – Воронежский государственный университет, 2001. – С. 176–179.
2. Чарыкова, О. Н. Индивидуальные концепты в художественном тексте / О. Н. Чарыкова // Методологические проблемы когнитивной лингвистики : Научное издание / Под редакцией И. А. Стернина. – Воронежский государственный университет, 2001. – С. 173–176.

3. Wells, H. G. The Red Room / H. G. Wells // An Illustrated Monthly Magazine "The Idler" [Электронный ресурс] / Edited by Jerome K. Jerome. – 1896. – Vol. IX (February–July). – P. 290–295. – Режим доступа : <https://archive.org/details/idleranillustra01simegoog> (дата обращения: 15.10.2020).

Сиваш Ю. Р.

Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жихарева Н. А.
(г. Горловка, ДНР)

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АВТОРСКОГО СТИЛЯ ДЖОНАТАНА САФРАНА ФОЕРА

«Полная иллюминация» – первый, дебютный, постмодернистский роман молодого американского писателя Джонатана Сафрана Фоера. Роман увидел свет в 2002 году и не оставил критиков равнодушными, так как написан по всем канонам постмодернизма и отличается оригинальной манерой написания: нетрадиционный язык, метафоричность, аллюзивность и т. д.

Роман содержит многократное повторение ошибок, которое воспринимается как особый стиль, так как половина книги написана от имени героя, который не знает английского языка, но сам он убежден в обратном.

Роман «Полная иллюминация» синтаксически правильно организован и структурная целостность создается за счет максимально полных предложений, которые оснащены стилистическими средствами, основанными на экспансии информации, например: разные виды повторов, параллелизма, вставных конструкций, большое количество союзов, которые выполняют текстосвязующую функцию.

Рассмотрим подробнее синтаксические особенности, которые были выявлены в анализируемой части романа:

1) повтор на уровне предложений:

"Many girls want to be carnal with me in many good arrangements, notwithstanding the Inebriated Kangaroo, the Gorky Tickle, and the Unyielding Zookeeper" [1];

"Very, very humble" [1];

"I don't dig this name very much, but I dig him very much, so OK, I permit him to dub me Ali" [1];

"He ceased dubbing me that because I ordered him to cease dubbing me that" [1];

2) повтор на уровне абзаца:

"As for me, I was sired in 1977, the same year as the hero of this story. In truth, my life has been very ordinary. As I mentioned before, I do

many good things with myself and others, but they are ordinary things. I dig American movies. I dig Negroes, particularly Michael Jackson. I dig to disseminate very much currency at famous nightclubs in Odessa. Lamborghini Countaches are excellent, and so are cappuccinos. Many girls want to be carnal with me in many good arrangements, notwithstanding the Inebriated Kangaroo, the Gorky Tickle, and the Unyielding Zookeeper. If you want to know why so many girls want to be with me, it is because I am a very premium person to be with. I am homely, and also severely funny, and these are winning things. But nonetheless, I know many people who dig rapid cars and famous discotheques. There are so many who perform the Sputnik Bosom Dalliance – which is always terminated with a slimy underface – that I cannot tally them on all of my hands. There are even many people named Alex. (Three in my house alone!) That is why I was so effervescent to go to Lutsk and translate for Jonathan Safran Foer. It would be extraordinary” [1];

“It is for Jewish people, like the hero, who have cravings to leave that ennobled country America and visit humble towns in Poland and Ukraine. Father’s agency scores a translator, guide, and driver for the Jews, who try to unearth places where their families once existed. OK, I had never met a Jewish person until the voyage. But this was their fault, not mine, as I had always been willing, and one might even write lukewarm, to meet one. I will be truthful again and mention that before the voyage I had the opinion that Jewish people were having shit between their brains. This is because all I knew of Jewish people was that they paid Father very much currency in order to make vacations from America to Ukraine. But then I met Jonathan Safran Foer, and I will tell you, he is not having shit between his brains. He is an ingenious Jew” [1];

3) на уровне двух абзацев встречаются параллельные конструкции: “If you want to know why”, “Do you want to know why?”, “If you’re wondering”, “If you want to know why”. Благодаря использованию этих конструкций, выполняющих в тексте фатическую функцию, мы понимаем, что автор напрямую обращается к каждому читателю, ведет с ним диалог, постоянно поддерживая с ним непосредственный контакт;

4) многократно в романе автор использует эпифору. Например: “She presents food and drink to customers there, and says to me, “I mount the autobus for an hour to work all day doing things that I hate. You want to know why? It is for you, Alexi-stop-spleening-me! One day you will do things for me that you hate. That is what it means to be a family. What she does not clutch is that I already do things for her that I hate” [1]. Автор, используя эпифору, придает повторяемой части высказывания эмфатическое ударение, подчеркивает навязчивость определенного эмоционального состояния персонажа;

5) противоположной эпифоре выступает такая стилистическая фигура, как анафора, функция которой – создание ритмического фона

и эмоциональное выделение не повторяемой части высказывания: “***I dig American movies. I dig Negroes, particularly Michael Jackson. I dig to disseminate very much currency at famous nightclubs in Odessa***” [1].

Джонатан Сафран Фоер не упускает ни одной связи в предложениях, поэтому вся информация содержится на поверхности синтаксических структур и постоянно расширяется:

“*If you want to know why I am always spleening her, it is **because** I am always elsewhere with friends, **and** disseminating so much currency, **and** performing so many things that can spleen a mother*” [1];

“*I don't dig this name very much, **but** I dig him very much, **so** OK, I permit him to dub me Ali*” [1].

Проведенный анализ наглядно демонстрирует особую текстообразующую функцию употребляемых автором стилистических средств на уровне синтаксиса при многочисленных намеренно используемых им лексико-семантических отклонениях от нормы. Одной из перспектив дальнейшего исследования с целью полного описания авторского стиля Джонатана Сафрана Фоера будет анализ прагматических особенностей всего романа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Everything is illuminated [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://bookfrom.net/jonathan-safran-foer/34209-everything_is_illuminated.html
2. Арнольд, И. В. Стилистика современного английского языка: (Стилистика декодирования) : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / И. В. Арнольд. – [3-е изд.]. – М. : Просвещение, 1990. – 300 с.
3. Знаменская, Т. А. Стилистика английского языка. Основы курса : учеб. пособие / Т. А. Знаменская. – 2-е изд., испр. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 208 с.
4. Мороховский, А. Н. Стилистика английского языка : учебник / А. Н. Мороховский [и др.]. – К. : Выща шк., 1991. – 272 с.

ЛЕКСИКО-СТРУКТУРНЫЕ ТИПЫ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ЛАТИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Латинские фразеологизмы, как и большая часть фразеологических единиц других языков, содержат важную культурологическую информацию и свидетельствуют об уникальной национальной самобытности народа.

Фразеология современных славянских, романских, германских языков сложилась сравнительно недавно. Ни в отечественном, ни в зарубежном языкознании до настоящего времени не было фундаментальных теоретических работ, в которых бы освещались вопросы фразеологии и лексикологии латинского языка. Данное исследование базируется на основе теоретических положений, выдвинутых разными поколениями исследователей фразеологии индоевропейских языков (Ш. Балли, В. В. Виноградов, Н. М. Шанский, В. Н. Телия, А. В. Кунин, В. Г. Гак, А. Г. Назарян и др.). Все фразеологические единицы (далее – ФЕ) организованы на основе синтаксических моделей устойчивых словосочетаний или предложений. Материалом исследования (всего 210 ФЕ) являются фразеологические единицы со структурой словосочетаний (90 ФЕ) и фразеологические единицы со структурой предложений (120 ФЕ), определённые методом сплошной выборки из лексикографических источников [2], [3]. При проведении исследования были использованы следующие лингвистические методы: лексико-семантический, структурный и статистический.

Лексико-семантический анализ ФЕ в латинском языке позволил выявить четыре группы, которые обозначают римские реалии, отражающие национальное своеобразие истории, культуры, традиционного образа жизни итальянцев:

1) ФЕ, обозначающие предметы и явления быта (кухонная утварь, предметы одежды и роскоши, огонь и вода, дым и пламя) – 80 ФЕ (38 %). Например, *lutum, nisi tunditur, non fit testa* ('не замесив глины, не вылепишь горшка');

2) ФЕ, обозначающие детали римской кухни (хлеб, вода, вино, продукты питания и плоды) – 30 ФЕ (14 %). Например, *ab ovo usque ad mala* ('от яйца до яблок' – от начала до конца), *panem quotidianum* ('хлеба насущного');

3) ФЕ, обозначающие религию (культовые обряды) – 50 ФЕ (24 %) – (мудрые советы, выдержки из Библии, человеческие пороки). Например, *Deus nil frustra facit* ('Бог ничего не делает напрасно');

4) ФЕ, обозначающие юридические понятия (право, юрисдикция, правонарушения, публичное право, преступления, нравственность) – 50 ФЕ (24 %). Например, *dura lex, sed lex* ('закон суров, но это закон'), *conscientia mille testes* ('совесть – тысяча свидетелей').

Во фразеологических единицах, организованных по структурной схеме словосочетания, между компонентами наблюдаются два вида связи: подчинительная и сочинительная. Наиболее многочисленными являются фразеологизмы с подчинительным видом связи между компонентами, которая обуславливает наличие во фразеологической единице независимого (стержневого) компонента и компонента зависимого. Многие исследователи определяют стержневое слово как «компонент», организующий фразеологический оборот, как структурное целое определенной модели [1, с. 73].

На основании лексико-грамматической принадлежности все фразеологические единицы – словосочетания подразделяются на именные (70 ФЕ), выполняющие номинативно-экспрессивную функцию, и глагольные (20 ФЕ). От способа выражения зависимого элемента определения наиболее продуктивными моделями являются следующие структурные типы ФЕ: 1) тип NA (существительное + согласованное с ним прилагательное); 2) тип AN (прилагательное + существительное); 3) NN тип (существительное + существительное в родительном падеже); 4) расширенный атрибутивный тип, представляющий собой словосочетание (Praep. + AN (Abl.) + Nom.). Все они объединены общим значением лица, предмета, содержат в своем значении разную степень оценочности и не только передают качественные признаки, присущие лицу или предмету, но и выражают оценку со стороны субъекта, в большинстве случаев иронически отрицательную. Из других частей речи, вовлеченных в процесс фразеологизации, следует отметить притяжательные прилагательные и указательные местоимения «наш, ваш, их, свой».

Глагольные фразеологические единицы имеют грамматические категории лица, залога, наклонения и, как и именные фразеологические единицы, структуру словосочетаний. Стержневым элементом их является глагол в форме инфинитива.

Что касается ФЕ со структурой предложений, то были выделены многокомпонентные структуры (от 4 до 13 компонентов) с одним предлогом (*ad, cum, in, de*), с двумя предлогами (*de...ad; ab...ad; in...in*) и союзом (*et*).

Необходимо отметить, что исследуемые ФЕ носят рекомендательный и нравоучительный характер, которые сформулированы с типичной для латинского языка точностью и краткостью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жуков, А. В. Очерки по фразеологической семантике. (Бакалавриат) : Монография. – Изд. 2-е, допол. и перedel. / А. В. Жуков. – М. : Русайнс, 2020. – 280 с.
2. Корнеев, А. 3000 латинских крылатых выражений / А. Корнеев. – Д. : ООО ПКФ «БАО», 2011. – 304 с.
3. Литвинов, В. Д. 500 крилатих висловів : Тексти / В. Д. Литвинов, Л. П. Скорина. – К. : Індоевропа, 1993. – 320 с.

Синько О. Н.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Филатова В. А.
(г. Горловка, ДНР)*

ОСНОВНЫЕ ТЕМЫ И МОТИВЫ КОЛЫБЕЛЬНЫХ ПЕСЕН В ФИЛЬМАХ КОМПАНИИ УОЛТА ДИСНЕЯ

Музыкальное сопровождение – неотъемлемая часть мультипликационных фильмов, которые создаёт компания Уолта Диснея. В них звучит классическая, народная, популярная музыка. Уже в середине прошлого века была отмечена особенная взаимосвязь между визуальными образами и музыкой фильмов Диснея. Начиная с первого полнометражного анимационного фильма «Белоснежка и семь гномов» (1937 г.), музыке уделялось большое значение и отводилась важная роль. Компания продолжала заниматься исследованием различных музыкальных техник и приёмов. На сегодняшний день узнаваемы не только образы и фильмы компании Уолта Диснея, но и музыка, звучащая в них.

В мультипликационных фильмах звучат колыбельные, которые считаются народными. Среди них – *Hush Little Baby, Rock-a-bye Baby, All the Pretty Little Horses, Twinkle, Twinkle Little Star*. Кроме того, звучат авторские колыбельные и песни, которые стали считаться колыбельными по разным причинам.

Колыбельная “*Baby Mine*”, которую пела мама-слониха своему малышу, звучит в мультфильме «Дамбо», который вышел в октябре 1941 года. Запертая в цирковой повозке, она может только хоботом прикоснуться к своему ребёнку. Песней она успокаивает его, призывает не плакать и обещает, что они всегда будут вместе. Такой непохожий на остальных слонёнок, над которым все смеются и издеваются, для неё главная ценность (“*From your head down to your toes / You’re not much, goodness knows / But you’re so precious to me / Sweet as can be / Baby of mine*”) [1].

«Материнская» колыбельная “*Goodnight, my angel*” звучит в мультипликационном фильме про оленёнка по имени «Бэмби»

(1936–1942). Его осторожная и мудрая мать также обещает всегда быть рядом и защищать его. И, несмотря на то, что её вскоре убивает охотник, малыш помнит её слова и верит в защиту (*"I promised I would never leave you / And you should always know / Wherever you may go / No matter where you are / I never will be far away"* [2]).

"You'll be in my Heart" звучит в начале полнометражного анимационного фильма «Тарзан» (1999) после того, как горилла Кала находит малыша в доме рядом с телами его убитых родителей. Она забирает мальчика себе, даёт ему имя, и он становится ей сыном вместо погибшего незадолго до этого от лап леопарда её ребёнка. Те же самые мотивы звучат в её песне-колыбельной: забота и защита (*"Come stop your cryin' it'll be alright / Just take my hand, hold it tight / I will protect you from all around you, / I will be here, don't you cry"* [5]).

В 1940 году вышел мультфильм «Пиноккио» по сказке итальянского писателя Карло Коллоди. В начале и в финальной сцене фильма звучит песня *"When You Wish upon a Star"*. Несмотря на то, что эту песню исполняет сверчок Джимини Крикет, она стала восприниматься как колыбельная, которую мать поёт своему ребёнку. Этому способствовала тихая, спокойная, убаюкивающая мелодия и один из мотивов, характерных для колыбельных песен – обещание, что все мечты сбываются. (*"When you wish upon a star / Makes no difference who you are / Anything your heart desires / Will come to you"* [4]).

Подобная мысль звучит и в песне к мультфильму «Золушка» (1950). Если всем сердцем желать чего-то, то мечта обязательно исполнится (*"A Dream Is a Wish Your Heart Makes"*). Золушка не просто поёт эту песню как колыбельную для себя, но и призывает своих друзей-животных никогда не переставать мечтать.

«Сон» / «мечта» (английское слово – *"dream"*) – одна из повторяющихся тем мультфильмов Диснея. «Винкен, Блинкен и Нод» восьмиминутный мультфильм (1938), в котором по-своему обыгрывается одноименное стихотворение Юджина Филда (оригинальное название «Голландская колыбельная *"Dutch Lullaby"*»). Это история, рассказанная на ночь, в которой три одетых в пижаму малыша ловят среди звёзд рыбу из деревянного башмака (их лодка). А потом все трое возвращаются в спящего в колыбели ребёнка (как его сны или мечты).

По-своему укладывает спать детей няня в музыкальном фильме «Мэри Поппинс» (1964). Она соглашается с протестующими против сна детьми и разрешает им бодрствовать (*"Stay awake, don't rest your head / Don't lie down upon your bed / While the moon drifts in the skies / Stay awake, don't close your eyes"* [3]). Но благодаря тихой и спокойной мелодии, дети засыпают.

Колыбельные можно понимать как форму музыки, которая связана с жизнью семьи и культурой народа. Эти песни не просто помогают

усыпить ребёнка. В них звучит обещание, отражаются желание и печали матери, они знакомят с культурными ценностями. Основные темы колыбельных песен компании Уолта Диснея – материнская любовь, забота, желание защитить своего ребёнка, уверенность в том, что все мечты исполняются, если в них верить.

ЛИТЕРАТУРА

1. Baby Mine [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://slushat-tkost-pesni.ru/disney-the-musical/baby-mine> (дата обращения: 20.10.2020).
2. Goodnight, My Angel [Электронный ресурс] / Режим доступа : <https://learnsongs.ru/song/billy-joel-lullabye-goodnight-my-angel-76843> (дата обращения: 20.10.2020).
3. Stay Awake [Электронный ресурс] / Режим доступа : <http://detkam.e-papa.ru/mp/39/188.html> (дата обращения: 20.10.2020).
4. When you wish upon a star [Электронный ресурс] / Режим доступа : https://goodsongs.com.ua/song119494_george-michael_when-you-wish-upon-a-star.html (дата обращения: 20.10.2020).
5. You'll be in my Heart / Режим доступа : <https://genius.com/Phil-collins-youll-be-in-my-heart-lyrics> (дата обращения: 20.10.2020).

Сисеналиева Г. Р.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Емельянова Е. В.
(г. Актобе, Республика Казахстан)*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

В современной теории художественного перевода выделяются три основные тенденции: 1) основная ориентация переносится с оригинала на текст перевода; 2) оценочный подход заменяется дескриптивным; 3) от текста как единицы языка теория идет к функции перевода как части культуры языка перевода [3, с. 27-28]. Современная теория художественного перевода базируется на ряде положений, главным из которых является то, что «при формальной непередаваемости отдельного языкового элемента подлинника может быть воспроизведена его эстетическая функция в системе целого и на основе этого целого, и что передача функции при переводе постоянно требует изменения в формальном характере элемента, являющегося ее носителем». Основной принцип теории художественного перевода заключается в следующем: нужно «рассматривать каждое предложение как часть целого, передавать не только то, что в нем говорится, но и работать над созданием художественного образа,

общего настроения, характеристики атмосферы, персонажей. Здесь важен и выбор отдельного слова, и синтаксической структуры, и других элементов» [3, с. 60].

Сравнивая художественные тексты с логическими (любые тексты нехудожественного характера), В. В. Сдобников и О. В. Петрова выделяют ряд отличий художественных текстов от любых других:

1. Способом описания действительности, которая в художественном тексте представлена в виде образа.

2. Целью создания текста: помимо эстетического воздействия на читателя, художественный текст призван сформировать отношение читателя к содержанию художественного произведения.

3. Характером и способом передаваемой информации. Прежде всего, художественный текст характеризуется высокой степенью образности, кроме того, часть информации художественного текста может быть предана имплицитно, за счет особого свойства художественной литературы, называемого смысловой емкостью. «Это свойство проявляется в способности писателя сказать больше, чем говорит прямой смысл слов в их совокупности, заставить работать и мысли, и чувства, и воображение читателя» [6, с. 38]. И, наконец, в пределах художественного текста язык тоже становится носителем информации, поэтому произведение художественной литературы представляет собой многократно закодированный текст, что обуславливает его множественность прочтений и толкований.

4. Степенью активности читателя: художественный текст предполагает определенную степень «домысливания», «сотворчество» читателя при создании произведения.

5. Наличием авторской позиции, образа автора, которые и создают внутреннее единство художественного текста.

6. Композиционным разнообразием.

7. Высокой степенью национально-культурной и временной обусловленности.

8. Самодостаточностью, поскольку любое художественное произведение можно рассматривать как произведение искусства.

По отношению ко всем этим особенностям, характерным для художественного произведения, и выявляется индивидуальная манера писателя, сохранение и передача которой являются первоочередными задачами переводчика. Однако эти задачи являются трудновыполнимыми, поскольку любой перевод неизбежно ведет к замене тех или иных выразительных средств другими, принятыми в литературной традиции языка перевода, а выбор варианта перевода имеет субъективный характер, ориентированный на личность переводчика. В этом случае неизбежно возникает противоречие: с одной стороны, чтобы осуществлять художественный перевод, переводчик сам должен обладать литературным талантом, по

сути, быть писателем. С другой стороны, чтобы быть писателем, нужно иметь свое эстетическое видение мира, свой стиль и манеру письма, которые могут не совпадать с авторскими. Таким образом, при переводе происходит столкновение двух творческих личностей, предполагающее либо сотрудничество, либо конфликт. При переводе художественного текста необходимо учитывать прагматическую задачу перевода, заключающуюся в достижении желаемого коммуникативного эффекта на читателя. В связи с этим художественный перевод может быть приравнен к коммуникативному переводу. «В сущности, то, что в обиходе часто называется литературным и, в частности, художественным переводом, на самом деле представляет собой именно коммуникативный перевод, учитывающий – или программирующий – прагматику получателя» [2, с. 15].

Принимая во внимание прагматический аспект перевода художественного текста, под художественным переводом мы будем понимать вид переводческой деятельности, основная задача которого заключается в порождении на языке перевода речевого произведения, способного оказывать художественно-эстетическое воздействие на рецептора перевода, равное тому воздействию, которое оказывает данное художественное произведение на исходном языке. Отличительная черта художественного перевода заключается в том, что при переводе имеет место столкновение двух культурных систем, неизбежно порождающее смешивание культурных тенденций. Текст перевода в тематическом и стилистическом отношении характеризуется тем, что в нем взаимоперекрываются две культуры. Каждый перевод, в большей или меньшей степени, отражает это противоречие, обозначаемое в рамках переводческой коммуникации термином «межпространственный фактор в переводе» [5, с. 131]. Задача переводчика – выравнять этот фактор. Каждое слово и каждый языковой элемент заряжен бесконечным количеством разного рода смысловых оттенков, и переводчику необходимо выбрать наиболее подходящий смысловой оттенок в данном контексте языка перевода [3, с. 410]. Как утверждает А. Акопова, «критерий верности перевода подлиннику должен быть, заключен в целостном образе художественного бытия оригинала, причем критерий верности каждого отдельного образа перевода – соответствующий ему образ в оригинале» [1, с. 87].

Вопрос о достоинствах и недостатках в художественном переводе чрезвычайно труден. Перевод всегда можно подвергнуть критике, и эта критика будет обоснованной, поскольку «перевод – это всегда лишь одно из возможных решений и не бывает идеального перевода» [4, с. 116]. Однако при оценке качества переводов нужно исходить из соответствия образов оригинала образам перевода.

Итак, художественный текст как объект перевода имеет ряд отличительных свойств, влияющих на процесс и качество перевода. Перевод художественного текста – это сложный и многогранный вид человеческой деятельности, в процессе которого сталкиваются различные культуры, разные личности, разные складывания, разные литературы, разные эпохи, разные традиции и установки. В основе перевода художественного текста лежит передача мысли, содержания оригинала, которое выражается еще раз в переводе, но уже с помощью других средств, образующих другую систему знаков, имеющих свои собственные законы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопова, А. Образ и художественный перевод / А. Акопова. – Ереван. – Издательство Академии наук АрмССР, 1985. – 149 с.
2. Казакова, Т. А. Практические основы перевода. English – Russian. Учебное пособие / Т. А. Казакова. – СПб. : Лениздат; Издательство «Союз», 2002. – 320 с. – (Изучаем иностранные языки)
3. Комиссаров, В. Н. Общая теория перевода. Проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых. Учебное пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЧеРо, 1999. – 134 с.
4. Назин, А. С. Сопоставительное исследование метафор в романе Дж. Р. Р. Толкина «Хоббит, или туда и обратно» и его переводах на русский язык: дис.... канд. фил. наук / А. С. Назин. – Екатеринбург 2007. – 201 с.
5. Попович, А. Проблемы художественного перевода / А. Попович. – М. : Высшая школа, 1980. – 198 с.
6. Сдобников, В. В. Теория перевода: (учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков) / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. – М. : АСТ: Восток – Запад, 2007. – 448 с. – (Лингвистика и межкультурная коммуникация: золотая серия).

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЕСЕН

Давно доказана эффективность обучения английскому языку при помощи песен. Песни несут лингвострановедческую и культурологическую нагрузку и используются на уроках для изучения различных тем. В данной статье я хотела бы рассмотреть вопрос применения песен для развития речевой компетенции обучающихся на примере песни “It’sPartyTime” [1, SS1]. Работа с данным материалом – это фрагмент урока на одном из уроков Модуля 1 “Celebrations”. На мой взгляд, песня способствует успешной отработке грамматического (настоящее длительное время) и речевого (устная речь по теме “Celebrations”) материала, изучаемого в Модуле 1. Также при обсуждении текста песни в речь вовлекается изучаемая в данном модуле идиома “*the icing on the cake*” – ‘вишенка на торте’. Разумеется, при прослушивании песен развивается фонематический слух учащихся, что, в свою очередь, тесно связано с правильным произношением. Таким образом, песня предполагает множество ходов: тренировка и закрепление грамматического и лексического материала, построение устных высказываний, чтение, письмо, аудирование и фонетика.

Теперь собственно задания по песне. Предварительно перед работой над песней даётся задание на рифмование слов. Подается набор слов из песни: *here, atmosphere, great, celebrate, everyone, fun, bright, light, try, sky*. Далее предлагается закончить фразы из текста песни данными (см. выше) словами и затем поставить их друг за другом. Получается мини-текст песни. Данный вид работы можно рассматривать как снятие трудностей перед прослушиванием. После этого учащиеся могут определиться с задачами на предстоящую часть урока, которую учитель дополняет установкой на прослушивание песни по теме “Celebrations”: прослушать текст первый раз и понять, какая часть праздника описывается (подготовка к празднику, его проведение или история праздника). После первичного контроля даётся установка на вторичное прослушивание с дальнейшим выполнением заданий по прослушанному тексту. Контроль после вторичного прослушивания заключается в выполнении теста: сказать, являются предложения верными или неверными. Например, предложение “*The sound of laughter fills the air*” соответствует прослушанному тексту, а предложение “*Now all our friends are every where*” не соответствует содержанию текста и т. д.

Следующий шаг – работа с учебником, когда учащиеся прочитывают текст прослушанной песни, окончательно определяясь с содержанием (при необходимости уточняется перевод отдельных слов, фраз или песни целиком). Здесь также отрабатывается произношение отдельных звуков, в частности [ð]. Дальнейшая работа с учебником предполагает отработку музыкального ритма песни: обучающиеся исполняют песню совместно с исполнителем в звукозаписи, одновременно прихлопывая, притоптывая или прищёлкивая пальцами рук в такт музыке.

При первичном контроле обучающиеся определились, что в песне описан ход вечеринки, то есть действие происходит сейчас, в момент говорения. Следовательно, глаголы в песне стоят в настоящем продолженном времени.

В подтверждение учащиеся зачитывают нужные предложения в тексте. В задании на отработку грамматического материала предлагается видоизменить другие предложения в песне с глаголами *relax, enjoy, have (lots of fun), play, watch, try (lots of food), dance* на предложение в настоящем продолженном времени. Например, предложение “*Let’s all have lots of fun!*” превращается в предложение “*We are all having lots of fun!*” и т. д. В процессе обсуждения хода мероприятия учитель задаёт вопрос “*What’s the icing on the cake?*” – ‘Что является вишенкой на торте?’, на что учащиеся также дают ответ в настоящем длительном времени: “*The people are watching the fire works in the sky*” – ‘Люди наблюдают за фейерверком в небе’. Следующим этапом является работа над речевым материалом Модуля 1. Дается установка представить себя на вечеринке и рассказать, что каждый из них делает, употребив настоящее длительное время. Фразы для высказывания применяются из основного курса, например, *throw streamers, blow out candles, take pictures, sing carols, taste a national dish* и другие. Предложения имеют следующий вид: “*I’m blowing out the candles*”, “*My friend is throwing streamers*” и т. п. Заключительным этапом работы над песней является опыт в составлении собственных текстов песни, а именно: предлагается зарифмовать фразы из основного курса Модуля 1, например, *sing carols, blow out candles, wear masks, exchange cards, make a toast, decorate a float*. Так как данный вид работы проводится письменно в группах, то каждой группе предлагается для работы отдельный куплет песни с выпущенными фразами, и эти пропуски нужно заполнить предложениями, составленными из зарифмованных выражений. Например, *The lights are shining everywhere So colourful and bright.* Учащиеся дополняют: *Let’s sing the carols And blow out the candles.*

Таким образом, усвоение грамматики, лексики согласно фонетическим законам, совершенствование умений в чтении,

письме, аудировании и говорении проводится в комплексе при работе над песенным материалом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Английский язык, 9 класс: учебник для общеобразовательных организаций / [Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс]. – 6-е изд. – М.: ExpressPublishing : Просвещение, 2016. – 216 с.: ил. – (Английский в фокусе).

Смокина Д. Р.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Грицкова Н. В.
(г. Луганск, ЛНР)*

ОТРАЖЕНИЕ ГРЕКО-ЛАТИНО-ЕВРЕЙСКОГО КОДА БИБЛИИ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Фразеология как отдельная отрасль языкознания представляет широкий интерес для лингвистов. Изучение фразеологии происходит в различных направлениях, включая и этимолого-генетическое. Тем не менее, далеко не все фразеологизмы данной группы были исследованы достаточно. В данном контексте интерес представляют фразеологизмы библейского происхождения. В рамках нашего исследования это анализ библеизмов во французском языке, в частности выявление национального греко-латино-еврейского кода Библии.

Исследованием библеизмов занимались такие ученые как Е. М. Верещагин, В. И. Макаров, Н. М. Шанской, В. А. Маслова, А. В. Верещагина, Н. П. Жуковская. Среди французских ученых, чьи работы были посвящены фразеологии, стоит отметить П. Гиро, Ж. Турнемиля, Г. Гросса, Г. В. Гуфа, Ж. К. Болонья.

Библейские мотивы, персонажи и выражения составляют важный пласт как французского языка, так и других языков христианских народов. Естественно, что в различных аспектах библеизмы имеют свои особенности и по-своему отражают национальный код Библии.

Е. М. Верещагин дает такое определение библеизмам: «Библеизмы – это отдельные слова языка, которые или просто-напросто заимствованы из Библии (ад, ангел, суббота, дьявол и т.д.), или которые подверглись семантическому воздействию библейских текстов» [2, с. 27].

Мы определили, что важной составляющей библеизмов являются имена собственные. Среди них выделяют антропонимы (*Jésus-Christ, Abraham, Jézabel, Jean-Baptiste, Balthasar*): например, с именем Balthasar ‘Вальтазар’ связано выражение *festin de Balthasar*

‘пир Валтараса’ или ‘Валтасаров пир’, что означает роскошный пир, а также неоправданную беззаботность или ситуацию, когда человек, не подозревая о приговоре судьбы, предается радостям жизни; топонимы (*Babylone, Jérusalem, Gethsémani, Sodome et Gomorrhe, Cana*): например, с городом в провинции Галилеи Cana ‘Кана’ связан фразеологизм *Noces de Cana* ‘брак в Кане галилейской’, который употребляется как символ радостного праздника; этнонимы (*Semite, Samaritain, Pharisien*): например, выражение *bon Samaritain* ‘добрый самаритянин’ происходит из притчи, которая рассказана в Евангелии От Луки (10, 30–37) [1]. Выражение используется по отношению к доброму человеку, который при первой же необходимости приходит на помощь человеку, нуждающемуся в ней.

Важной группой библеизмов лингвисты считают лексику, обозначающую христианские понятия. Некоторые из них имеют греческое происхождение (*ange, apocalypse, apôtre, Bible, Paradis*): например, лексема французского языка *agape*, происходит от греческой лексемы *ἀγάπη* ‘любовь’ [1]. Она обозначает братскую упрезу первых христиан и веселую пирушку.

Новословном же, такие понятия имеют латинское происхождение: *adoration, âme, Pater noster, dieu, disciple, enfer*. Например, лексема французского языка *âme* ‘душа’ происходит от латинской лексемы *anima* ‘душа’ и является ключевым понятием христианства [3, с. 31]. С этой лексемой во французском языке связано множество фразеологизмов: *âme de cristal* ‘кристальная душа’, *âme double* ‘двуличный человек’ и др.; а также пословиц: *les yeux sont le miroir de l'âme* ‘глаза – зеркало души’ [1].

Так же мы проанализировали определенные лексические группы: языческие понятия (*Baal, sabbat, Gog et Magog*), лексику, связанную с природой, флорой, фауной, человеком (*enfant, femme, homme, marchand, sang, cheveu, coeur, bras, face*), конкретными и абстрактными понятиями, временем и действием (*cine, écaille, bâton, pain, pot, racine, paix, gloire*).

Например, очень часто встречается лексема *cheveu* ‘волос’. Так, во французской традиции мы встречаем: *Vos cheveux mêmes sont tous comptés* [3, с. 76]. Истоки этого выражения находятся в Евангелии от Луки (12,7): «А у вас и волосы на голове все сочтены. Итак, не бойтесь: вы дороже многих малых птиц» [3, с. 89]. Также во французской библейской традиции можно встретить: *Pas un cheveu de votre tête ne sera perdu / Il ne tombera pas un cheveu de votre tête* [1]. Еще одно выражение во французском языке – *les cheveux se dressent sur la tête* ‘волосы встают дыбом’ – характеризует крайнюю степень ужаса.

В качестве примера понятий можно привести лексему *racine* ‘корень’, который употребляется в составе библеизма *la racine du mal*

‘корень всех зол’, что означает не всегда понятную причину зла и т.п. [3, с. 253].

Чтобы проиллюстрировать группу лексики, связанную с флорой и фауной, приведем выражение *bouc émissaire* ‘искупительный козел’, истоки которого находятся в Левите (16, 9–10) и (16,21–22): *«И приведет Аарон козла, на которого вышел жребий для Господа, и принесет его в жертву за грех...»* [1].

Таким образом, мы пришли к выводу, что источники фразеологизмов библейского происхождения во французском языке кроются именно в национальном греко-латино-еврейском коде Библии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагина, А. В. К вопросу об источниках происхождения и классификации библеизмов во французском языке [Электронный ресурс] / А. В. Верещагина. – М. : Московский государственный лингвистический университет, 2016. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26307593> (дата посещения: 11.10. 2020).
2. Верещагин, Е. М. Библейская стихия русского языка [Текст] / Е. М. Верещагин // Русская речь. – М., 1993. – № 1. – С. 90–98.
3. Жуковская, Н. П. Библеизмы французского языка. Заимствования, фразеологизмы, цитаты, персонажи, аллюзии. Опыт французско-русского комментированного словаря терминов и выражений, имеющих библейский источник / Н. П. Жуковская. – М. : Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2006. – 384 с.

*Созаева А. С., Шевченко М. С.
(г. Ростов-на-Дону, РФ)*

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В настоящее время тема внедрения инновационных технологий в обучение является достаточно актуальной, так как данный вопрос всегда находится в фокусе внимания. Современное общество характеризуется сильной динамикой развития и влиянием внешних факторов на обеспечение общекультурного развития учащихся. Модернизация стоящего на повестке дня образования, требует внедрения новых методов, направленных на воспитание личности, овладение методологией, развитие памяти и результативного воображения.

К важным способам улучшения уровня владения учащегося иностранным языком необходимо отнести: применение мультимедиа в образовательном процессе; новейшие тестовые технологии; сочинения, переводы, представление стенгазет; инсценировки и драматизации, способствующие развитию устной речи на практике [2, с. 157].

Иностранный язык является не просто частью культуры, но и выступает залогом удачного построения карьеры, достижения высот в конкретной сфере деятельности. Любому преподавателю необходимо знать новейшие методы, специальные техники и приемы, ведь «педагогика является искусством» и именно креативные подходы к преподаванию приведут к качественной языковой подготовке студентов. Инновационные технологии создают постепенное вовлечение учащихся в процесс познания.

Рассмотрим некоторые из них. Проектирование является важнейшей методикой, в процессе которой студент самостоятельно создает план, думает над его реализацией, подачей преподавателю, творчески переосмысливая и приумножая весь пройденный материал. Данный метод позволяет развить личностные способности, улучшить интерес к изучению дисциплины и социокультурных знаний, а также умение работать на публику, способствующее исчезновению страха разговора на иностранном языке.

Информационно-коммуникационные технологии считаются сильным параметром обучения, задачами которой являются: предоставление условий для творческого освоения письма, закрепление лексико-грамматического материала, формирование информационной культуры для свободной работы в телекоммуникационной среде, отработка произношения, развитие личности учащегося, а также речевых умений и навыков. Использование интерактивной доски сделает урок намного продуктивнее и увлекательнее [2, с. 159].

Игровые технологии могут рассматриваться как в виде школьных игр, так и деловых, предназначенных для решения более серьезных профессиональных задач. Любое познание в форме игры даст плоды, так как в процесс будет проходить в легкой традиционной форме, без напряжения и неудобств.

Сценарная технология заключается в изображении настоящих жизненных ситуаций с использованием игровых приемов. Данный метод основан на принципах делового общения. Например, при изучении темы «СМИ» студенты должны овладеть общими знаниями, уметь высказывать свое мнение по проблеме, аргументировать свои ответы, свободно рассуждать на основе прочитанного и услышанного. И поэтому урок будет построен в рамках данного метода при использовании парных и групповых форм работы.

Технология сотрудничества является не менее важным методом в изучении иностранного языка. Она состоит в объединении 3 – 4-х человек. Преподаватель дает им задание и распределяет роли. В процессе некой игры слабые учащиеся стараются выяснить у сильных то, в чем они затрудняются. Таким образом, при данной игре происходит уничтожение пробелов всего класса, всей учебной группы, меняется восприятие и отработка информации.

Кейс – техника. Обозначенный метод должен иметь связь с интересами учащихся. Например, для студентов, обучающихся по направлению «Экономика», изучение иностранного языка необходимо излагать на «кейсах» экономических систем. Создается таблица из четырех систем, в которой анализируются плюсы и минусы каждой из них. После чего делается вывод о наиболее распространенной и развитой системе [1, с. 38].

Обсудим тренинговую технологию обучения иностранным языкам, главной задачей которой является оказание преподавателем помощи студенту в изучении собственных потребностей. Важный момент складывается в высокой эффективности применения времени для саморазвития личности. Данная технология оказывает положительное влияние на формирование профессиональных качеств индивида. Она влияет как на учащегося, так и на преподавателя. Второй начинает лучше понимать студента, разбираться в его мыслях, влиять на сложившиеся в группе отношения, указывать на ошибки. Также можем заметить следующие методы, используемые в практике преподавания: виртуально – технология интенсивного обучения иностранным языкам с использованием видов искусств, технология сертифицированного обучения.

Таким образом, использование инновационных технологий в обучении иностранным языкам играет важную роль для развития навыков устной и письменной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абалкина, П. И. Совершенствование методики преподавания английского языка / П. И. Абалкина. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 345 с.
2. Палагутина, М. А. Инновационные технологии обучения иностранным языкам / М. А. Палагутина, И. С. Серповская. – Текст : непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования : Междунар. научн. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Т. 1. – Пермь : Меркурий, 2011. – С. 156–159.

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПЕРФОРМАТИВНЫХ ГЛАГОЛОВ В ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ДИРЕКТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ АКТАХ

Директивные перформативные глаголы употребляются в прагматической ситуации, при которой целью продуцента высказывания является выполнение/невыполнение адресатом определенного вербального или невербального действия. Достижение ожидаемого перлокутивного эффекта возможно посредством использования соответствующего интенции адресанта перформатива.

В контексте анализа директивных перформативных глаголов необходимо остановиться на отрицательных директивных речевых актах (далее – РА), которые употребляются с частицей *не* перед перформативом.

По мнению Ю. Д. Апресяна, В. В. Богданова, перформатив не может сопровождаться отрицанием, поскольку перформативность характеризуется критерием неverifiedируемости (невозможность оценивания высказывания как истинное/ложное): «так как отрицание нарушает единство произнесения и действия в перформативном высказывании, негация переводит перформативное высказывание в разряд констативных» [2, с. 78].

Подобное утверждение относится в большей мере к тем перформативным глаголам, которые не имеют антонимической перформативной пары (*клясться*, *молить*, *сообщать* и т. д.). Если перформативный глагол имеет соответствующую антонимическую пару (*запрещать* – *разрешать*, *позволять* – *запрещать*), то при его употреблении с отрицанием значение перформативности не утрачивается – изменяется конкретное лексическое значение и иллокутивная функция высказывания, негативный перформатив становится близким по значению с другим эксплицитным перформативом (*не запрещать* – *разрешать*, *позволять*; *не советовать* – *отговаривать*, *предупреждать*): *Везут к нам еще картошку из Китая, Кореи и Польши. Но ее покупать **не советую** – пестициды, химобработка, все в том же духе...* [Ф. Сафронов. В Самаре фермеры жалуются на неурожай картошки, а на прилавках ее – завались! // Комсомольская правда, 2010.09.10]; – *Больной, при вашем самочувствии я **не советую вам** пить* [Анекдоты в номер // Комсомольская правда, 2006.02.09] (*не советую* – контекстуальный синоним перформатива *отговариваю*, *предупреждаю*, *предостерегаю*); *Я **не запрещаю** тебе капризничать, но не при мне, я*

выйду [С. Юдина. Если ребенок вас не слышит // Труд–7, 2008.06.19]; *Да и ей я не запрещаю* *приходить, готовить, находиться рядом с ребенком. Она просто решила устроить шоу* [И. Филинова. В Воронеже судебные приставы выселили женщину из квартиры // Комсомольская правда, 2008.02.08] (*не запрещаю – разрешаю, позволяю*).

Как утверждает Е. А. Красина, «отрицательная частица *не* является скорее лексическим элементом, ее употребление не нарушает перформативности, она может свободно перемещаться в высказывании» [1, с. 245]: *Не советую* *вам удовлетворяться этим ответом, требуйте большей конкретики* [Д. Завгородняя. Стив Харви: три возраста мужчины // Комсомольская правда, 2011.12.07] (= *Я советую вам не удовлетворяться этим ответом, требуйте большей конкретики*); *Брать сейчас кредиты в долларах не советую*, *так как ситуация может резко измениться* [Е. Маркелова. Доллар резко подешевел // Труд–7, 2010.01.14] (= *Советую не брать сейчас кредиты в долларах, так как ситуация может резко измениться*). Пропозициональное содержание данных высказываний не изменяется, несмотря на вариации в поверхностном выражении. Иллокутивная цель исходного и трансформированного предложения – убедить реципиента последовать совету.

Отрицательные РА требования свидетельствуют об отсутствии категоричности в высказывании, которое приобретает некий констативный характер. Подобное употребление глагола становится перформативным благодаря контексту: *Я же не из налоговой инспекции, декларацию не требую* [А. Вандеенко. Иосиф Кобзон: «Я помню свою первую взятку...» // Комсомольская правда, 2002.09.11]; *Я не требую*, *чтобы ты оставил меня в финале себе в соперники* [Одинцов выиграл, потому что был самым хитрым? // Комсомольская правда, 2002.02.15].

Отметим случаи, когда отрицательный перформативный глагол в пределах одного предложения противопоставляется перформативу, относящемуся к иной интенционально-семантической группе: *Я уже не приказываю, а прошу* [Я. Соколовская. Шимон Перес: «Правительства во всем мире потеряли доверие» // Известия, 2014.02.06]; «*Я не приказываю, я прошу вас*», – *отвечал Эрнст по свидетельству моего собеседника* [Е. Рыковцева. Сбалансированное предательство // Известия, 2013.02.27]. В анализируемых предложениях за счет противопоставления двух перформативов происходит модификация РА приказа в РА просьбы.

Отрицательная частица *не* преимущественно употребляется при директивных перформативных предикатах запрета и разрешения, при этом между указанными типами предикатов, являющимися антонимически поляризованными, возникают

отношения синонимии. Параллельное употребление отрицательного перформативного глагола с утвердительным перформативом иной интенциональной направленности обуславливает семантическую трансформацию одного РА в другой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Красина, Е. А. Семантика и прагматика русских перформативных высказываний : дис. ... доктора филол. наук : спец. 10.02.01 / Красина Елена Александровна. – М., 1999. – 310 с.
2. Романов, А. А. Притяжение перформатива. Очерки по теории перформативности от Дж. Л. Остина до наших дней / А. А. Романов, Л. А. Романова. – М. : Институт языкознания РАН, «АгросферА» Тверской ГСХА, 2009. – 156 с.

*Солопова Л. Е.
(г. Горловка, ДНР)*

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ПЕРЕВОДЧИКОВ-БАКАЛАВРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП)

В современных условиях поликультурного взаимодействия актуальными есть способность и готовность человека в использовании иностранного языка (и не одного) как необходимого средства общения. В рамках коммуникативно-ориентированного обучения основной целью освоения второго иностранного языка есть формирование коммуникативной компетенции, состоящей из ряда субкомпетенций, в том числе грамматической. Ведь грамматика, будучи инструментом организации лексики, а также при ее помощи, обеспечивает формирование навыков устной и письменной коммуникации обучающихся.

Действительно, грамматический аспект второго иностранного языка представлен в теории обучения иностранным языкам достаточно широко (И. Л. Бим, Н. И. Гез, Б. А. Лапидус, А. А. Миролубов и др.). Тем не менее проблемой формирования грамматической компетенции, о чем показывает анализ современной научно-методической литературы, занимаются исследователи не так давно (И. В. Чернецкая, Р. П. Мильруд, Е. А. Рублева, С. В. Мерзляков и пр.). Учеными рассматривается данный вопрос с разных точек зрения и позиций, но все они подчеркивают важность грамматической компетенции в реализации речевого поведения личности на иностранном языке.

Наиболее детально, по нашему мнению, определена грамматическая компетенция в работах Н. А. Кафтайловой, которая рассматривает ее как способность индивида понимать и формулировать в ходе межкультурной коммуникации смысл высказывания на основе осуществления когнитивной деятельности по выявлению специфики грамматических форм выражения национально-культурных концептов, присущих иной и родной картинам мира [1, с. 4].

В ГОУ ВПО «ГИИЯ» студенты-бакалавры направления подготовки «Лингвистика» (профиль «Перевод и переводоведение») приступают к изучению немецкого языка как второго иностранного (ВИЯ) в III семестре с нуля. Большинство студентов ранее его не изучали, немногие имеют поверхностные знания по немецкому языку, при этом английским языком (основным иностранным (ОИ)) владеют на достаточном уровне. Этот фактор определяет специфику обучения немецкому языку как второму иностранному и учебный процесс в целом.

Следует также отметить, что грамматика ВИЯ не выносится на изучение отдельным учебным предметом, а интегрирована в комплексный курс второго иностранного языка (немецкого). На наш взгляд, в этом очевидно больше преимуществ, т. к. закрепление грамматического материала легче происходит на материале лексики в разных видах речевой деятельности (чтении, аудировании, говорении и письме). Кроме того, на начальном этапе обучения важны также степень билингвизма студентов и достаточное количество часов на изучение дисциплины.

Опыт показывает, что в силу сходства грамматической системы английского (ОИ) и немецкого (ВИ) языков знакомство с грамматическими явлениями ВИЯ проходит без сложностей. С первых занятий проводится систематизация, анализ и сравнение языковых фактов ОИЯ и ВИЯ, а также поиск источников положительной интерференции и переноса в родной язык.

С другой стороны, любой новый иностранный язык имеет свои особенности и «подводные камни». Вкратце перечислим трудности усвоения немецкой грамматики после проведенного анкетирования переводчиков-бакалавров: уникально-нормативный характер многих грамматических явлений; высокий показатель морфологической дифференцированности; морфолого-синтаксическая сочетаемость; глагольная рамочная конструкция; инверсия.

Следовательно, на начальном этапе обучения немецкому языку как второму иностранному для преодоления сложности в освоении грамматики считаем нужным обратить внимание на металингвистические знания студентов, т. е. на их рефлексии и экспликацию грамматических явлений в рамках триглоссии

(русского, английского и немецкого языков). Не менее важным принципом формирования грамматической компетенции ВИЯ есть учет языкового опыта студентов-лингвистов как части общего личного опыта общения с окружающим миром. Наконец, следует делать опору на дифференцированный методический отбор грамматических явлений по степени сложности и пропорциональную дозировку тренировочных упражнений. От этого зависит интенсивность приемов изучения и закрепления грамматического материала, о чем свидетельствуют результаты опытного обучения немецкому языку как второму иностранному у студентов-бакалавров ГОУ ВПО «ГИИЯ».

Таким образом, в распоряжении преподавателя есть все возможности для последовательного формирования грамматической компетенции студентов-лингвистов на начальном этапе обучения и для стимулирования интереса к немецкому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кафтайлова, Н. А. Методика формирования грамматической компетенции как средства межкультурной коммуникации : языковой вуз, немецкий язык : автореферат дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Наталья Александровна Кафтайлова. – Москва, 2010. – 24 с. – Режим доступа : <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003490869#?page=1> (дата обращения: 31.10.2020).

Солошенко Е. А.

*Научный руководитель: ст. преп. Пантыкина Н. И.
(г. Луганск, ЛНР)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСА JAPANESE IO В ИЗУЧЕНИИ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА

В настоящее время все большая часть инноваций в обучении зависит от использования ПК и смартфонов. Благодаря распространению различных приложений и сервисов у людей появляется возможность приобретения различных навыков с помощью девайсов. Часто они позволяют сделать процесс довольно удобным и более персонализированным, а также разнообразить самостоятельное и дистанционное обучение среди учеников, студентов и других заинтересованных лиц. На данный момент использование цифровых инструментов крайне важно для развития самостоятельности студентов при изучении иностранных языков. Ф. Хаббард и М. Леви полагают, что потенциальные

334

достоинства гаджетов можно разделить на организационные и педагогические. Педагогические преимущества состоят в широком доступе к материалу и возможности им делиться, возможности в сотрудничестве и выполнении групповой работы онлайн [1, с. 132]. Однако, даже среди приложений такого типа появилось достаточно много различных по функционалу и назначению программ. В данной работе будет рассмотрен один из вспомогательных сервисов для изучения японского языка – Japanese IO [3], а также его основные достоинства и недостатки.

Japanese IO – интернет-ресурс, основная задача которого – помощь в изучении языка через интерактивное чтение текста, которое включает в себя библиотеку текстов, их редактор, а также расширенные словарные карточки. Тексты, представленные на сайте, делятся на две категории – статьи, разделенные по темам, и классика мировой литературы, разделенная по уровням с указанием того, какая лексика использована в тексте. Это позволяет быстро подобрать наиболее удобный текст для работы изучающим любого уровня. Кроме этого, сайт может обрабатывать любые тексты, таким образом, возможно просмотреть чтение иероглифов и незнакомые слова благодаря всплывающей словарной статье. Такая организация материала позволяет изучающему экономить время при поиске слов.

Стоит уделить внимание и самому словарю, а также всплывающим и расширенным карточкам. Основное их удобство заключается в том, что можно узнать множество возможных переводов, а также примеров использования лексемы. Здесь также указывается уровень JLPT, что позволяет понять изучающему, необходимо ли запоминать данную лексику на нынешнем этапе изучения языка и может ли она встретиться на экзамене. Также полезным можно назвать то, что карточки можно сохранять и импортировать, в том числе и в приложение Anki, которое часто используется как замена бумажным флеш-картам. Это также делает процесс изучения слов достаточно удобным.

Говоря о недостатках ресурса Japanese IO, стоит указать то, что он не даёт никакого методически-организованного плана изучения языка и вместе с этим никак не может заменить учебник. Он не предоставляет никаких упражнений для работы с текстом или запоминания новых лексем и, не смотря на предоставляемую статистику посещения и использования, никак не контролирует успеваемость изучающих японский язык. Для мотивации многих людей важно наличие структуры или какого-либо соревновательного элемента, чего ресурс не дает, поэтому сложно сказать, что по нему действительно можно качественно и легко выучить японский язык. По большей части Japanese IO представляет из себя поддерживающий ресурс, упрощающий поиск информации и дидактического материала.

При этом стоит уточнить, что Japanese IO нельзя назвать бесполезным для дистанционного и обыкновенного очного обучения. Он позволяет расширить возможности при самостоятельной работе и помочь при выполнении проектных заданий. Он хорошо подойдет для выполнения заданий высокой сложности и направленных на работу с индивидуальными интересами студента или ученика. Например, можно предложить учащимся составить доклады, которые связаны обширной темой, но при этом предложить каждому затронуть интересный ему аспект. Благодаря Japanese IO в данном случае можно будет быстрее проанализировать статьи по теме, которые можно найти в интернете и уже на их основе составить доклад, разобравшись в том, как используется лексика в текстах, составленных носителями, и при этом ознакомиться со значительным количеством новых и потенциально полезных слов. Japanese IO также может быть полезен людям с различной квалификацией. Например, химику, желающему работать и проводить исследования в Японии, желательно ознакомиться с последними исследованиями по своей специальности, но при этом нет подходящих учебников, где бы давалось объяснение того, как использовать те или иные термины. Благодаря Japanese IO можно быстрее освоиться в сложных текстах и избавиться от языкового барьера хотя бы на одном уровне – уровне понимания. Также Japanese IO будет полезен и филологам при написании научных работ или анализе оригинального японского текста.

Таким образом, Japanese IO, как и большинство интернет-ресурсов, может быть наиболее широко использован для организации внеаудиторных и внеклассных занятий. Их особенностями является отсутствие обязательного педагогического контроля и оценки, добровольное осуществление во внеучебное время, самостоятельный характер [2, с. 2]. Несмотря на то, что интернет-ресурс не предоставляет способов самоконтроля и проверки знаний, он может мотивировать изучающих японский язык широким выбором текстов и упрощению работы с ними. Кроме этого, на базе Japanese IO можно выстраивать индивидуальные задания и проекты и расширять знания в интересных студенту или ученику областях. Это положительно сказывается на желании обучаться самостоятельно, поскольку значительная часть потенциально неприятных элементов при традиционном обучении по печатным пособиям уходит. Кроме этого, сайт обеспечивает удобную работу со словарем, что пресекает проблемы неправильного толкования слов еще на этапе ознакомления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новикова, Е. Б. Использование онлайн-приложения Quizlet для овладения лексическим материалом при обучении иностранным языкам / Е. Б. Новикова. – Вестник ХНАДУ. – 2019. – № 87. – С. 132–137.
2. Родионова, Е. М. Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-resursy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 20.10.2020).
3. Japanese IO – Learn Japanese through fun and easy reading practice. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.japanese.io/home> (дата обращения: 20.10.2020).

Сорокина Е. С.

*Научные руководители: преп. Говядова О. Н., преп. Багликова В. П.
(г. Курск, РФ)*

РУССКИЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ

В современном мире невозможно представить молодого человека, который не говорит на английском языке. Однако чтобы свободно говорить по-английски и понимать собеседника, необходимо не только иметь большой запас лексических единиц, основ грамматики английского языка и навыков произношения, но также знать фразеологию страны изучаемого языка.

Актуальность данной темы заключается в том, что пословицы являются одним из наиболее сложных для перевода аспектов изучения иностранного языка.

Объект исследования – пословицы на тему здоровья в английском языке.

Предметом исследования явилось несоответствие в переводе пословиц с английского языка на русский.

Гипотеза – не все английские пословицы при переводе имеют русские эквиваленты.

Цель исследования – изучить английские пословицы о здоровье и найти способы их перевода на русский язык.

Исходя из поставленной цели, мы наметили следующие задачи:

- изучить и проанализировать пословицы английского языка, связанные со здоровьем;
- перевести пословицы и выбрать соответствующие эквиваленты на русском языке;
- классифицировать пословицы по способам перевода.

В нашей работе использовались следующие методы исследования: метод анализа литературы: (англо-русский словарь английских идиом / англо-русский словарь английских идиом), интернет-ресурсы; метод анализа и обобщения; метод сравнения; метод опроса.

Пословица – это короткое мудрое изречение, которое имеет поучительное значение. Изучив огромное количество пословиц о здоровье, мы попытались классифицировать их по способу перевода. Это перевод с использованием моноэквивалентов, которые включают полные и частичные фразеологические эквиваленты; выборочные фразеологические эквиваленты; описательный перевод и калькирование. Например, английскую поговорку *Physician heal thyself* ‘Доктор, излечи себя сам’ можно отнести к моноэквивалентам, поскольку перевод полностью совпадает с русским эквивалентом *Врач, исцели себя сам* по смыслу, лексической композиции, образности, стилистической и грамматической направленности. Проанализировав следующую пословицу *Better ten times ill than one time dead*, мы обнаружили, что буквальный перевод ‘Лучше болеть десять раз, чем один раз умереть’ почти полностью совпадает с русским аналогом *Лучше сто раз болеть, чем один раз умереть*, но существуют различия в значении одной лексической единицы. Английскую пословицу *Good health is above wealth* мы отнесли к выборочным фразеологическим эквивалентам, поскольку при переводе на русский язык она имеет несколько аналогов: ‘Здоровье дороже денег’, ‘Здоровье всего дороже’, ‘Здоровье дороже всякого богатства’.

В случае, когда пословица не может быть переведена с использованием других методов перевода, мы используем буквальный перевод или калькирование. Например, пословица *Health is not valued till sickness comes* не имеет аналогов на русском языке, поэтому мы переводим ее дословно ‘Здоровье не ценится до тех пор, пока болезнь не наступит’.

Английская пословица *Health is a call loan*, к сожалению, не имеет аналогов в русском языке, поэтому ее значение можно передать только описательно: ‘Здоровье – это то, что мы можем потерять неожиданно’.

Чтобы подтвердить тот факт, что существуют трудности в переводе английских пословиц и поговорок, мы попросили 100 студентов МФК КГМУ принять участие в анкетировании с целью подобрать русские эквиваленты 3 английским пословицам:

1. *Early to bed and early to rise makes a man healthy, wealthy and wise* (‘Кто рано встает, тому Бог подает’);

2. *A sound mind in a sound body* (‘В здоровом теле здоровый дух’);

3. *Everybody wants to go to heaven but nobody wants to die* ('Хочется рыбку съесть, да не хочется в воду лезть').

Результаты оказались неожиданными: 17% респондентов смогли подобрать русские аналоги к данным пословицам. Однако у 83% опрошенных перевод вызвал затруднения. Это еще раз доказывает, что перевод пословиц с английского языка является одним из наиболее трудоемких аспектов лингвистики.

Итак, в нашей работе мы рассмотрели часто употребляемые пословицы о здоровье на английском языке. Проанализировав данные, мы выяснили, что многие пословицы имеют несколько эквивалентов на русском языке и их можно перевести с помощью выборочных эквивалентов, некоторые не имеют аналогов в русском языке и переводятся дословно (калькирование). В результате исследования мы выяснили, что совсем мало пословиц о здоровье имеют дословный перевод (полные и частичные эквиваленты).

Таким образом, наша гипотеза о том, что не все английские пословицы при переводе, имеют русские эквиваленты полностью подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амосова, Н. Н. Основы английской фразеологии / Н. Н. Амосова. – М. : ЛИБРОКОМ, 2010. – 216 с.

Стецкова Е. И.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Санченко Е. Н.
(г. Луганск, ЛНР)*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ЮМОРА ПРИ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ “2 BROKE GIRLS” («ДВЕ ДЕВИЦЫ НА МЕЛИ»))

Качество перевода кинопродуктов является одной из основных проблем на рынке киноперевода. Юмор же, в контексте перевода, является одним из самых сложных и требовательных аспектов. Принимая во внимание тот факт, какое пристальное внимание уделяется грамматически верному построению предложений и сохранению лексических единиц в первоизданном виде, всё меньше внимания при переводе уделяется креативности подхода к передаче юмора. Креативность являет собой тот инструмент, который в первую очередь определяет спектр переводческих трансформаций, применяемых переводчиком к какому-либо юмористическому фрагменту текста.

Основной задачей, которая ставится перед переводчиком при передаче юмора, является сохранение комического эффекта. К примеру, при передаче неоднозначной игры слов, задача переводчика состоит в сохранении юмористического эффекта, то есть передача семантики фразы без привязки к форме высказывания на языке оригинала, что является безусловным осложнением процесса перевода. Примером удачного сохранения игры слов служит перевод сериала «Две девицы на мели», например, в оригинале звучит фраза: *“This guy has a brand-new Apple. I’ve been eating the same apple for a week.”* где шутка строится на созвучности бренда *Apple* и *‘apple’* – ‘яблоко’. В русском дубляже от телеканала Paramount Comedy игра слов была переведена так: *«У этого парня на ноутбуке яблоко, а я одно яблоко неделю ем»*. В данном переводе, название бренда опущено, однако осталась его отличительная особенность, благодаря чему и смысл, и форма игры слов были сохранены. В субтитрах данная фраза звучит, как: *«У этого парня самый новый Apple, а мне приходится растягивать одно яблоко на неделю»*. Переводчик придерживается правила перевода названий брендов, оставляя его в первоначальном виде, а юмористический эффект был сохранён с помощью буквального перевода данной фразы, так как в данном случае название бренда и логотип знакомы большей части целевой аудитории. На наш взгляд, этот перевод является более удачным.

Другим примером передачи игры слов с сохранением и формы, и семантики высказывания является фраза: *“Yeah, if they wanted Ye Olde Desserts, they should have come to us. We’ve got lady fingers so old, they have arthritis”*. В данном случае имеет место буквализация устойчивого сочетания *“lady fingers”* (печенье «дамские пальчики»), героиня сравнивает печенье с настоящими пальчиками, которые являются настолько старыми, что их уже поразил артрит. Таким образом, актуализация фразеологизма усиливается метафорой. В дубляже от Paramount Comedy фраза звучит как: *«Ага, и если им нужен старый добрый десерт, то им к нам. У нас и дамские пальчики с артритом»*, в субтитрах же: *«Если уж им захочется старинных десертов, лучше бы к нам зашли. У нас такие древние дамские пальчики, что у них артрит развился»*. В обоих случаях игру слов удалось перевести без смысловых потерь, так как на русский язык печенье «дамские пальчики» переводится буквально.

Рассматривая приведенные выше примеры, мы пришли к выводу, что успех при передаче юмора, а в особенности игры слов, напрямую зависит не только от семантики и формы оригинального высказывания, но и от изобретательности самого переводчика, его умений воспользоваться подходящими переводческими трансформациями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова, Е. М. Языковая игра в оригинале и переводе (на материале английских анекдотов) : Учеб. пособие [Текст] / Е. М. Александрова. – Москва : КДУ, 2012. – 148 с.
2. Горшкова, В. Е. Перевод в кино [Текст] / В. Е. Горшкова. – Иркутск : МИГЛУ, 2006. – 278 с.
3. Горшкова, В. Е. Теоретические основы процессоориентированного подхода к переводу кинодиалога: на материале современного французского кино : автореф. дис. ... д-ра филол. наук [Текст] / В. Е. Горшкова. – Иркутск, 2006. – 367 с.
4. Козуляев, А. В. Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности. Обучение данному виду перевода [Электронный ресурс] / А. В. Козуляев. – Режим доступа : <http://www.russian-translators.ru/about/editorial/audiovizualnyeperevod/>

*Сычевская И. О., Пилипенко Ю. В.
(г. Луганск, ЛНР)*

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Относясь к особому жанру художественной литературы, комические произведения требуют серьезного изучения их особенностей и национального колорита, различных форм комического, характерных для художественной литературы. Это необходимо для выбора стратегий адекватной передачи комического при переводе иноязычного текста. В процессе перевода юмористического произведения переводчик, как получатель исходного текста, а затем как отправитель переведенного текста, должен обладать особым мастерством, чтобы при переводе сохранить богатство языковой игры, т.е. сначала расшифровать языковую игру, а затем воспроизвести ее, используя средства другого языка. Сложность для перевода представляет и своеобразие национального юмора, заложенного в самом языке, в том числе, и английского. В игре слов юмор сохраняет почти не передаваемый другим языком колорит. Каждый язык имеет свою специфическую систему идиоматических оборотов, синонимов, омонимов, реалий. Они лежат в основе комедийных языковых средств и влияют на национально-стилевое своеобразие юмористического произведения [3, с. 63].

Классификацию форм комического усложняют многочисленные аспекты комического и разнообразие его феномена. Большинство

современных лингвистов основными формами комического считают юмор и сатиру [1, с. 176]. Ю. Боров называет юмор и сатиру «полюсами смеха, между которыми целый мир оттенков комического» [1, с. 79]. В основе юмора и сатиры лежит особое, комедийное отношение к действительности, но оно не однородно [1, с. 79]. В юморе отношение к осмеиваемому предмету сочувственное, снисходительное, глубокое, серьезное, в сатире же – обличительное, жесткое [3, с. 176-177]. Обязательным следствием как юмористического, так и сатирического творчества является смех, но его природа принципиально отличается [3, с. 179].

Юмор – интеллектуальная способность подмечать в явлениях их комическую сторону. Юмор – сложнейшая по своим оттенкам форма «комического». В юмористическом произведении говорится с усмешкой о серьезных вещах, а в незначительном и даже ничтожном просматривается нечто важное и глубокое. Юмористический смех лишь подчеркивает несовершенство отражаемого жизненного явления, а сатира беспощадно осмеивает несовершенство мира и человеческие пороки. Сатире свойственно сознательное заострение жизненных проблем, резкое нарушение пропорций в изображаемых явлениях. Юмор – носитель примирения, сатира же является выражением борьбы [1, с. 177-178]. К видам комического относятся также гротеск, ирония, карикатура, пародия и т.д., хотя чаще их рассматривают как приемы комического, так как они в одинаковой степени служат сатире и юмору.

В современном английском языке слово «юмор», в основном, используется как обобщающее понятие, включающее в себя все проявления комического, поэтому английской литературе больше свойственен именно юмор [3, с. 132], юмор особый, тонкий, часто непонятный для других национальностей, с трудом переводимый на другой язык. Английскому юмору присуще умение относиться ко всему с иронией, поэтому англичане с удовольствием смеются и над собой, и над другими. В. Пропп отмечает, что английский смех отличается добродушной – и иногда едкой – насмешкой [3, с. 18]. Именно поэтому одной из характерных черт английского смеха является явственно ощущаемая симпатия к объекту осмеяния. Как мы уже упоминали, эстетическое восприятие комического – это очищение через смех. При этом понятия «комическое» и «смешное» не тождественны, несмотря на то, что значения этих слов очень близки.

Английский юмор – юмор словесный, больше всего связанный с феноменом слова, что выражается в любви к языковой игре [4, с. 85-86]. Великая английская литература пронизана юмором. Юмор Уильяма Шекспира универсален, поскольку не только в его комедиях, но и в бессмертных трагедиях источником юмора

342

становится народный юмор, выраженный и в своеобразных оборотах речи, и в типах поведения персонажей. Эти персонажи оживают именно потому, что они шутят, искренне смеются, что дает ощущение реальной жизни. Творчество Джонатана Свифта посвящено в большей степени политической сатире. Описывая путешествия своего героя Гулливера в страну лилипутов, а затем в страну великанов, писатель успешно применяет комический прием контраста и демонстрирует относительность эстетических и нравственных ценностей. Следует упомянуть и комические приключения трех героев Джерома К. Джерома из повести «Трое в лодке, не считая собаки». Огромное количество смешных бытовых деталей, забавных происшествий, случившихся с героями во время их путешествия по Темзе, продемонстрировали в комической форме их неприспособленность к практической жизни, неумение справиться с необычными обстоятельствами.

Сам английский язык представляет собой богатейший арсенал комических средств, которые включают тропы, стилистические фигуры и «особые средства комического»: иронию, игру слов, «говорящие» имена и каламбуры. Средствами комического также может считаться все, что способствует созданию комического эффекта в художественном произведении. В. Пропп справедливо утверждает, что «если любую комедию пересказать «своими словами», она не покажется смешной, поскольку в словесном искусстве язык — не оболочка, а составляет одно целое со всем произведением» [3, с. 173].

ЛИТЕРАТУРА

1. Боров, Ю. Б. Комическое, или о том, как смех казнит несовершенство мира, очищает и обновляет человека и утверждает радость бытия / Ю. Б. Боров. — М. : Искусство, 1970. — 286 с.
2. Дземидок, Б. О комическом / Б. Дземидок, пер. с пол. С. Свяцкого. — М. : Прогресс, 1974. — 224 с.
3. Пропп, В. Я. Проблемы комизма и смеха / В. Я. Пропп. — М. : Лабиринт, 2002. — 192 с.

Татаренко К. А.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Грицкова Н. В.
(г. Луганск, ЛНР)*

ЛИНГВОПРАГМАТИКА И ПОЛИФОНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО МЕТОДА В СОВРЕМЕННОЙ ИСПАНОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЕ

В современном художественном испанском языке одним из основных способов познания и описания общественных явлений субъективный метод. Тенденция употребления данного метода также прослеживается в масс-медиа пространстве современного испанского языка. Стоит упомянуть о значительном потенциале субъективного метода в испанском языке, который выражается в его полифонии и представляет разнообразные точки зрения на события, происходящие в современном мире.

Тема полифонии и полифонических текстов рассматривалась многими учёными. Среди них Фелипе Хименес Беррио, который в своей статье «Acercamiento a los textos polifónicos» проанализировал виды полифонии в современных испанских текстах, основываясь на полифонической теории О. Дюкро. Учёный разделяет полифонические тексты на три вида: воспроизведенное мышление, высказывание-эхо, интертексты (эксплицитная вставка текстов, к примеру, пословиц и поговорок). Воспроизведенная речь подразделяется на прямую свободную, непрямую, свободную непрямую речь, а также смешанный тип речи [2].

Дамиан Морено Бенитес в статье «Distintas funciones de la descortesía: los insultos de los políticos en la prensa escrita» даёт определение полифоническому характеру медиа-пространства. Учёный анализирует выступления политиков, их речь по материалам испанских газетных публикаций, разбирает, в чем состоит полифоническая составляющая газетных текстов и приходит к выводу, что оскорбительное и невежливое речевое поведение имеет модальную функцию – привлечь внимание читателя.

Необходимо обозначить, что полифоничность стала незаменимой чертой испанских газетных текстов, однако проявляется она, по нашему мнению, не только с помощью таких речевых средств языка как пословицы, поговорки, слоганы, ирония, скобки, кавычки, но и пользуясь глагольными формами субъективного способа. Именно этот аспект полифонии испанских газетных текстов сегодня недостаточно исследован.

Полифоническая аргументация может основываться на выбранной или недопустимой точке зрения. Следовательно, языковед выделяет благосклонную точку зрения, которая аргументируется в

пользу наличия определенной языковой единицы, которая указывает направление, и неблагосклонную, которая аргументирует против этого направления. Именно говорящий начинает полемику и решает, какие точки зрения должны в ней присутствовать. Таким образом, говорящий сначала может изложить три разных точки зрения, но затем отбросит сразу две из них, оставив лишь одну.

«Субъективный способ приводит к образованию придаточных предложений, поскольку лишь он порождает полемику точек зрения, а членом предложения, который придерживается одной из них, чаще всего выступает глагол в форме изъявительного наклонения» [1, с. 83]. Препозитивные глаголы, отрицания, наречия, существительные способны придерживаться одной из двух предложенных точек зрения и их принято называть селекторами.

Принимая во внимание ограниченный объем публикации, для анализа было выбрано по 2 статьи из каждого из вышеприведенных периодических изданий. Отметим наличие разных подвидов придаточных дополнительных и обстоятельственных предложений, в частности, дополнительных побудительных предложений, дополнительных предложений, которые вводятся глаголами для обозначения различных эмоций или с отрицательным значением, временных обстоятельств.

Придаточные дополнительные побудительные предложения: 1) «Compartimos con el Gobierno que no queremos que Cataluña se separe del resto de España y vamos a enfrentar todo intento de que se separe, pero nosotros hemos construido un camino y el Gobierno está instalado en el “no”, ha criticado!» [3]; 2) «La asociación ha solicitado en las misivas remitidas al departamento que dirige el ministro Alberto Ruiz-Gallardón y a la Comisión de Justicia del Congreso que suprima o reduzca las “legítimas”, es decir, aquella parte de la que no se puede disponer libremente porque está reservada por ley a los herederos forzosos» [5].

В первом примере селектором неблагосклонной точки зрения на событие придаточного предложения является глагол главного предложения «compartimos», отрицательная часть «no», глагол «enfrentar». Во втором примере семантического стереотипа глагола «solicitar» достаточно для направления высказывания в указанном в придаточном предложении направлении действия.

Придаточные дополнительные предложения, которые вводятся глаголами с отрицательным значением: 1) «Esto no significa que estemos de acuerdo en todos los asuntos, pero estoy convencido de que la suya es una voz que el mundo debe escuchar» [5]; 2) «¡Nunca pensé que esto fuera suceder pero voy a intentar sacarme la ciudadanía española!»[4].

В двух вышеприведенных примерах реализуется конкретная точка зрения разных лиц. Позиции «вещателя как такового» и «вещателя

как существа в мире» (конкретного внеречевого референта, в частности американского президента Барака Обамы (предложение 1), неизвестного Интернет пользователя (предложение 2) проявляются с помощью отрицательных конструкций – «no significa, nunca pensé», которые избирают неблагосклонную точку зрения во всем высказывании. Таким образом, глаголы главных предложений выступают в роли селекторов точки зрения, в то время как субъективный метод указывает на их полемику в предложении.

Подчиненные обстоятельственные времена: 1) «El primer gesto es más sencillo: apagar el interruptor cuando salgamos de una habitación vacía» [6]; 2) «La Asociación Pro Derechos Civiles Económicos y Social es (AEDES) ha pedido por carta al Ministerio de Justicia y al Congreso de los Diputados que reforme la ley para conceder “plena libertad” a la hora de hacer un testamento y poder desheredar a hijos o padres cuando se haya perdido el afecto y la comunicación entre ambos» [4].

В данных примерах применяются субъективные методы настоящего и прошедшего времени. В первом предложении форма «salgamos» относит действие к разряду не актуализированных, поскольку идет речь о гипотетическом будущем действии. В качестве селектора благосклонной точки зрения выступает глагол «apagar». Во втором примере союз «cuando» и форма субъективного метода прошедшего времени «se haya perdido» подчеркивают будущее достоверное завершённое действие. Селектором благосклонной точки зрения является отсутствие отрицательных частей и семантический стереотип глаголов «conceder», «poder».

Подводя итоги нашего исследования, отметим достаточно широкую парадигму форм и частотность использования субъективного метода в испанском языке в незначительном количестве предложенных газетных статей.

Субъективный метод в испанском языке является одним из показателей полифоничности высказывания в испанском масс-медийном дискурсе. Самыми часто употребляемыми словами-селекторами благосклонной или неблагосклонной точек зрения в вышеприведенных примерах являются глаголы главных предложений и отрицательные части. Это объясняется субъективностью письменного вещания журналиста и применения им широкой гаммы глаголов для передачи чужого вещания, а также для показа полемики точек зрения в высказывании.

Перспективой дальнейших исследований этой темы является привлечение к анализу субъективного метода в других языках масс-медийного дискурса, его полифонического изучения и сравнения частотности применения субъективного способа иностранного языка и его испанского соответствия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Donaire, M. L. Subjuntivo y polifonía (español, francés) / M. L. Donaire. – Madrid : Arrecife, 2001. – 112 p.
2. Ducrot, O. Le dire et le dit / O. Ducrot. – Paris : Editions de Minuit, 1984. – 237 p.
3. El Gobierno advierte a Mas de que no conseguirá nada desbordando la Constitución [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.abc.es/espana/20140327/abci-montoro-cataluna-201403271135.html> (дата обращения: 15.10.2020).
4. El PSOE alega que no condenó la violencia del 22-M por el luto por Adolfo Suárez [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.abc.es/espana/20140327/abci-psoe-violencia-201403271016.html> (дата обращения: 15.10.2020).
5. Piden a Gallardón ampliar las causas para desheredar a hijos o padres cuando no haya efecto [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.elmundo.es/espana/2014/03/26/533307abca474180368b4579.html> (дата обращения: 15.10.2020).
6. Obama consagra el liderazgo del Papa [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://internacional.elpais.com/internacional/2014/03/27/actualidad/1395911738_266596.html (дата обращения: 15.10.2020).

Теплюк И. А.
(г. Луганск, ЛНР)

РОЛЬ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

На современном этапе широкие межкультурные отношения, большое количество источников на иностранном языке, доступность радио, телевидения, интернета дают безграничный простор для изучения не только языка, но и культуры страны изучаемого языка. Обращение к проблемам изучения языка и культуры одновременно позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями. Такой подход к изучению иностранного языка в высших учебных заведениях обеспечивает не только более эффективное решение практических, общеобразовательных и воспитательных проблем, но и способствует повышению познавательной активности студентов. Лингвострановедческий компонент в наше время становится необходимой составляющей создания языковой компетенции иностранного языка при обучении всех будущих специалистов, особенно переводчиков и филологов-преподавателей иностранных языков.

Лингвострановедение относительно молодая и недостаточно разработанная отрасль лингвистики, основная задача которой заключается в выявлении связей между языком и культурой народа, являющейся носителем этого языка.

Лингвострановедение, с одной стороны, объединяет обучение языку, а с другой – дает определенные сведения о стране изучаемого языка, поскольку основным объектом является не страна, а фоновые знания носителей языка. Лингвострановедение обеспечивает решение целого ряда проблем, в частности, адекватного понимания текста. Вот почему оно выступает в качестве лингвистической основы не только лингводидактики, но и перевода. Для того чтобы переводить, нужно, прежде всего, полностью понимать иностранный текст со всеми нюансами значения, включая подтекст, намеки, а потом с учетом адресата, подобрать соответствующие эквиваленты перевода [1, с. 148].

Лингвострановедение ставит своей целью изучение языковых единиц, которые наиболее ярко отражают национальные особенности культуры народа и которые невозможно понимать так, как их понимает носитель языка.

К числу лексических единиц, имеющих ярко выраженную национально-культурную семантику, относятся названия реалий (определение предметов и явлений, которые характерны для одной культуры и отсутствуют в другой); коннотативная лексика (слова, которые совпадают по основному значению, и различаются по культурно-историческим ассоциациям) и фоновая лексика (предметы и явления, которые имеют аналоги в культуре, и различаются по каким-то национальным особенностям).

Кроме этого, огромный интерес представляют также фразеологизмы, в которых отражаются национальное своеобразие истории, культуры, традиции жизни народа-носителя языка.

Любая иноязычная культура состоит из четырех элементов содержания:

- знание о функциях, культуре, способах овладения языком как средством общения;
 - учебные и речевые навыки – опыт использования знаний;
 - умение осуществить все речевые функции;
 - мотивация – опыт, направленный на систему ценностей
- [2, с.141].

Сделав соотношение элементов содержания иностранной культуры с аспектами обучения, можно определить компоненты иноязычной культуры как цели обучения:

1) *учебный аспект*. (Данный аспект включает овладение иностранным языком как средством общения, а также усвоение навыков самостоятельной работы, как процесс совершенствования уровня иноязычной культуры);

2) *познавательный аспект*. (Используется как средство обогащения духовного мира личности и реализуется на основе рецептивных видов деятельности: чтение и аудирование);

3) *развивающий аспект*. (В данный аспект входит главная цель – развитие речевых способностей, психических функций, умений общения);

4) *воспитательный аспект*. (Обучение иноязычной культуре является средством всестороннего воспитания) [3, с. 409].

Следовательно, проблемы взаимосвязанного овладения иностранным языком и соответствующей культурой изучаются лингвострановедением. В современной методической литературе лингвострановедение рассматривается с двух сторон. Во-первых, лингвострановедение – это аспект методики преподавания иностранных языков, в котором исследуется вопрос отбора и приемов подачи студентам сведений о стране изучаемого языка, с целью обеспечения владения данным языком. Во-вторых, лингвострановедение – это аспект обучения иностранному языку, в котором наряду с фонетическим, лексическим и грамматическим компонентами изучается и национально-культурный компонент языкового материала. Конечной целью усвоения лингвострановедческого аспекта является формирование у студентов лингвострановедческих компетенций, то есть целостной системы представлений об основных национальных традициях, обычаях и реалиях страны изучаемого языка, что позволяет студентам сравнивать с языковой единицей ту же информацию, что и носители этого языка, и достичь полноценного понимания иноязычного текста и понимания при общении с иностранцами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин, Е. М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Изд. Моск. ун-та, 1973. – 233 с.
2. Гришаева, Л. И. Введение в теорию межкультурной коммуникации : Учит. пособие / Л. И. Гришаева, Н. С. Цурикова. – Воронеж : ВГУ, 2003. – 269 с.
3. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.

Терещенко Ю. А.
(г. Тара, РФ)

КОММУНИКАТИВНО-СИТУАТИВНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИМ НАВЫКАМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Процесс преподавания иностранного языка в учреждениях начального, среднего и профессионального образования имеет существенные отличия в выборе средств и методик. В первую очередь, это связано с возрастными и психологическими особенностями обучающихся, структурой учебных занятий и запланированными результатами обучения. Тем не менее, единой для всех ступеней и уровней образования остается главная цель обучения иностранным языкам – развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающегося, существенное место в которой занимают грамматические навыки. Грамматический навык представляет собой «автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи» [1, с. 53]. Формирование и развитие грамматических навыков англоязычной речи осложняется для не носителей языка расхождением в родном и изучаемом языке видо-временных форм глагола, грамматического рода, падежных окончаний и т.д. В связи с этим чрезвычайно важно не сводить процесс освоения и развития грамматических навыков в действие по образцу, имеющее исключительно репродуктивный характер, а продуцировать грамматический языковой материал во всех видах речевой деятельности. Поставленную задачу можно с успехом решить, применяя на занятиях коммуникативно-ситуативную методику обучения грамматическим навыкам. Коммуникативный метод основан на том, что процесс обучения является моделью процесса коммуникации. В то же время, как любая модель процесс обучения в каких-то аспектах упрощен по сравнению с реальным процессом коммуникации, но по основным параметрам он ему адекватен, подобен [4, с. 120]. Таким образом, на занятиях создается ситуация, приближенная к реальному иноязычному общению, в которой обучающийся может продемонстрировать владение соответствующим грамматическим навыком. Самым важным моментом является тот факт, что в разных коммуникативных ситуациях может быть востребован один и тот же грамматический навык. Для формирования и развития грамматических навыков разработан целый комплекс коммуникативно-ситуативных методик, паспорт одной из которых опишем далее.

Наименование методики: «Hit the road». **Цель:** развитие грамматических навыков английского языка: умение определять

350

структуру предложений во временах группы Perfect, устанавливать взаимосвязь между элементами предложения и правильно соблюдать порядок слов во всех коммуникативных типах предложений. **Контингент:** студенты средних и высших учебных заведений. **Длительность:** 30-35 минут. **Инструментарий:** карточки с наименованием обязательных дел, магниты для крепления карточек на доску. **Размещение участников.** Обучающиеся размещаются за столом друг напротив друга. **Инструкция.** Обучающиеся делятся на две равные группы и занимают места за столом друг напротив друга. Группа участников вдоль одной стороны стола получают название «Parents», другая – «Children». Перед тем, как приступить к игре, можно позволить участникам самим выбрать себе роли. Учащимся предлагается представить ситуацию, что семья «присаживается на дорожку», чтобы обговорить, все ли выполнено перед отъездом. На столе в хаотичном порядке располагаются карты с наименованием таких дел. Примерный список может выглядеть следующим образом: to water plants, to book a hotel room, to take the phone cord, to buy the tickets, to call a taxi, to take the trash out, to feed pets, etc. Основная задача участников – распределить карточки в две стопки: «Дела, которые должны были сделать родители» и «Дела, которые должны были сделать дети». Каждый участник берет карточку, читает её вслух и прикрепляет на доску в одну из колонок (Children's duties или Parents' duties), комментируя свой выбор. Нередко в этот момент возникает дискуссия, так как участники противоположной команды против причисления определенного дела к их обязанностям. В связи с этим важно подобрать такие аргументы, с которыми были бы согласны остальные. После того, как все карточки будут распределены в две подгруппы, наступает основной момент развития грамматических навыков – обсуждение ситуации с применением группы времен Perfect Tenses. Любой из «родителей» выходит к доске, берет карточку и, называя имя «ребенка», задает вопрос: «Have you taken your phone cord yet?». Ответ оппонента может быть как положительным, так и отрицательным: «Yes, I have already», «No, I haven't yet». При отрицательном ответе необходимо развить ситуацию с использованием Future Perfect: «I will have taken it by the time we'll go out», или Past Perfect: «Why hadn't you taken your phone cord before you packed the bag?». Важным представляется момент фиксации, объяснения и коррекции ошибок, допускаемых участниками, формирования грамматически верного речевого паттерна.

В итоге следует отметить, что представленная коммуникативная ситуация легко трансформируется в другие реалии: обсуждение свадебного торжества, покупка дома, переезд в другой город и т.д. Основная задача учителя – быть фасилитатором дискуссии, не пытаясь вместо участников формулировать вопросы и ответы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, – 2009. – 448 с.
2. Овчаренко, С. В. Коммуникативный подход в обучении грамматическим навыкам на уроках английского языка в средней школе / С. В. Овчаренко, В. С. Гринчук // Наука и образование: Сохраняя прошлое, создаем будущее : сборник статей XV Международной научно-практической конференции: в 3 ч. – Ч. 2. – Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. – С. 119–123.

Титаренко Е. В.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Грицкова Н. В.
(г. Луганск, ЛНР)*

СТИЛЕВЫЕ И ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНЫХ ИСПАНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ

Данная работа посвящена исследованию стилистических и жанровых особенностей испаноязычных рекламных текстов.

Тема исследования является актуальной благодаря росту межкультурных отношений, и как следствие повышенного интереса к изучению испанского языка, а также из-за огромной роли, которую реклама играет в современном обществе.

Из-за постоянного давления рекламы, побуждающей нас покупать товары или пользоваться услугами, мы относимся к ней скептически, но нет никаких сомнений в том, что процесс языковой коммуникации, который используется в рекламе, заслуживает изучения. Перед тем как рассмотреть некоторые аспекты рекламных испаноязычных текстов нам, возможно, следует начать с определения того, что такое реклама.

Реклама – это процесс коммуникации, в котором используются разные методы убеждения и другие ресурсы для увеличения продаж – это делает рекламу достаточно заметной для потребителей, которые иногда могут быть безразличны по отношению к рекламируемому продукту или услуге.

Несомненно, реклама оказывает огромное влияние на нашу повседневную жизнь и представляет собой чрезвычайно интересную форму языковой коммуникации. Существует отправитель (рекламодатель), получатель (потребитель) и сообщение (реклама). Язык – это средство, с помощью которого осуществляется рекламный дискурс, и на него можно влиять с помощью различных приемов.

Рекламные испаноязычные тексты характеризуются наличием коротких фраз, легких для восприятия и запоминания. Императивную функцию несут в себе повелительные конструкции, повторения, устойчивые обороты и выражения.

Для того, чтобы привлечь больше внимания и сделать так, чтобы потребитель запомнил объект рекламы, используются стилистические фигуры и приемы, такие как, анафора (*hipercor – hipermejor*), антитеза (*compramos lo que no utilizas, vendemos lo que no te imaginas*), эллипсис (*Al ser humano le gusta dejar su huella en lo que de verdad le importa. Y a nosotros también*), риторическое обращение (*¿Me ayuda a conseguirlo? ¿No vas a probarlos?*), ономатопея (*подражание звука мотора “Ran, ran, ran”*), рифма (*Ah! El agua caliente se ha ido, ya no me puedo aclarar. Y ahora por cuatro duros, me cambio al gas natural*).

Убедительность рекламе добавляет огромное количество чисел и статистических данных. *En 70 años no ha cambiado nunca; menos 125 de 100 calorías; 20 aficiones y 20 directores; Un 25 %.*

При рассмотрении рекламы с лексической стороны, можно увидеть в ней наличие большого количества англицизмов, неологизмов, технических терминов. *Navegador, mp3, digestión, puzzle, flipar, no te jodas.*

Мы рассмотрели некоторые особенности испанской рекламы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Carlos Antonio Palomino Pareja [Электронный ресурс] / Palomino Pareja Carlos Antonio. – Режим доступа : <http://profcarlospalominopareja.pbworks.com/w/page/16306272/FrontPage>
2. Андреева, Ю. В. Психология рекламы: концепции и технологии / Ю. В. Андреева. – Казань : Изд-во Казанского университета, 2004. – 216 с.

*Третьякова Е. С.
(г. Донецк, ДНР)*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Современный урок – это такой урок, где учитель выстраивает отношения с учениками так, чтобы каждый был активный для осознания, сравнения, обобщения материала и для использования в дальнейшей деятельности. Основными факторами, которые способствуют активизации деятельности учащихся на уроке, являются: доброжелательная атмосфера, уважение друг к другу, использование интересных игровых ситуаций. Основной

особенностью современного урока иностранного языка является практическая коммуникативная направленность, а именно, научить использовать иностранный язык как средство общения. На уроке создается такая атмосфера, где учитель и ученик становятся речевыми партнерами. Активизацией речевой деятельности учащихся способствует интересный контекст общения, мотивация учащихся при выполнении каждого задания, использование естественных жизненных ситуаций.

В современном образовании перед учителем стоит задача разнообразить свой урок с помощью эффективных способов и приемов обучения. Урок иностранного языка носит комплексный характер, используются все виды речевой деятельности, т.е. один и тот же материал учащиеся воспринимают на слух, в говорении, чтении и письме. Цель урока определяет выбор упражнений. Очень важно расположить упражнения так, чтобы каждое предыдущее являлось опорой для следующего, планировать урок от простого к более сложному. Планируя уроки, учитель должен думать не только, чтобы учащиеся запомнили новые слова, структуры, но и стремился создать возможности развития индивидуальности каждого ученика. Чтобы поддержать интерес к предмету, нужно использовать такие приемы, которые могут увлечь учащихся.

Один из эффективных приемов обучения – использование языка. Изучение иностранного языка важно для развития языковых, познавательных, коммуникативных способностей ребенка и позволяет расширить его кругозор, познать через язык другую страну, ее народ и культуру.

Во-первых, стихи, рифмовки, считалки, песни, это то, что нравится детям. Во-вторых, фольклорный материал способствует ознакомлению с культурой страны изучаемого языка. В-третьих, являются прекрасным материалом для совершенствования произношения, интонации и ритма иноязычной речи. В четвертых, при работе со стихами, решается вопрос многократного повторения по одной модели, слова.

Особое значение приобретают игры. Игры предназначены для создания на уроке творческой, теплой атмосферы общения между учащимися и учителем, для отработки навыков устной и письменной речи, а также для возможности активного применения знаний английского языка. Игровые упражнения используются для смены деятельности с целью активизации внимания и мыслительной деятельности, для проверки грамматических знаний и богатства словарного запаса.

Применение игр помогает увлечь ребят иностранным языком, создает условия для достижения успеха в изучении языка. В играх есть элемент удачи, что добавляет увлеченности. Игры с элементами

удачи включают в себя игры на угадывание, игры с кубиками, мячиком, карточками. Большинство игр носит состязательный характер. Игра всегда предполагает принятие решений – как поступить, что сказать, как выиграть. Желание решить эти задачи убыстряет мыслительную деятельность, учат творчески относиться к делу.

Хороший прием для развития познавательных психологических процессов является групповая работа. Такой вид взаимодействия обеспечивает многократное естественное и мотивированное повторение учебного материала. Состав групп должен зависеть от содержания и характера предстоящей работы. Группы формируются в зависимости от уровня обученности, совместимости учащихся – это позволит взаимно дополнять, компенсировать друг друга. Использование групповой работы помогает уменьшить давление на одного человека. Благодаря такой деятельности активизируются внимание, воображение, память. Учащиеся действуют и мыслят в рамках роли.

Обеспечение правильного чередования видов и характера деятельности на уроке, способствует оптимальному уровню психической активности на уроке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева, Л. Я. Развивающее обучение иностранным языкам / Л. Я. Васильева // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 2. – С. 68–70.
2. Поташник, М. М. Требования к современному уроку / М. М. Поташник. – М. : Центр педагогического образования, 2013. – 162 с.
3. Федорова, Г. Н. Игры на уроках английского языка / Г. Н. Федорова. – М : ИКЦ «Март», 2005. – 128 с.

Тришина М. Н.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Белютин Р. В.
(г. Смоленск, РФ)*

ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ В КОНТЕКСТЕ ЭМОТИВНОЙ ЛИНГВОЭКОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ ДИСКУРСА НЕМЕЦКИХ СМИ)

Большинство языковедческих работ рассматривает речевую агрессию в психолингвистическом ракурсе; «психологическое понимание агрессии анализируется как речевое поведение, с лингвистикой связан только способ выражения. Таким образом,

речевая агрессия – вид речевого поведения, в котором реализуются интенции нанесения психологического вреда объекту воздействия, которым может быть не только конкретное лицо (адресат или, что характерно для СМИ, лицо, упоминаемое в контексте и являющееся мишенью «нападения»), но и те или иные организации, социальные институты, идеологии и т.п. Эти интенции реализуются в виде словесного оскорбления, угрозы, уничтожения (прямая речевая агрессия) или клеветы, наговора, сплетни (непрямая речевая агрессия) [КРРЭС 2003: 562].

В данной статье рассматривается одна из разновидностей речевой агрессии – *речевое оскорбление* – на примере статей из немецких СМИ. Словесное оскорбление – это умышленное словесное «унижение чести и достоинства другого лица, выраженное в неприличной форме» [Комментарии к законам. Статья 130. Оскорбление. URL: <https://www.lawmix.ru/comm/041/9115>].

Данную проблематику мы бы хотели рассмотреть в рамках нового и активно развивающегося направления социогуманитарного знания – эмотивной лингвоэкологии. Это, на наш взгляд, соответствует требованиям времени, так как эмотивная лингвоэкология призвана сформулировать подходы и параметры, соблюдение которых позволит добиться экологичной, т.е. «здоровой», оказывающей благоприятное воздействие на человека языковой среды.

Многие отечественные и западные учёные [см. Белютин, 2012, 2019; MacLeod, 2009; Horowitz URL и др.] указывают на то, что современный язык является языком вражды, ненависти, насилия и дегуманизации. Оскорбление, травмируя адресата, обладает способностью к бурному распространению, качественной и количественной экспансии. «Больной язык» или «эмотивно-неэкологичный» оказывает пагубное воздействие на человека и ведёт к развитию деструктивной коммуникации. В таких случаях речь будет идти не только о качестве речи, но и о качестве мышления, концептуализации реальности.

Узкие рамки статьи не позволяют нам в полном объёме представить исследованный эмпирический материал. Мы ограничимся иллюстрацией наиболее ярких примеров. Для убедительности в работе будут представлены примеры, репрезентирующие различные типы дискурса (спортивный, политический, образовательный).

Немецкий спортивный обозреватель „Sport inside” сообщил о существовании онлайн переписки в чатах, которые содержали в себе множество расистских высказываний со стороны одного из работников юношеской команды футбольного клуба «Бавария» („FC Bayern Campus“). Данные «шутливые», по мнению их

автора, высказывания были направлены на игроков команды с так называемым миграционным прошлым. В переписке встречались такие выражения как: „*Halts Maul Kameltreiber*“; „*Bimbo*“, *Transport. Hier werden die Neger von A nach B transportiert*; „*Fick dich du kanake*“.

Другим ярким примером речевой агрессии, реализуемой уже в политическом дискурсе, является высказывание бывшего пресс-секретаря немецкой партии «Альтернатива для Германии» (AfD) Кристиана Люта (Christian Lüth), которое было показано в тайно снятых сценах документального фильма (на основе двухлетнего расследования внедренного в круги партии журналиста Thilo Mischke). В данном видео Лют озвучивает крайне радикальные и «взрывоопасные» суждения: „*Weil dann geht es der AfD besser. Wir können die nachher immer noch alle erschießen. Das ist überhaupt kein Thema. Oder vergasen, oder wie du willst. Mir egal*. Ранее Кристиан Лют открыто заявлял в сети о том, что он является фашистом. В настоящий момент бывший пресс-секретарь партии отстранён от своей должности [<https://www.zdf.de/nachrichten/politik/afd-christian-lueth-lisa-licentia-100.html>].

В образовательной сфере речевая агрессия также стремительно становится «нормальной» реальностью. Так, в последнее время стремительно набирает обороты новый вид оскорбления в социальных сетях – кибермоббинг (Cybermobbing). Результаты исследований в сфере школьного образования в Германии показали, что за последние пять лет увеличилось количество случаев кибермоббинга. В сети высокую коммуникативную плотность демонстрируют высказывания школьников, содержащие «отрицательные» лексические единицы и дискредитирующие педагогов: „*blöde Kuh*“, „*Arschloch*“, „*Wichser*“, „*Spast*“, „*Schlampe*“ и др.

Представленные и другие проанализированные примеры позволяют сделать вывод о том, что речевое оскорбление прочно укоренилось во многих дискурсах. Отметим широкий спектр языковых способов выражения речевой агрессии: от инвективной лексики, метафор, до концептов с нацистскими и другими подобными негативными смыслами. В связи с этим возрастает значимость лингвоэкологических исследований, чтобы по возможности ограждать язык и общества от «нездоровых» проявлений в различных сферах коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белютин, Р. В. Речевая агрессия в немецком спортивном дискурсе (на примере субдискурса болельщиков) / Р. В. Белютин // Международный конгресс по когнитивной лингвистике 10-12

октября 2012 года: сборник материалов. – Вып. 11. – Тамбов, 2012. – С. 495–498.

2. Белютин, Р. В. Прагмасемантические и лингвоментальные проекции немецкого спортивного дискурса: монография / Р. В. Белютин. – Смоленск : Изд-во СмолГУ, 2019. – 336 с.
3. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / подред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 562 с.
4. Статья 130. Оскорбление. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.lawmix.ru/comm/041/9115> (дата обращения: 23.10.2020).
5. MacLeod Al. Dog as Self and Other. Comparisons to Chanines as a Practice of Dehumanization // Language and Ecology. – 2009. – Vol. 3. – No. 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ecoling.net> (дата обращения: 23.10.2020).
6. Skandal um Pressesprecher Lüth – Was wusste die AfD von „Vergasen“ – Aussage? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/afd-christian-lueth-lisa-licentia-100.html> (дата обращения: 26.10.2020).

Тупицына Н. А.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Хабибулина Э. А.
(г. Сургут, РФ)*

РОЛЬ УЧЕБНО-РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ РАЗВИТИИ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Успешность обучения иноязычному общению во многом зависит от того, в какой мере содержание и методы обучения соответствуют особенностям естественного общения. В методологии существует несколько подходов к развитию коммуникативных навыков обучающихся, и создание учебно-речевых ситуаций является одним из самых эффективных и практичных методических приемов на нынешний день.

Говорение в первую очередь побуждается коммуникативно-познавательным мотивом, который носит личностный характер. Несмотря на то, что мотив говорения есть внутреннее, непосредственно не управляемое явление, его появление учитель может регулировать, подобрав наиболее эффективные приемы, средства, методы обучения. Решение этой задачи возможно посредством учебно-речевых ситуаций, которые стимулируют возникновение и развитие коммуникативно-познавательной потребности учащихся в высказывании на иностранном языке

[5, с. 26]. В методологии эти ситуации называются упражнениями открытого типа, поскольку они исключают единственно правильный ответ или решение, являются творческими и направлены на содержание высказывания, тем самым обеспечивая максимальную речевую активность обучаемых [6, с. 320].

Классификация учебно-речевых ситуаций, составленная Е. И. Пассовым и А. М. Стояновским, различает типы ситуаций, основанные на типе отношений между коммуникантами. По их мнению, именно отношения являются основной составляющей любой ситуации и могут быть определены четырьмя основными факторами: социальным статусом человека, его ролью в качестве субъекта общения, выполняемой деятельностью и моральными критериями [4].

Для создания учебно-речевых ситуаций необходимо отобрать и организовать материал так, чтобы он соответствовал и структурной, и содержательной стороне. Учебная ситуация дает возможность при ознакомлении с новым материалом наглядно показать где, когда, и для решения каких коммуникативных задач общения можно использовать предъявляемый материал, чтобы вызвать у школьников осознание того, что еще они смогут понять и сказать на изучаемом языке. Только отработка материала в новых ситуациях позволит обеспечить запечатление в памяти ученика его функции, значения и формы, а также сформировать гибкость навыка [3, с. 30].

Для того чтобы установить продуктивность использования учебно-речевых ситуаций на уроках английского языка, мы проанализировали учебно-методический комплекс «Английский в фокусе (Spotlight)» для 10 и 11 классов (авторы О. В. Афанасьева, Д. Дули, И. В. Михеева, Б. Оби, В. Эванс) [1; 2]. Данный комплекс отвечает требованиям Федерального государственного образовательного стандарта общего образования и соответствует общеевропейским компетенциям владения иностранным языком (*Common European Framework of Reference*).

Следует отметить, что учебник предлагает разнообразные способы организации речевых ситуаций, такие как ролевая игра, интервьюирование одноклассников, создание и представление диалогической и монологической речи. Вот некоторые из таких заданий:

- Ролевая игра – *You are discussing with your brother/sister what to buy your mother for International Women's Day. Discuss with him/her what gift you would like to buy and decide on one thing that you both agree on. Choose from the following: jewellery; scarf and gloves; flowers; tickets for the theatre. You begin the conversation and have to decide on which option (only one) to choose. Your partner will play the part of your brother or sister. Remember to: discuss all the options; take*

an active part in the conversation and be polite; come up with ideas; give good reasons; come to an agreement;

- Дискуссия по предложенному проблемному тексту – *Find the statements that are made in the text about friendship. Do you agree? Discuss in groups;*

- Выражение собственного отношения к проблеме, изложенной в тексте, в виде монолога – *Would you consider getting involved with ChildLine? Think of two reasons you would join it. In three minutes speak a few sentences on the topic;*

- Создание диалога – *You and your friend want to do something special to relax and celebrate the end of your exams. Discuss the following options and choose the one you both like most of all: a day at the beach, a trip to a theme park, a party for all your friends, a DVD evening with a few close friends.*

Изучая данный курс обучающиеся активно употребляют в речи фразовые клише, принимают участие в различного рода диалогах, планируют свою монологическую речь в виде сообщения по заданной проблеме, участвуют в дискуссиях. Школьники учатся реагировать и выражать свое отношение к услышанной проблеме, формируя и развивая одно из важнейших и необходимейших умений – коммуникации на иностранном языке, чему способствует практическое использование учебно-речевых ситуаций на уроках английского языка.

Таким образом, для реализации практических целей обучения иностранным языкам, которые заключаются в формировании и развитии навыков разговорной речи на иностранном языке, необходимо создать условия для активного речевого взаимодействия учеников друг с другом и активация их словесного мышления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева, О. В. Английский язык. 10 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / О. В. Афанасьева, Дж. Дули, И. В. Михеева и др. – М. : Express Publishing, Просвещение, 2018. – 248 с.
2. Афанасьева, О. В. Английский язык. 11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / О. В. Афанасьева, Дж. Дули, И. В. Михеева и др. – М. : Express Publishing, Просвещение, 2018. – 244 с.
3. Горлова, Н. А. Методика обучения иностранному языку / Н. А. Горлова. – М : Академия, 2013. – 336 с.
4. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 256 с.
5. Скалкин, В. Л. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи / В. Л. Скалкин, Г. А. Рубинштейн // 360

Иностранные языки в школе. – 2012. – № 4. – М. : Методическая мозаика. – С. 25–33.

6. Соболева, А. В. Типы учебно-речевых ситуаций и их место при обучении устно-речевому иноязычному общению / А. В. Соболева // Молодой ученый. – 2009. – № 11. – С. 320–323.

Усачев В. А., Усачева Г. М.

(г. Донецк, ДНР),

Усачев О. А.

(г. Балашиха, РФ)

МЕТОДИКА ВВЕДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ

Одним из недостатков традиционной методики преподавания иностранного языка является то, что два основных момента педагогического процесса: введение и закрепление нового языкового материала не только изолируются друг от друга, но и противопоставляются друг другу. Основным моментом занятия многие преподаватели продолжают считать введение материала, причем идеальным считается такой метод введения нового языкового материала, когда преподаватель в ходе практического занятия может применять разные способы беспроводной семантизации новых слов или индуктивное введение нового грамматического материала, успевая раскрыть значение нескольких новых слов или объяснить небольшую часть какого-либо грамматического материала. При этом совершенно не принимается во внимание большая трата ценного времени, отведенного на проведение всего практического занятия. Основной своей обязанностью преподаватель считает овладение мастерством такого введения материала, а не сообщение обучающимся знаний и создание у них прочных умений и навыков. Закрепление же языкового материала целиком перекладывается на самостоятельную работу обучающихся. Современная методика преподавания иностранных языков в своем развитии начинает освобождаться от этих ошибочных принципов, опираясь на заключения одного из авторитетов методики преподавания иностранных языков Л. В. Щербы, который писал о том, что совершенно не рационально тратить бесконечное количество ценного времени на прохождение самых элементарных правил грамматики, тогда как на это можно потратить всего пять минут времени практического занятия [2, с. 92].

Приемы введения нового языкового материала в настоящее время еще имеют некоторые недостатки. Так, два основных этапа педагогического процесса – введение и закрепление языкового материала – продолжают изолироваться друг от друга

и противопоставляться друг другу. На практическом занятии происходит в основном лишь объяснение материала, и активно действующим по преимуществу является лишь преподаватель, обучающиеся же выполняют в основном пассивную роль, результатом чего является плохое усвоение учебного материала. Также вся тяжесть работы по закреплению языкового материала ложится на плечи обучающихся при выполнении ими самостоятельных работ, которые являются посильными не для всех. В результате такой самостоятельной работы она теряет свою учебную ценность и не достигает цели. Применение перевода и использование родного языка не преследуют общеобразовательной цели, так как отсутствуют элементы сравнения явлений двух языков, с одной стороны, и новых явлений изучаемого языка с уже знакомыми обучающимся явлениями с другой стороны. Недостаточное внимание уделяется синонимам, антонимам и словообразованию, в силу чего ранее изученные слова забываются, уступая свое место в памяти обучающихся новым словам и словосочетаниям. Ошибочным моментом ведения практического занятия является то, что при введении новой лексики активно действующим лицом является только преподаватель. Сознательная самостоятельная работа обучающихся над новым текстом большей частью отсутствует, а слова, подлежащие продуктивному и рецептивному усвоению, не учитываются. Какие же меры необходимо применить для того, чтобы улучшить методы введения нового языкового материала? Необходимо в первую очередь устранить вышеуказанные недостатки и добиваться сознательной активности со стороны обучающихся, рационально используя отведенное время в ходе практического занятия и при выполнении работы дома. Также необходимо установить, какие приемы введения новой лексики и на какой стадии обучения являются наиболее эффективными и отвечают требованиям современной методики преподавания. Методика преподавания иностранных языков требует, чтобы применяемые приемы обучения, включающие наглядность, зрительное восприятие и восприятие на слух, в полной мере обеспечивали процесс обучения [1, с. 117]. Необходимо указать еще на то, что при применении любых приемов усвоения новой лексики преподаватель должен руководствоваться следующими принципами. Прежде всего, необходимо, чтобы новый языковой материал на практическом занятии не только объяснялся, но и закреплялся, так как однократное, хотя даже и правильно проведенное введение языкового материала еще не обеспечивает прочность его усвоения. При изучении языка совершенно особое значение приобретают упражнения для закрепления материала. Также практическое занятие предусматривает активную деятельность не только преподавателя, но и обучающихся. Необходимо учить обучающихся самостоятельно

приобретать знания и вырабатывать в себе определенные умения и навыки активными упражнениями. Это достигается главным образом не в процессе закрепления, а в процессе изучения нового материала. Необходимо сделать также, чтобы самостоятельная работа, данная обучающимся на дом, содержала не только закрепление пройденного материала, но и работу над новым языковым материалом. Следует также широко применять метод сравнения при изучении новой лексики. Все это будет, с нашей точки зрения, способствовать повышению качества знаний и умений обучающихся, прививать им усидчивость и желание изучать и знать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – М. : Высшая школа, 1986. – 117 с.
2. Щерба, Л. В. Общие вопросы методики / Л. В. Щерба. Под ред. И. В. Рахманова. – 2-е издание. – М. : Высшая школа, 1974. – 92 с.

Федорова Ю. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Шугаева Н. Ю.
(г. Чебоксары, РФ)*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОЙ ПОЛИТКОРРЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Одной из центральных проблем социалингвистики является проблема взаимоотношений языка и общества. С точки зрения социалингвистики политкорректность – это практика введения языковой политики, призванная внести изменения в лексическую систему языка, чтобы повлиять на сознание его носителей.

Современные общества – это мультикультурные, полиэтнические и полиязыковые образования, где важно думать о том, что и как говорить, чтобы избежать различного рода конфликтов. Таким образом, значение политической корректности явления, несомненно, велико в современном поликультурном пространстве [1, 2]. По сравнению с США и другими западными странами, в России исторически сложилось несколько иное языковое поведение, иногда более агрессивное и резкое. Несоблюдение критериев политкорректности не подорвет репутацию спикера и не разрушит его карьеру, как это могло произойти в США. В русском языке термин «политкорректность» имеет несколько расплывчатую смысловую нагрузку. Политически корректное выражение означает нечто сдержанное, вежливое и

безличное. Феномен политкорректности в России определенно существует, но он не превратился в идеологию в отличие от США.

Одной из самых острых проблем в США является расизм по отношению к темнокожим людям, и активисты, защитники прав, помимо устранения нарушений прав и дискриминации на юридическом уровне, выступают за исчезновение «расистских» слов и выражений из выступлений политиков [3]. Если сравнивать с количеством представителей национальных меньшинств в России, количество темнокожих здесь невелико, и проблема расизма как таковая не существует и не является одной из самых важных в российском обществе. Следовательно, при переводе политически корректной, «нерасистской» лексики с английского на русский нельзя просто заменить одно выражение средствами другого языка: в русском языке может не быть установленной фразы для определенного того или иного термина или эвфемизма. Мы выделили следующие стратегии, которые используют переводчики при переводе политкорректной лексики. Один из продуктивных способов перевода – транскрипция или транслитерация. На самом деле название дискриминации переводилось так: «расизм» (англ. «Расизм»). Следующие понятия могут быть переведены методом заимствованного перевода или дословного перевода, имея в виду непосредственно расизм и антирасистское движение, а также разновидности расизма: «абстрактный либерализм» («абстрактный либерализм»), «культурный расизм» («культурный расизм»), «натурализация расизма» («натурализация расизма»).

Перевод при помощи заимствования способствует пополнению лексического запаса русского языка, а также максимально полной передаче стилистической и коннотативной составляющих политкорректных выражений. Однако следует помнить, что основная задача при передаче политкорректных языковых единиц средствами другого языка – заменить их вежливым выражением. Отсюда следует, что следует избегать прямого перевода политкорректной лексики. При переводе названий некоторых концепций движения следует использовать метод описательного перевода, если заимствованный перевод в этом случае невозможен. Итак, феномен «белой вины» дословно переводится как «белая вина», однако такой перевод противоречив. В этом случае на помощь приходит метод описательного перевода или ввода: вариант «вина белого человека (человека белой расы)» дает русскоязычному человеку большее понимание этого понятия. Термин «дальтонический расизм» дословно можно перевести как «дальтонический расизм» («дальтонический расизм»).

Проблема затрагивает все сферы жизни человека, и этот аспект социолингвистики важен для общения представителей одной культуры при взаимодействии разных культур, поскольку эти особенности отражаются в повседневной жизни. Политически

364

корректная лексика представляет трудности для переводчика, так как есть некоторые особенности ее перевода.

Итак, наиболее продуктивными методами являются заимствованный перевод, транслитерация или транскрипция, метод ввода, грамматическая замена, антонимический перевод и другие. Было обнаружено, что выбор того или иного метода перевода обусловлен благозвучием этой версии перевода, целями, которые преследует переводчик или говорящий, наличием или отсутствием установленной версии перевода этой языковой единицы, наличием или отсутствием коннотации эквивалента этого выражения на целевом языке. Если две или более версии перевода эквивалентны, они выбираются в соответствии с личными предпочтениями переводчика, а также с учетом других факторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Англо-русский большой универсальный переводческий словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://big_en_ru.academic.ru/93357/zero-tolerance_policy (дата обращения: 18.10.2020).
2. Англо-русский электронный словарь ABBYY Lingvo. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.lingvo-online.ru> (дата обращения: 18.10.2020).
3. Кирилина, А. В. Гендерные аспекты массовой коммуникации. – [Электронный ресурс] / А. В. Кирилина. – Режим доступа : <http://www.owl.ru/win/books/articles/kirilina.htm> (дата обращения 18.10.2020).

Фефелова В. В.
(г. Горловка, ДНР)

ЯЗЫКОВЫЕ МАРКЕРЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОБРАЗОВ В СТИХОТВОРЕНИЯХ МОРИСА КАРЕМА

Творчество Мориса Карема, известного бельгийского поэта, современными критиками названо «детской литературой». М. Карем (1899-1977) считается «принцем поэтов» XX века и автором 60 поэтических сборников. Свои первые стихи М. Карем написал в 15 лет. Основным направлением его творчества были детские стихи. Сборники «Стеклянный шарик» (1951), «Медюа» (1978) – это не только увлекательные детские рассказы, но и интересные символические трактовки традиционных фантастических сюжетов. Мировоззрение М. Карема сформировалось под воздействием раскрепощенности,

разрушения рациональной образности. Стиль М. Карема претерпел влияние экспрессионизма, авангардистских течений в выражении мировосприятия; когда особое внимание придаётся человеческим чувствам, смыслу существования, выбору и осознанию жизненных ценностей.

М. Карем неоднократно утверждал, что не существует поэзии для детей и для взрослых. Есть единая поэзия, затрагивающая сердце и душу человека, независимо от возраста. Поэт не соглашался с тем, что поэзия ограничивается автоматическим письмом; он использовал сюрреалистическую технику, что придавало его стихам свежесть и индивидуальную неповторимость.

Адресованные юному читателю произведения М. Карема наполнены искренностью, жизненной силой, наблюдательностью за миром зверей и растений. Прозрачные, сотканые из воздуха поэзии бельгийского поэта наполнены мудростью, тонким юмором и грустью о детстве. Ведь только ребёнок может поверить в то, что в пустой банке живут рыбки; цирковой балаган, переезжающий из села в село, таит в себе необычные чудеса; маленький деревянный Иисус может оживать и играть с девочкой; а снеговик мечтает о настоящем человеческом сердце.

Под видимой простотой стиля у М. Карема просматриваются глубокие пласты образной системы. Концептуальные схемы мироощущения выступают основой для формирования этнокультурных стереотипов ребёнка. В стихах – это программа морального поведения, моральных установок, как результат национального осмысленного опыта, свойственного представителям конкретного этноса. Смысл стихов М. Карема отражает общечеловеческие ценности. Поэт учитывает специфику мировосприятия детей с собственным пониманием хорошего и плохого. Такие экзистенциальные понятия, как любовь, счастье, выходят на первый план. Обладание цветком приносит столько счастья, что можно в нём утонуть «*le bonheur à se noyer*». В мире, где живёт ребёнок, счастливы абсолютно все: насекомые (*Un village heureux*), голубое молоко (*Chanson du magicien*), жираф, который делает из своей шеи бант (*La girafe*), зелёная ель в цветущем саду, где подружились серая птица, белая птица, дождь и ветер.

Ощущение счастья возникает у ребёнка от неожиданных вещей: в рот положили ягоду, цветёт яблочный сад. Счастье приносит общение с животными и растениями, присутствие мамы – её улыбка, ласки, поцелуи переполняют детское сердце до краёв. М. Карем считал, что счастье, всегда сопровождающее ребёнка, в жизни подсказывает верный путь. Достаточно только радоваться, петь и не задавать лишних вопросов:

Le bonheur aime à parler bas.

Et il te mènera partout

*Comme un petit oiseau des prés,
Mais comme lui, le long des houx,
Il te faudra pouvoir chanter.
Et sans te demander pourquoi (Petite fée).*

Стихотворения М. Карема – лиричные и забавные, радостные и печальные, они наделены чудодейственной силой. Этот волшебный потенциал реализуется с помощью различных лексических и стилистических языковых маркеров. Например, феномен природы вербализуется как традиционными лексемами (*la bise, la mer, les papillons, la rivière*), так и необычными существительными (*somnambule, tartare, cacatois, fauvettes, tarin, couleur de renoncule*). Глаголы и глагольные формы реализуют действия, процессы, состояния (*voir, dire, dessiner, marcher, siffler une chanson*). Деепричастия настоящего времени называют действия параллельные основному: *Sortant d'une chambre voisine / Un homme surgit dans le noir*. В поэтическом дискурсе эти средства служат рифмованию стихов, привносят эмоциональную энергию.

Часто употребляемые наречия *doucement, légèrement* передают лёгкость, чувство радости. В то же время наречия *parfois, souvent, toujours* маркируют развитие событий. В поэзиях М. Карема не очень часто встречается имя числительное, возможно, объясняется это тем, что словам с абстрактно-количественным значением не присущи качественные оценки либо чувственный окрас:

*Il avait douze vers rimés,
Six vers en «é», six vers en «eul»
qui ne lui avaient rien coûté (Le Poète).*

Анализ стилистических фигур, встречающихся в детских поэзиях М. Карема, свидетельствует о том, что приоритетным синтаксическим средством выступает риторический вопрос:

*Que ferait le bois sans pivert,
Le petit jardin sans lila? (Le Printemps reviendras).*

Эту фигуру можно рассматривать как индивидуальную особенность стиля М. Карема, который считается мастером искусства диалога со своим героем и с читателем. Диалогическая форма стихотворения воспринимается как двуединый акт, включающий и процесс создания и процесс восприятия. Для автора поэзия – это форма духовной коммуникации. К числу диалогических элементов можно отнести: наречия (*Mais oui, je suis une girafe*); междометия (*Hé! d'accord, Ah! Pardon!*); местоимения 2-го лица (*L'avez-vous vu ce berceau blanc...*).

Таким образом, в поэзии М. Карема эмоционально окрашенная лексика соединяется с синтаксическими фигурами, что усиливает экспрессивность и обогащает текст разными смысловыми оттенками. Переплетение фонетических, синтаксических и стилистических

средств является характерной чертой стиля бельгийского поэта. Использование тропов и фигур обеспечивает природную музыкальность художественной речи.

Филиппова Л. А.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Абдуллина Л. Р.
(г. Казань, РФ)*

ПРАГМАСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НОВОГОДНИХ ОБРАЩЕНИЙ ГЛАВ ГОСУДАРСТВ

За последние годы в области как отечественного, так и зарубежного языкознания интерес к политическому дискурсу значительно возрос. Особого внимания заслуживает новогоднее обращение главы государства, так как вопрос о его обособлении как отдельного жанра до сих пор остается нерешенным, а языковые особенности – малоизученными. Так, Л. А. Ласица рассматривает семантические особенности и структуру новогоднего обращения, выделяя его как ритуальный жанр политического дискурса [1]. Армянский лингвист Н. Минасян акцентирует внимание на изучении грамматических особенностей политического дискурса, устанавливая связь грамматических средств и оказания воздействия на адресата [2]. Однако, неосвоенным остается прагматилистический анализ новогодних обращений, позволяющий выделить их как жанр политического дискурса.

Таким образом, целью настоящего исследования является изучение стилистических особенностей новогодних обращений глав государств и их прагматического значения.

Материалом исследования послужили тексты новогодних обращений французского президента Э. Макрона за 2019-2020 гг.

Среди стилистических приемов, которые президент Франции использует в своих новогодних, можно выделить следующие тропы:

1. Метафора.

Заслуживает внимания метафора, имеющая эквивалент в русском языке – ‘передавать пламенный привет’, *Je veux avoir d’abord une pensée chaleureuse pour celles et ceux qui sont malades ou qui sont seuls* [31].

Данная метафора выступает своего рода поддержкой людям, встречающим праздник в полном одиночестве или страдающим от той или иной болезни.

2. Эпитет.

Например, когда глава государства обращается к народу, он сочетает существительное ‘нация’ с прилагательными «великая, 368

сильная, независимая», в которые вложен глубокий смысл, связанный с историей французского народа, его победами и достижениями в разных сферах: *une grande Nation, un grand peuple, une nation forte et indépendante* [30].

Среди стилистических фигур, часто употребляемых в речи Э. Макрона, можно выделить следующие:

1. Анафора. Использование анафоры помогает президенту сделать речь более патриотичной, вдохновляющей, заострить внимание на ценности единства и сплоченности для будущего государства.

...*espoir en nous-mêmes comme un peuple, espoir en notre avenir commun* [30].

2. Градация четко прослеживается во фразе: *Je mesure aussi combien les décisions prises peuvent parfois heurter, susciter des craintes et des oppositions* [31].

Применение градации в данном случае необходимо, чтобы показать насколько сильно иногда решения, принимаемые правительством, отражаются на народе, провоцируя в некоторых случаях народные протесты. Кроме того, использованием градации в этой фразе, президент хотел выразить понимание алгоритма действий протестующих, его логичность; успокоить и внушить им доверие.

3. Ассонанс.

Je veux d'abord avoir une pensée chaleureuse pour celles et ceux qui sont malades ou qui sont seuls [31].

В данном примере наблюдается чередование [œ] и [u], служащее для связывания ритмических групп, придания фразе целостности и звучности.

Изучая прагматилистический аспект новогодних обращений Э. Макрона, делаем вывод, что речь президента насыщена стилистическими приемами, что обуславливает ее выразительность и экспрессивность. Кроме того, использование стилистических приемов в данном случае выступает в качестве средства субъективного воздействия на подсознание населения Французской республики, пробуждения патриотизма, призыва к сплоченности, а также идеализации образа президента и урегулирования политических противоречий, довольно часто возникающих в стране.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ласица, Л. А. Новогоднее обращение главы государства: семантические особенности ритуального жанра политического дискурса / Л. А. Ласица // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 1 (201). – С. 19–24.
2. Минасян, Н. Грамматические особенности политического дискурса: психолингвистический аспект / Н. Минасян // Ученые записки АрГУ. – 2015 – С. 153–157.

3. Новогоднее обращение Эммануэля Макрона 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=g4QmlNDyA4s&t=915s> (дата обращения: 19.12.2019).
4. Новогоднее обращение Эммануэля Макрона 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=iIS9JatcYeU&t=724s> (дата обращения: 24.12.2019).

Фомина С. Б., Черешнева Э. С.
(г. Алчевск, ЛНР)

ГАЗЕТНЫЙ ДИСКУРС КАК ИСТОЧНИК ПРЕЦЕДЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ

Газетный текст представляет интерес для лингвистического исследования, так как средства массовой информации играют значительную роль в жизни современного общества, а также характеризуются специфическими чертами. Все общественные изменения отражаются в языке.

Газетный дискурс – «динамическое когнитивно-коммуникативное явление, процесс речевой коммуникации в печатных СМИ, коммуникативное событие» [3, с. 21].

Основной задачей газетно-информационного стиля является сообщение определенных сведений и определенных позиций с целью достижения желаемого воздействия на читателя [2, с. 15].

Характерные признаки газетно-публицистического (информационного) стиля: экономия языковых средств, лаконичность; отбор языковых средств по принципу их понятности; наличие общественно-политической лексики; использование типичных для стиля речевых клише, образности.

Кроме того, речь газеты чутко реагирует на любые изменения в обществе, что связано с появлением неологизмов и заимствований.

Также, кроме нейтральной лексики, для газетно-публицистического стиля присуще использование фразеологии [1, с. 65], что придает газетному дискурсу оценочности и эмотивности: *face is fortune* – лицо-богатство; *no more time to waste* – нет времени тратить впустую; *to come to terms* – прийти к соглашению.

Сложности перевода обычно представляют идиомы:

“This budget takes a meat cleaver to public education” – «Этот бюджет рубит на корню государственное образование». В таких случаях переводчику приходится прибегнуть к поиску эквивалента или идиоматического аналога путем анализа контекста, ситуации [4, с. 139].

Лексика газетного дискурса варьируется в своем многообразии, однако восприятию текста порой способствует использование

интернациональной лексики. Интернационализмы являются общим компонентом сразу нескольких языков, появившихся в результате новых веяний. При полном совпадении значения интернациональных слов используется побуквенный перевод: *contrast* (контраст); *congress* (конгресс); *constitution* (конституция) и др. Псевдоинтернационализмы также являются компонентом газетного дискурса: *authority* – власть, кроме того, существует перевод *авторитет*; *criminal* – преступный, также *криминал*; *decade* – не декада, а десятилетие; *list* – не лист, а список.

Помимо этого, газетно-публицистические тексты характеризуются наличием лексических единиц со своей национальной спецификой. Реалии – самые яркие показатели национального своеобразия статей. Реалии, как и любые другие слова, могут приобрести в контексте определенное значение, более того – даже стать ключевым словом. Например: *highball* (виски с содовой и льдом в высоком стакане); *BBC* (телеканал Би-би-си); *New York Times* (Нью-Йорк Таймс); *time-out* (тайм-аут).

Согласно статистике, англоязычные тексты массовой информации более насыщены метафорами, чем русскоязычные, которые характеризуются более нейтральным стилем. Согласно теории замещения, основная функция метафоры заключается в замещении смысла, его сокрытии, и в одно и то же время его демонстрации, поэтому является активно используемым средством выразительности у авторов статей: *my Butterball thermometer just popped up* – мой внутренний термометр только что лопнул; *a “string of pearls” around the neck* – «нить жемчуга» вокруг шеи; *dark revolutionary year* – темный революционный год.

“We’re just being the eyes and ears of the Border Patrol, basically,” Jaeger says. – «По сути, мы – глаза и уши пограничного патруля», – отвечает Егерь.

Метафора представляет собой иносказание, западающее в память и душу, соответственно они долго живут и в устной, и в письменной речи: *“History might be hell, but the land endured”* – «В истории было много ужасов, но земля все пережила» [4, с. 140].

Так же стоит отметить применение неологизмов в дискурсе газет. В данный момент неология – одна из самых быстроразвивающихся областей языкознания, которая работает на всех уровнях, особенно в политическом дискурсе. Газетный дискурс особенно богат неологизмами, которые образованы путем словосложения: *bioterrorism* (биотерроризм); *blowback* (неблагоприятные результаты политических выступлений); *blackout* (массовое отключение электричества); *Brexit* (брекзит); *build-up* (накопление военных сил); *cyber-hijack* (кибер-угон); *Cyber-Hunt* (киберхунта).

Итак, проанализировав состав лексических единиц в газетных текстах, было установлено, что газетный дискурс является одним из источников precedentной лексики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов, Л. С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – М. : Наука, 1975. – 240 с.
2. Бекетова, С. В. Когнитивно-прагматические и семантические характеристики средств выражения авторского знания в газетном дискурсе (на материале современного английского языка) / С. В. Бекетова; Пятигорский гос. лингв. ун-т, Пятигорск, 2013. – 28 с.
3. Бобровская, Г. В. Когнитивно-элокутивный потенциал газетного дискурса: монография / Г. В. Бобровская. – Волгоград : Волгоградский государственный социально-педагогический университет, «Перемена», 2011. – 319 с.
4. Фомина, С. Б. Лексико-семантические характеристики современного англоязычного газетного дискурса / С. Б. Фомина // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2020. – № 2(37). – ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет». – С. 134–141.

Холматова Ш. М.
(г. Ташкент, Узбекистан)

ПРОБЛЕМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОЙ РУССКОЙ РЕЧИ В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

В настоящее время в стилистике и методике обучения языку используется несколько терминологических единиц для обозначения сходных понятий – это деловое общение, профессиональное общение. Под деловым общением обычно понимают речевые стереотипы, принятые в общении в сферах производства, управления и администрирования. Проблемы теоретического и практического обучения деловому общению, приобрели особую актуальность в последние десятилетия в связи с тем, что существенно изменились потребности общества в специалистах с высшим экономическим образованием, а также с тем, что высшие учебные заведения вступили в настоящую конкурентную борьбу за студента и постоянно совершенствуют учебные планы, предлагают абитуриентам новые программы обучения. Однако, решение данной проблемы связано с определенными трудностями, которые вытекают из неопределенности

372

самого понятия «деловое общение». Обычно, под деловым общением подразумевают язык деловых сфер общения и зачастую подменяют предмет обучения профессиональным языком экономистов, финансистов, маркетологов и т. д. В последние годы появились значительное количество научных исследований, посвященных проблемам обучения «деловому общению», но в большинстве своем в этих работах представлены концепции, методики и технологии в филологических вузах. В исследовательских работах решается множество вопросов, связанных с обучением отдельным видам речевой деятельности, с использованием особых приемов и методов обучения, с методиками разработки новых педагогических технологий обучения [2, с. 367].

В функциональной стилистике этому понятию в определенной степени соответствует понятие официально-деловой стиль, однако оно является более узким, так как включает в себя в большинстве случаев письменные тексты, функционирующие в данной сфере. В результате под деловым общением часто понимают устные тексты, в основном стереотипные, которые используются в стандартных ситуациях делового общения: знакомство, предварительная беседа о возможном сотрудничестве, переговоры, спор, заключение договоров и соглашений. Из письменных текстов в данном случае рассматривается лишь деловая переписка.

При обучении деловой русской речи часто смешиваются понятия «деловое общение» и «профессиональное общение в деловых сферах», а между тем они являются различными. В ходе делового общения каждый из коммуникантов стремится решить, прежде всего, актуальные для своей профессии задачи». Приведенная дефиниция является скорее лингвистической, а не методической, так как из неё вытекает смысловая близость таких словосочетаний, как *обучение деловому общению и обучение языку специальности*. Любая деятельность человека, в том числе, и деловая, может быть представлена и рассмотрена как непрерывный процесс смены целенаправленных действий, ситуаций или коммуникативных актов, в которых речевые намерения участников определяют их характер сообщения, так и характер восприятия определенной информации. Исследователи выделяют в данном случае два типа факторов: первичные и вторичные. К первичным, или главным, принято относить: общественную сферу общения; содержание и тему общения; цели и задачи общения.

К вторичным, или второстепенным, относятся такие характеристики коммуникативного акта, как: условия и обстоятельства общения; спонтанность подготовленность речи; социальный статус участников; характер межличностных отношений между ними; эмоциональная целеустановка коммуникантов [1, с. 173].

Очевидно, что все перечисленные характеристики тесно связаны с

определением «общественная сфера общения», в конкретном случае, с описанием деловой сферы общения как базового методологического понятия.

Признание таких понятий как «сфера деятельности» и «сфера общения» терминами требует их недвусмысленного, точного толкования, однако в настоящее время отсутствует четкая их дефиниция, что определенной мере является свойством многих общенаучных терминоединиц гуманитарных областей знания. Традиционно понятие «сфера» связывают с синонимичным ему понятием – «область» (что с лингвистической и функциональной точек зрения является не совсем конкретным).

Сфера профессионального общения многообразна. Существует множество препятствий на пути к успешному общению, которые нужно преодолеть. Барьером в эффективном общении может служить разница в уровне образования, опыте работы, культуре и других характеристиках говорящего и слушающего. Нетрудно в общении тому специалисту, которому есть что сказать на родном языке, но очень трудно это сделать тем, для кого язык общения является неродным, а объединяет этих собеседников общая целевая установка речи, то есть внутренняя мотивация. В мотивации деловых людей доминирует стремление к профессиональному самосовершенствованию. Только в результате упорного труда можно добиться поставленной цели: быть находчивым в ситуациях, когда необходимо проявить профессиональную реакцию на задаваемые вопросы, уметь аргументировать свое высказывание, убеждать слушателей, собеседников и оппонентов в правоте своих взглядов [3, с. 37].

Таким образом, понятие «деловая сфера общения» является очень широким, постоянно требующим детализации и конкретизации в контекстных условиях, затрагивающую как административно – правовую, так и профессионально – трудовую сферы. Также, данная сфера является в высшей степени социально значимой, протекающей на основе исчислимого количества целей и характеризующейся определенным набором действий, наиболее частотными из которых следует признать речемыслительные действия, направленные на побуждение адресата речи к каким-либо действиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асташина, Н. Деловое общение : учеб. пособие/ Н. Асташина. – Барнаул : АЦНТИ, 2003. – 173 с.
2. Баева, О. А. Ораторское искусство и деловое общение : учеб. пособие/ О. А. Баева. – М. : Новое знание, 2002. – 367 с.
3. Кондратьева, С. И., Маслова, Е. Л. Деловая переписка : учеб. пособие / С. И. Кондратьева, Е. Л. Маслова. – М. : Маркетинг, 2002. – 37 с.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОРЕСУРСА BRITAIN IS GREAT НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Формирование лингвострановедческой компетенции является одним из важнейших аспектов обучения иностранным языкам. Этот компонент подразумевает «знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею, добываясь полноценной коммуникации» [1, с. 128].

Приобретение этих знаний успешно осуществляется в результате просмотра учебных видеоматериалов аутентичного характера. Источником подобных ресурсов может выступить сайт Британского Совета, а именно проект Britain is GREAT [2], предназначенный для лиц с уровнем владения английским языком Upper Intermediate (CEFR level B2) или Advanced (CEFR level C1).

Материалы проекта включают короткие видеофрагменты, дикторский текст, а также упражнения лексико-грамматического и коммуникативного характера. Тематика видеоуроков включает такие аспекты, как природа Великобритании, история английского языка и британской литературы, спорт, музыка, экология, творчество и инновации, знаменитые деятели страны. Харизматичный ведущий с идеальным произношением подает информацию в увлекательной манере и с чувством юмора.

Материалы названного ресурса применяются в нашей преподавательской практике на протяжении трех лет в процессе обучения студентов второго курса профиля «Зарубежная филология». Эффективность их использования подтверждается устойчивым интересом со стороны обучающихся, их положительными отзывами о качестве содержания и исполнения проекта, а также стремлением совершенствовать лингвострановедческую и коммуникативную компетенции. Углубление знаний и расширение кругозора обучающихся осуществляется в результате подготовки докладов и презентаций по вопросам, дополняющим тематику видеоуроков. Так, например, в ходе ознакомления с фрагментом Countryside is Great студентам предлагаются следующие варианты проектной деятельности:

- 1) talk about the National Parks of Great Britain
 - Peak District;
 - Lake District;
 - Snowdonia;
 - Dartmoor;

- Pembrokeshire Coast;
- North York Moors;
- Yorkshire Dales;
- Exmoor;
- Northumberland;
- Brecon Beacons;
- The Broads;
- Loch Lomond and The Trossachs;
- Cairngorms;
- New Forest;
- South Downs.

2) talk about the British sites included on the World Heritage list

- Blaenavon Industrial Landscape;
- Blenheim Palace;
- Castles and Town Walls of King Edward in Gwynedd;
- City of Bath;
- Frontiers of the Roman Empire;
- Ironbridge Gorge;
- Maritime Greenwich;
- New Lanark;
- Old and New Towns of Edinburgh;
- Palace of Westminster and Westminster Abbey;
- Pontcysyllte Aqueduct and Canal;
- Stonehenge, Avebury and associated sites;
- The Forth Bridge;
- Tower of London;
- Dorset and East Devon Coast;
- Gough and Inaccessible Islands;
- Henderson Island;
- Cornwall and West Devon Mining Landscape;
- Derwent Valley Mills;
- Durham Castle and Cathedral;
- St Kilda;
- Canterbury Cathedral, St Augustine's Abbey, and St Martin's Church;
- Gorham's Cave Complex;
- Royal Botanic Gardens, Kew;
- Saltaire.

Введение элементов проектной деятельности позволяет совершенствовать коммуникативные навыки обучающихся, а также навыки ведения самостоятельной исследовательской деятельности, что отвечает базовым целям языкового образования и способствует всестороннему развитию личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Britain is Great [Электронный ресурс] // British Council. – Режим доступа : <https://learnenglish.britishcouncil.org/general-english/britain-is-great> (access date 20.10.2020).

Шалов И. В.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Грицкова Н. В.
(г. Луганск, ЛНР)*

ФОРМУЛЫ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА ИСПАНЦЕВ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ ОБЩЕСТВА

Цель исследования состоит в том, чтобы изучить специфику речевого этикета испанцев в различных сферах общества.

Актуальность данной работы обусловлена возрастающим интересом к речевому этикету испанцев в различных сферах общения.

Задачи:

- рассмотреть понятие и формулы речевого этикета;
- выявить особенности выражения речевого этикета в различных сферах общения испанцев;
- изучить роль речевого этикета в различных сферах общения испанцев;
- выделить, систематизировать формулы речевого этикета испанцев и их значения в различных сферах общения.

Объектом исследования являются формулы речевого этикета испанцев.

Предметом исследования являются формулы речевого этикета испанцев и их специфика в различных сферах общения, таких, как социально-бытовая, официально-деловая, учебно-профессиональная и т.д.

Научная новизна исследования: выбор формул речевого этикета испанцев в качестве объекта исследования был обусловлен тем, что способы передачи различных формул речевого этикета испанцев представлены в своем разнообразии, а также в большом количестве, и являются невероятно важными в самых разных сферах общения. Исследование специфики речевого этикета испанцев в различных сферах общения представляется актуальным и интересным.

Структура работы: работа состоит из двух глав, введения, заключения, списка литературы и приложения.

Во введении представлены цель, задачи, объект, предмет, научная новизна и актуальность работы.

В первой главе даются лингвистические определения таких понятий, как «речевой этикет», «формулы речевого этикета» и пр., изучаются и описываются основные виды формул речевого этикета.

Вторая глава посвящена описанию и анализу формул речевого этикета в различных сферах общения испанцев.

Выводы: речевой этикет, как способ выражения чувств широко распространен во всех сферах общения испанского общества. Речевой этикет играет важную роль, так как он позволяет в определённом смысле расширить восприятие и понимание нами испанцев. Он выступает как один из самых важных компонентов самовыражения испанцев в процессе общения. С помощью речевого этикета испанцы эмоционально воздействует на собеседника, более ярко передают чувства, атмосферу и психологическое состояние.

Обзор научной литературы позволил нам рассмотреть различные подходы к определению речевого этикета и классификации его формул, а также различные точки зрения на особенности проявления речевого этикета в различных сферах общения испанцев. [1, с. 8-12].

ЛИТЕРАТУРА

1. Фирсова, Н. М. Испанский речевой этикет : учеб. пособие / Н. М. Фирсова. – М. : ИНФРА-М, 2001. – 183 с.

Шарипова Э. М., Вертянкина Н. В.
(г. Тюмень, РФ)

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА СПЕЦИФИЧЕСКИХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Формирование социокультурной компетенции является одним из условий успешного освоения курса по программе дисциплины «Теория и практика перевода», поскольку при обучении переводу с иностранного языка необходимо акцентировать внимание обучаемых на то, что могут возникнуть сложности, в случае, когда переводчик сталкивается с элементами значений слов или более крупных единиц, передача которых проблематична с одного языка на другой. Даже для специалиста, отлично владеющего языком, может сложиться ситуация, когда представляется затруднительным понять значение некоторых так называемых «непереводимых» слов и выражений [1, с. 18]. «Непередаваемыми» или «непереводимыми» могут быть лексические единицы, выходящие за пределы основного значения

378

слова, либо передающие уникальные социокультурные особенности социума, носителя данного языка. Так, например, иностранцам сложно понять или правильно перевести русское выражение «Прийти со своим самоваром». Это несет отражение национальной культурной самобытности. Такого рода значения, несущие определенный прибавочный и контекстный смысл представляют не только языковой, но и культурный барьер между иностранным словом, фразой, текстом и языком переводчика. Особое затруднение может вызывать перевод фраз, построенных с помощью приемов антифразы, оксюморона, аллюзий.

Во французском языке существует достаточное количество выражений, которые следует рассматривать в конкретном историческом контексте, либо наоборот, они являются отражением современной развивающейся действительности. Данные сентенции представляют элементы намеков или так называемых аллюзий. *Mon frère est un peu Napoléon*. 'Мой брат немного Наполеон'.

Эту фразу можно понимать в разных контекстах: у моего брата немного мания величия. Либо: у моего брата большие амбиции. Мой брат способен быть лидером.

Другой пример аллюзии уже не исторической, а современной – это выражение *Matraquage fiscal* – термин, который достаточно популярен сейчас во французских масс-медиа. Дословно это выражение означает 'финансовый или налоговый удар' и нередко используется в заголовках статей: *Matraquage fiscal des classes moyennes* [2].

Существуют во французском языке достаточно красивые и поэтичные выражения о погоде. Например, есть такое словосочетание, которое описывает приятный, насыщенный солнечным светом денек, когда хочется прогуляться в летнем наряде, но прохлада воздуха еще пока не позволяет этого – *fond de l'air*. Дословный перевод этой фразы 'дно воздуха'.

Сложно перевести выражение *Chanter en yaourt/yaourter* – дословно 'петь йогурт', если не знать, что оно используется, в случае, когда кто-либо пытается исполнять песню на иностранном языке и произносит слова некорректно или не зная слова, дополняет исполнение песни звуками «ля, ля, ля». Значение выражения достаточно далеко от дословного перевода и может вызвать затруднение у переводчика, если не знать данный социокультурный специфический компонент французского языка. В данном случае происходит взаимодействие двух видов знаний языковых и неязыковых в условиях интеркоммуникации между носителями разных языков и разных культур. Незнание социокультурных составляющих языка и неумение интеркоммуницировать может привести к искажению смысла перевода слова, выражения, текста [3, с. 145].

Таким образом, нужно отметить, что в ходе обучения курсу «Теория и практика перевода» важно обращать внимание не только на базовые для будущих переводчиков знания приемов, таких как метафора, эпитифора или хиазм и другие, но также осознавать, что безусловной составляющей навыков переводчика является большой объем необходимых фоновых знаний, которые должны накапливаться в ходе формирования социально-культурной компетенции специалистов-переводчиков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронкова, И. С. «Непереводимое в переводе» как аспект освоения чужой действительности / И. С. Воронкова // Вопросы теории и практики перевода: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. – НОУ «Приволжский Дом знаний», 2006. – 165 с.
2. День французского языка в ООН / 20 марта Непереводимые французские слова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.flitto.com/content/2851> (дата обращения: 17.09.2020).
3. Шарипова, Э. М., Родина, О. Н. Перевод как результат межкультурной коммуникации / Э. М. Шарипова // Вопросы теории и практики перевода: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. – НОУ «Приволжский Дом знаний», 2006. – 165 с.

Шевченко М. С., Абдрашитов И. З.
(г. Ростов-на-Дону, РФ)

РЕАЛИИ В КУЛЬТУРЕ И ЯЗЫКЕ

В настоящее время связь между культурой и языком отрицать невозможно. Учитывая глобализацию человеческой среды, у каждого народа остаются всё же и свои реалии, которые находят отражение во всех сферах человеческой деятельности, в языке, культуре, быте. Но если возникает необходимость передать смысл реалий одного народа, историки и филологи прибегают к переводу исследуемых реалий. Перевод реалий – сложная и многогранная деятельность, ведь при данном виде перевода, у вас возникает необходимость не только в словесном эквиваленте передать смысл исследуемых реалий, но и передать весь национальный и исторический колорит исследуемого явления. Данный вид перевода пусть и является относительно новым видом переводческой деятельности, но при этом восходит к самым корням перевода, как отдельной и целостной дисциплины.

Если обращаться к историческим факторам происхождения реалий, то можно понять, что данное слово имеет латинские корни (*realis* – «действительный», «существующий»). Данным словом обозначают предмет, который имея материальную сущность, находит отражение в повседневной жизни человека в определённый период его существования. При обращении к лингвистическим источникам можно понять, что реалии – это факторы объективно существующего мира, которые находят своё отражение, как в устройстве целого государства, так и в культуре и языке доминирующей по численности этнической группе, т.е. народа.

Ученый-энциклопедист в области лингвострановедения, Г. Д. Томахин справедливо утверждает, что именно в реалиях находят отражение название определённой деятельности присущей только одному народу, его культуре, языку и ценностям [1, с. 67]. Это значит, что при обычном переводе из исходного языка реалии в другой язык, невозможно будет передать весь искомый смысл, так как не будет иметься словесного эквивалента для перевода у другого языка. По этой причине, сравнение и сопоставление реалий к другому языку относят к безэквивалентной лексике [4, с. 92]. Это значит, что слова данного рода не имеют аналога для перевода в другом языке.

При изучении лингвистических источников безэквивалентная лексика может опознаваться довольно ярко, это связано с тем, что при сопоставлении языковой терминологии нагляднее всего проявляется специфика изучаемых культурных объектов [2, с. 544].

Если утверждать, что реалии могут проявляться не только в культурной среде населения, но и в государственно-политической и экономической деятельности страны, то можно заявить, что объём реалий у каждого государства может быть довольно велик. Именно в реалиях ярче всего прослеживается системная связь между языком и культурой. Ведь при появлении новых реалий в материальной и духовной жизни общества наиболее быстро реагирует языковая среда, тем самым ведет к рождению новых реалий в лингвистической действительности всего общества. Рождение новых реалий можно отследить довольно точно, это связано с тем, что язык по своей структуре тонко реагирует на любые изменения в общественной деятельности народа.

При изучении культуры народа лучше всего начинать с исследований его реалий. Так как именно в них наиболее ярко отражается колорит культуры и языка. Именно реалии отражают предмет деятельности народа, который присущ именно ему и не имеет других аналогов [3, с. 240]. Поэтому прибегая к переводу реалий в языке, следует прибегать к особым приёмам, ведь данные реалии не имеют необходимых эквивалентов в другом языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Томахин, Г. Д. // Лингвострановедение Англии. – М. : Академия 2010. – 67 с.
2. Гарбовский, Н. К. Теория перевода / Н. К. Гарбовский. – М. : Московский университет, 2007. 2-е изд. – 544 с.
3. Алимов, В. В. Теория перевода : учеб. пособие для лингвистов-переводчиков / В. В. Алимов. – М. : Ленанд, 2015. – 240 с.
4. Жолос, Л. М., Шевченко, М. С. Особенности перевода официально-деловой речи. Гуманитарные и социальные науки. – Ростов н/Д; 2019. – № 6. – С. 92–98.

Шевченко М. С., Майорова В. С.
(г. Ростов-на-Дону, РФ)

РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Роль изучения древних языков тяжело переоценить. Главная проблема, которая остаётся всегда актуальной, – это неверное понимание важных исторических событий, уроков, которые они преподнесли. Проходит время, и вместе с ним меняются значения некоторых понятий. «Живые» языки, на которых разговаривают в настоящее время, постоянно претерпевают какие-либо изменения. Если брать во внимание то, что история складывается веками, а язык ощутимо дополняется в течение нескольких лет, то и понимание некоторых событий, явлений может быть очень сильно искажено.

На данный момент, существует множество программ по сохранению самобытности языков стран и народов. Тем не менее, процессы заимствования развиваются с огромной скоростью, возможно, это происходит из-за растущего влияния на современный мир глобальной сети Интернет.

В то же время так называемые, «мертвые» языки навсегда в себе сохраняют изначальные смыслы, зная древний язык, можно обратиться к первоисточнику. Именно поэтому изучение древних языков является очень важным для исследователя. Язык, на котором был написан документ много веков назад, хранит не только исторические факты, но и оценку явлений самим автором, его выводы и уроки, вынесенные из исторических событий. Лучшим решением для человека, который посвящает себя исследованию, является то, что стоит затратить некоторое время на изучение древнего языка, чем сделать неверный поспешный вывод в своей работе.

Знание древнего языка помогает критически анализировать любой источник знаний, во многом именно письменный. Для того

чтобы грамотно интерпретировать тексты, которые были созданы в средневековой Европе, нужно знать латынь, а если исследователя интересует Византия, то нужен древнегреческий язык.

Не представляется возможным выделить самый древний язык. Большинство современных языков имеют общего предка, например: английский, немецкий, русский, испанский, хинди, итальянский и многие другие развились из индоевропейского языка, который лингвисты в настоящее время реконструируют.

Наиболее древние языки, которые были сформированы еще сто тысяч лет назад, не имели письменной формы, поэтому узнать язык общения того временного периода, на данный момент, невозможно. Выделить самый первый язык на земле тоже невозможно. Древнейшие из «живых» языков в мире – иврит, тамильский, фарси, македонский, латынь, китайский, греческий, ирландский гэльский, армянский. Вымершие языки древних людей: шумерский, древнеегипетский, аккадский, эблаитский, хеттский, минойский, прамировой [3, с. 43].

Стоит отметить, что знание древних языков приносят не только прямую пользу при прочтении первоисточников, но и при изучении современных иностранных языков. К тому же, знание двух или более языков расширяет кругозор человека.

Изучение древних языков имеет свои нюансы. Древние языки отличаются тем, что трудно найти человека, который поможет овладеть произношением и объяснит нюансы грамматики. В разговорном языке – акцент на произношение. В «мертвом» же языке является важным способность прочитать и понять грамматическую конструкцию [1, с. 140].

Текст, написанный на мертвом языке, – это пазл, только без картинки на коробке. Возможно, что собрать его с первого раза будет невозможно, но это того определенно стоит.

От изучения древних языков есть большая практическая польза преимущественно для людей из академической сферы. Большинство общенаучных и специальных терминов заимствованы из этих языков.

Что же касается русского языка, то он относится к крупнейшим языкам мира: по числу говорящих на нем он занимает пятое место после китайского, английского, хинди и испанского. Все славянские языки имеют немало сходств. Русский язык относится к восточнославянской подгруппе, которая входит в славянскую группу индоевропейской семьи.

Предком современных русского, украинского, белорусского языков был древнерусский (или восточнославянский) язык. Можно выделить две основные эпохи развития языка: дописьменная (от распада праславянского языка до конца X в.) и письменная [2, с. 324].

Также, русский язык имеет глубинные внутренние связи с греческим языком, поскольку история русской культуры, история русского языка неразрывно связаны с греко-славянским миром.

На мой взгляд, изучение древних языков не потеряет своей актуальности еще долгое время. Изучение древних языков развивает кругозор, помогает пониманию многообразных связей древних с новыми языками. Языки, как важнейшая часть культуры, позволяют не только прикоснуться к величайшим творениям древности и провести глубочайшие исследования причинно-следственных связей исторических событий, но и глубоко понимать современность: языки, литературу, историю, философию, искусство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверинцев, С. С. Славянское слово и традиция эллинизма / С. С. Аверинцев // Вопросы литературы. – 1976. – № 11. – С. 138–153.
2. Двойной портрет-III: филологи-античники о европеизации и деевропеизации России: сб. ст. / сост. М. Н. Славягинская. – М., 2013. – 432 с.
3. Леушина, Л. Т. Древние языки и современное образование / Л. Т. Леушина // Язык и культура. – 2013. – № 4 (24). – С. 42–52.

Шеметев А. А.

(г. Санкт-Петербург, РФ)

TECHNICAL ANALYSIS OF THE GERMAN LANGUAGE AND ITS ECONOMIC SIGNIFICANCE BY METHODS OF DATA ANALYSIS TO IMPROVE THE QUALITY OF TEACHING

German is an important language of our time. Mathematical linguistics issues in this aspect affect areas such as the general use of words and the context of speeches for a certain period. This article analyzes news, Twitter and blogs in German using the methods of mathematical linguistics. The text data of the German language is provided by the John Hopkins University and is available online [1].

The first step was merging all the blogs, twitter and news in German in one .txt file.

From the position of the mathematical linguistics any text is a mix of characters which contain words, which, in their turn, create unigrams, bigrams, trigrams, quatrograms, pentagrams and grams of more advanced level.

In order to understand what the news, blogs and Twitter were approximately about – one has to omit the most common words that have no particular meaning or direct sense. The usual German words that are wise to be omitted are represented in the inbuilt R function vocabulary.

Then, the meaning keywords that would represent the meaning of everything told in the news, blogs and Twitter over a specific period (bad words and some other usual meaningless words are additionally omitted in prior by the author).

Now we see that half of the German language is covered by circa 2000 words; circa $\frac{3}{4}$ of the German language is covered by less than 16 000 words; and 100% of the language is covered by the 125 000 words.

We see the learners of the German language may wisely concentrate on the most frequently used words of the language and ignore the words that are not used often in order to improve the quality of mastering the language. Economically this will demand less human-hours of work in order to study the material, hence, this may save time for each learner.

REFERENCES

1. The German language news, twitter and blogs database [electronic resource]: <https://d396qusza40orc.cloudfront.net/dsscystone/dataset/Coursera-SwiftKey.zip> (date of access: 26.09.2020).
2. Alexander Shemetev Word Recognition. – NY: RPUBS [electronic resource]: https://rpubs.com/alexshemetev/Word_Recognition_Midterm_Report (date of access: 26.09.2020).

*Шинкаренко Я. В.
(г. Луганск, ЛНР)*

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ВУЗОВ СИСТЕМЫ МВД

Динамические процессы в социально-экономической, общественно-политической и духовной жизни, их влияние на ментальность народа, национальные традиции, которые происходят на фоне становления правового государства, реформ политической и судебно-правовой системы, развития юридического образования в ЛНР, требуют новых подходов к подготовке современного конкурентоспособного компетентного специалиста. В условиях становления Луганской Народной Республики особое внимание уделяется изучению иностранного языка как в вузах системы МВД, так и в остальных неязыковых высших учебных заведениях. Конкурентоспособный специалист должен владеть не только теоретическими знаниями, но и умением применять их на практике. Профессиональная деятельность юриста предусматривает постоянное взаимодействие в сфере субъект-субъектных взаимоотношений, поэтому сформированная коммуникативная

компетентность определяет характер этой деятельности, благодаря ей становится возможным дальнейший профессиональный рост и самореализация специалиста.

Внедрение инновационных технологий преподавания иностранного языка имеет большое практическое значение. XXI век, который часто называют веком информации, вносит изменения в традиционное преподавание языка. Проблема инновационных технологий в современном высшем образовании актуальна, поскольку усилилась тенденция к гуманизации и гуманитаризации содержания образования в неязыковых вузах. Вследствие этого возникла потребность в научно-педагогических сотрудниках, которые смогли бы обеспечить инновационный подход к реализации этих тенденций во время учебно-воспитательного процесса в вузах системы МВД.

Одним из приоритетных заданий современного юридического высшего учебного заведения является создание условий для подготовки компетентного, конкурентоспособного, мобильного специалиста с нестандартным мышлением, способного к творческой деятельности, занимающегося профессиональным саморазвитием. Неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки студентов вузов системы МВД является изучение иностранного языка. Целью языковой подготовки специалистов является иноязычная коммуникативная компетентность личности, а конечным результатом – использование иностранного языка как средства межкультурного общения. Все это невозможно без использования современных инновационных технологий обучения, ориентированных на создание условий для самовыражения и саморазвития личности.

Задание преподавателя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого студента, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому студенту проявить свою активность, творческое мышление, активизировать познавательную деятельность в процессе обучения иностранному языку. Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование инновационных информационных технологий, Интернет-ресурсов, помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей студентов, их уровня обучения, способностей и т.д. [2, с. 156].

Самыми распространенными являются информационные и интерактивные технологии обучения. В современном образовательном процессе очень редко используются возможности компьютерных технологий, поскольку многие преподаватели

386

недостаточно владеют ними или владеют на низком уровне. Разработка электронных учебников является на данный момент одним из приоритетных направлений деятельности высших учебных заведений, которые работают над внедрением дистанционного обучения.

Дистанционная технология – одно из относительно новых и перспективных направлений информационных технологий в образовании, которое позволяет обучать студентов вузов системы МВД на расстоянии. Среди достоинств этой технологии определяют гибкость (каждый может обучаться столько, сколько ему необходимо для освоения программы учебного курса и получения необходимых знаний по дисциплинам «Иностранный язык», «Иностранный язык в сфере юриспруденции»), модульность (учебный курс адекватен по содержанию определенной предметной области), параллельность (обучение можно совмещать с основной профессиональной деятельностью), дистанционность (расстояние между студентом и учебным заведением не является преградой для эффективного учебного процесса), массовость (все студенты имеют полноценный доступ к разным источникам учебной и справочной информации), социальность (в какой-то мере устраняет социальное напряжение, обеспечивая одинаковые возможности в получении образования). Дистанционная технология может быть применена как при очной, так и при заочной форме обучения.

Все названные технологии направлены на развитие мышления студентов, выработке умения находить решения в той или иной проблемной ситуации и одинаково эффективно могут быть внедрены на занятиях по дисциплине. Использование инновационных технологий обучения способствует повышению качества подготовки специалистов. В случае использования новейших технологий существенно возрастает мотивация обучения, студенты понимают необходимость овладения теоретическими знаниями и одновременно удовлетворяют свои профессиональные интересы, формируется их ответственность и самостоятельность. Инновационные технологии стимулируют студента к поиску информации по будущей профессии, развивают личность будущего профессионала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М. : Академия, 2004. – 272с.
2. Палагутина, М. А.. Инновационные технологии обучения иностранным языкам / А. М. Палагутина, И. С. Серповская //

Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Т. I.– Пермь : Меркурий, 2011. – С. 156–159.

3. Сиразеева, А. Ф. Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе / А. Ф. Сиразеева, Л. А. Валева, А. Ф. Морозова // Современные проблемы науки и образования. – Пенза : Академия естествознания, 2015. – № 3.
4. Цатурова, И. А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам. Учебное пособие для вузов / И. А. Цатурова. – М. : Высшая школа, 2004. – 200 с.
5. Burger S. «Late, late immersion» Discipline-based second language teaching at the University of Ottawa / S. Burger, M. Wesche, M. Migneron // Johnson & Swain (eds.). – 1997. – P. 65–84.

Шпота Е. А.

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Грицкова Н. В.
(г. Луганск, ЛНР)*

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ: НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Язык – это, как известно, система знаков. Однако знаки человек воспроизводит не только вербально, но и с помощью своего тела, невербально. В силу того, что на коммуникации строятся человеческие взаимоотношения, в современном мире существует огромное количество различных типов коммуникации. И невербальная коммуникация играет огромную роль, так как является опорой при построении правильных взаимоотношений, которые не могут целостно существовать без неё. Хотя мы порой и воспринимаем такой вид коммуникации второстепенным, именно от него зависит успешность и точность коммуникации. Она даёт нам наиболее точную информацию о нашем собеседнике и его эмоциональном состоянии, которое может повлиять на ход и развитие диалога [1, с. 67].

Основными задачами этой темы является рассмотрение невербальной речевой коммуникации в целом, а так же всех существующих компонентов, определение особенностей невербальной речевой коммуникации как главного аспекта речевого общения, а также сравнение русского и испанского стиля общения, рассмотрение при этом всех особенностей в невербальном общении этих двух языков, сравнение и изучение национально-культурного аспекта стран.

Важным является учёт теоретических трудов, связанных непосредственно с невербальной коммуникацией. Использование трудов принадлежит отечественным и зарубежным исследователям, таким как: М. Л. Бутовская, А. А. Леонтьев, М. Л. Кнапп и другие.

В своей книге «Теория и практика межкультурной коммуникации» Дмитрий Борисович Гудков поясняет, что «одной из главных причин неудач в межкультурной коммуникации является слабое владение одним из коммуникантов знаниями о культуре другого, система ценностей и норм культуры задают правила вербального (речевого) и невербального поведения речевой личности».

В. П. Морозов верно отмечает, что «как самостоятельное научное направление понятие «невербальная коммуникация» (известное в зарубежной литературе под термином «*nonverbal communication*»), сформировалось сравнительно недавно, в 50-х годах XX века, хотя основы этой науки можно искать и в более ранних работах [2, с. 50].

В процессе общения и коммуникации мы постоянно посылаем нашему собеседнику невербальные сигналы (движение руки, головы, наша мимика), и сами того не замечая, передаём всю смысловую нагрузку именно невербальным сигналам.

Каждая страна имеет свой национально-культурный аспект, который очень важно учитывать при передаче информации и использовании любых средств речевой коммуникации. Многие ученые-лингвисты уделяют время решению проблемы межкультурной коммуникации, учитывая при этом различные национально-культурные аспекты стран. Именно опираясь на такие аспекты, можно более правильно и точно решить такой вопрос [3, с. 68].

Именно в испанском языке невербальная речевая коммуникация играет наиболее важную роль, так как ни одна страна не может наиболее точно и целостно передать своё отношение и состояние во время разговора. Поэтому очень важно понимать и учитывать все национально-культурные аспекты этой страны. Изучить тему жестов, мимики, движений тела и других особенностей невербальной речевой коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бутовская, М. Л. Язык тела. Природа и культура / М. Л. Бутовская, 2004. – 440 с.
2. Леонтьев, А. А. Психолингвистика. Тенденции развития психологической науки / А. А. Леонтьев. – М, 1989. – 118 с.
3. Холл, Э. Как понять иностранца без слов / Э. Холл. – М. : Наука, 1995. – 197 с.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЖЕНСКОГО И МУЖСКОГО КОНФЛИКТНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Основная задача политического дискурса, а следовательно, и цель высказывания каждого политика заключается в убеждении получателя информации в правоте своих взглядов и мнений. Так, аргументация приобретает свойство одного из основных средств воздействия в рамках политического взаимодействия.

Для успешной аргументации необходим довольно тщательный отбор определенных языковых средств и стратегий. А в связи с тем, что тактики воздействия в политическом дискурсе в большинстве своем определяются гендерными отношениями, что обусловлено, в первую очередь, наличием в правящих элитах представителей как мужского, так и женского пола, а также направленностью любого политического высказывания на межполовое общество, то и способы и приемы аргументации не лишены маркированности гендерными характеристиками.

Аргументационные приемы преимущественно универсальны, нередко они обладают гендерным нейтралитетом, т. е. могут использоваться в равной степени как в речи политиков-мужчин, так и политиков-женщин. При этом, конкретный аргументационный прием приобретает гендерные характеристики с того момента, как он употребляется политическим деятелем того или иного пола. Так, гендер проявляется в том, что политики отдают предпочтение тем или иным стратегиям аргументации, а также в специфике их использования.

Гендерные модели в политическом дискурсе имеют отличительные особенности, хотя они и преследуют общую цель, которая заключается в коммуникативном воздействии на слушателя. Для женского политического дискурса характерно использование сложных грамматических конструкций, различных стилистических средств для создания эмоциональной речи. Мужской политический дискурс характеризуется стремлением к простоте и сближению с народом. Для этого политики мужского пола используют простые предложения, неосложненные грамматическими конструкциями. Их лексический пласт представлен глаголами, демонстрирующими активность, а также существительными, несущими в себе значение мощи, силы, власти [1, с. 382].

Элементы гендерной характеристики в женской и мужской политической аргументации затрагивают все языковые уровни: от

грамматики до синтаксиса. Не в меньшей степени испытывает на себе влияние половой маркированности и содержание политических высказываний. При этом, в политическом дискурсе можно встретить темы, к которым обращаются исключительно женщины-политики. Так, женская половина политических кругов гораздо чаще, чем мужская, обращает внимание на материнство, на вопросы, как полового, так и социального уравнивания в правах, на проблему *«женщина-жертва»*.

Помимо тематики, половая дифференциация может оказывать влияние и на отдельные выражения, и на обороты речи. В политическом дискурсе гендер отражается и на использовании политиками разного рода метафоричных образов. Основу метафор политических деятелей женского и мужского пола составляют разные понятия, обусловленные, в большинстве случаев, уровнем образования, профессиональной сферой и степенью воспитанности политика.

В политическом дискурсе мужчинами преимущественно используются различные формы личного местоимения первого лица единственного числа *Я*. Таким способом представители сильного пола стремятся к подчеркнутой демонстрации своей доминирующей, лидерской позиции и готовности нести ответственность. Женщины, напротив, предпочитают употребление либо неопределенного местоимения *it*, либо местоимения с обобщающим характером *we*. При помощи таких местоимений, женщины политики акцентируют внимание на своем единстве с политическими партиями, участниками которых они являются, а также с населением своей страны, позиционировании себя как единого целого со своими сторонниками и указывают на общность выражаемого ими мнения.

Специфическое оформление высказываний проявляется в том, как мужчины политики используют кольцевую структуру аргументации. В подобных утверждениях один и тот же вывод повторяется в начале и заключении аргумента, обрамляя, таким образом, высказывание. Такая аргументационная форма практически отсутствует в выступлениях женской части политических кругов.

Тогда как мужчинам политикам свойственно двойное повторение своего аргумента, для подчеркивания важности проблемы, то женщины политики в большинстве своем склоняются к пропуску указанных элементов. По этой причине нередко в женских политических выступлениях встречаются эллиптические конструкции, выраженные в виде опущения той или иной составляющей. Благодаря такому пропуску элементов предложение приобретает в речи политика более разговорный характер.

Как правило, гендерная маркированность представляет собой средство репрезентации коммуникативного поведения политического

деятеля, но в процессе практической реализации политической коммуникации гендерные маркеры могут нивелироваться или проявляться менее активно. Данный факт подтверждается наличием несоответствий со сформированными позициями в отношении гендерных различий. В исследовательской литературе данное обстоятельство связывается с необходимостью в политике использования общих коммуникативных стратегий для феминного и мускулиного типов дискурса в целях достижения максимально возможного воздействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Николаева, Д. В. Гендерные модели политико-конфликтного дискурса: стилистические средства их выражения // Д. В. Николаева, Н. Ю. Шугаева. Общетеоретические и частные вопросы современного языкознания : сб. науч. ст. / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2020. – 420 с.

Щербакова А. А.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц.,
проф. Штакина Л. А.
(г. Горловка, ДНР)*

РЕЧЕВОЙ АКТ «КВЕСИТИВ» КАК КООРДИНАТОР ОБЩЕНИЯ В ДИСКУРСЕ ИНТЕРВЬЮ

Одним из наиболее распространенных форматов общения в разных современных языковых культурах является интервью – взаимодействие между интервьюером, запрашивающим информацию, и интервьюируемым, отвечающим на его вопросы.

Среди разнообразных регистров речевой коммуникации «интервью» занимает особое место, являясь личностно-ориентированным, поскольку каждый из участников этого процесса принимает во внимание незаменимость и уникальность партнера. Языкознание общения и социально-ролевая обусловленность «интервью» предусматривают прежде всего общение по правилам делового этикета. Мы считаем, что «интервью» является образцом кооперативной регламентированности, так как соблюдает принципы социального равновесия и каноны личностных отношений.

Как специфический фрейм активного взаимодействия, чаще всего, двух субъектов дискурса «интервью» представляет собой адресатоцентрическую модель межличностного общения с чётко выраженными социо-коммуникативными ролями адресанта (A1) и

адресата (A2). Речевое взаимодействие адресанта и адресата отражает асимметрию отношений [4], поскольку A1 координирует общение, а A2 эксплицирует решение поставленной коммуникативной задачи. Отсюда следует, что речеактовая динамика «интервью» выражается в интеграции ролей A1 и A2 со свойственными им стратегическими задачами. Дискурс «интервью» основывается на интеракции речевых актов «квеситив+риплай». Как адресатоцентрический формат межличностного общения, дискурс «интервью» эксплицитно выражает адресантно-адресатные отношения, социальные параметры коммуникантов вместе с речеактовой моделью коммуникации.

«Квеситив» мы трактуем как речевой акт, речевое действие, реализующее коммуникативное намерение говорящего восполнить некоторый пробел в знаниях средствами данного языка в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе, с учётом пресуппозиции и предполагаемой реакции адресата [1, с. 388]. Квеситив ставит в фокус внимания общающихся факт отсутствия некоторой информации у адресата и создает некое напряжение, которое снимается выдачей адресатом ответа [2, с. 444]. В зависимости от функций, которые выполняет квеситив, различают квеситив-идентификацию, квеситив-верификацию, квеситив-уточнение, квеситив-апелляцию, квеситив-антиципацию.

Рассмотрим некоторые примеры квеситивов в интервью Guardian Films с современной английской писательницей Джоан Роулинг [3]. Ярким примером квеситива-верификации является вопрос интервьюера: «*There were lots of rumors that you were gonna write a crime novel, is it truth?*» (Ходили слухи, что вы собирались писать детективный роман, это правда?) В данном случае верификативный квеситив ориентирован на получение адресантом подтверждения правдивости либо ошибочности определенной информации.

Интервьюер в самом начале задает ей общий вопрос, имплицитно выполняющий манипулятивную функцию, так как со стороны писательницы было бы некорректно ответить отрицательно: «*Do you enjoy being interviewed?*» (Вам нравится давать интервью?).

Квеситив-уточнение широко используется в дискурсе интервью, маркируя намерение адресанта выяснить некоторые тонкости информации, к примеру, задав вопрос «*Which way will you vote in the Scottish referendum?*» (Как вы будете голосовать на шотландском референдуме?), интервьюер уточняет: «*So you stand for the unity, right?*» (То есть, вы выступаете за единство, верно?).

Квеситив-идентификация отражает идентификацию определенного элемента семантической структуры, в данном интервью адресант часто прибегает к нему с целью получения определенной информации: «*What's the best novel you've read in the last year?*» (Какой лучший роман из прочитанных вами в этом году?);

«What happened to the political fairytale for children?» (Что случилось с политической сказкой для детей?).

Отсюда следует, что речевой акт «квеситив» в дискурсе «интервью» является неким координатором общения, используемым адресантом для достижения поставленных целей. Перспективным, в нашем понимании, является изучение особенностей просодической реализации конstituентов коммуникативно-прагматической парадигмы «квеситива» с учётом гендерного фактора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коротченко, Н. В. О некоторых особенностях реализации вопросительной интенции в речевых актах / Н. В. Коротченко // Научная мысль Кавказа. – 2006. – № 11. – С. 387–394.
2. Почепцов, Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2001. – 656 с.
3. The Gurdian. JK Rowling interview: «I bought my wedding dress in disguise» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.youtube.com/watch?v=Bzn7JWxq2s0&ab_channel=TheGuardian (дата обращения: 01.10.2020).

Юрьева Е. В.
(г. Донецк, ДНР)

КОГНИТИВНАЯ МЕТАФОРА В СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЕ

Метафора – самый распространенный вид тропа, перенос значения, неназванное сравнение одного предмета с другим на основании общего признака. Она всегда была в центре внимания исследователей в силу ее полифункциональности и неоднозначности ее свойств. В настоящее время в связи с развитием когнитивного направления лингвистики открылись новые возможности в ее изучении, в частности в рекламном дискурсе.

В креализованной рекламе технология применения метафоры основывается на двух принципах: рациональном и эстетическом, реализованных, соответственно в вербальном и визуальном компонентах, важным элементом соединения которых является метафора, поскольку на ее основе создается слоган, выражающий смысл всей рекламы в целом (подробно эти особенности креализованной рекламы описаны в:[2]). Иными словами, слоган способствует адекватной интерпретации смысла иконического образа. Креативное метафорическое «обрамление» фразы способно изящно представить стандартные наболевшие социальные

проблемы. Например, в слогане *“Help mother nature to fight back”* природа выступает борцом за свои права. Таким образом, адресант ненавязчиво в комической форме побуждает адресата к действию – помочь природе «дать отпор» разрушительной деятельности человека. При восприятии слогана адресатом должны актуализироваться импликатуры, которые направлены на осуждение и негативную оценку тех, кто не борется с загрязнением окружающей среды либо мешает другим заниматься этим.

Учитывая вышесказанное, для дальнейшего анализа роли метафоры в креолизованном тексте социальной рекламы нам представляется целесообразным воспользоваться когнитивной теорией метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона [3]. Одна из основополагающих идей данной теории состоит в том, что метафора в повседневном общении осуществляет важную когнитивную функцию – получение знания. Следствием этой идеи является «предположение о том, что метафора влияет на процесс принятия решений <...> Метафора... особенно важна при формировании множества альтернатив проблемной ситуации» [1, с. 16].

Чтобы проследить, как функционирует метафора в социальной рекламе, мы сосредоточили внимание на вербальном наполнении рекламных сообщений. Так, в слогане социальной рекламы о вреде курения: *“Smoking kills”* используется метафорический образ противника. Он транслирует идею борьбы с врагом-убийцей, последствия взаимодействия с которым могут привести к летальному исходу. У адресата появляется ощущение необходимости борьбы за свое здоровье.

Реклама направленно воздействует на подсознательную сферу нашей психики. Возникающий у адресата образ борьбы всегда сопровождается ощущением тревоги. Именно ощущение тревоги должно заставить адресата принять меры для успешной борьбы с врагом. Метафоры, по наблюдениям К. М. Шилихиной, предоставляют возможности манипулирования сознанием аудитории и формируют убеждения целевых аудиторий в нужном адресанту направлении [4].

В системе когнитивных метафор Дж. Лакоффом и М. Джонсоном были выделены три их типа: структурные, ориентационные и онтологические. Однако все они, несмотря на различия способов их создания, представлений о мире, лежащих в их основе, являются архетипическими, не осознаются носителем языка [3, с. 25], поэтому подчас ему трудно установить, что представления о действительности, концептуализированные в метафоре, могут не соответствовать этой действительности. Следовательно, метафора в рекламе является стратегическим замыслом адресанта. Когнитивная метафора дает ему возможность непосредственно влиять на действия адресата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов, А. Н. Предисловие редактора / А. Н. Баранов // Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – С. 7–21.
2. Елина, Е. А. Семиотика рекламы / Е. А. Елина. – М. : Дашков и Ко, 2013. – 136 с.
3. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
4. Шилихина, К. М. Использование метафоры в телевизионной рекламе / К. М. Шилихина // Язык, коммуникация и социальная среда : межвуз. сб. науч. тр. – Воронеж : ВГУ, 2004. – Вып. 3. – С. 97– 104.
5. Юрьева, Е. В. Когнитивная метафора как основа креолизованного текста социальной рекламы [Электронный ресурс] / Е. В. Юрьева // Вестник ВолГУ. Серия 2 : Языкознание. – 2016. – № 1. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-metafora-kak-osnova-kreolizovannogo-teksta-sotsialnoy-reklamy> (дата обращения: 11.10.2020).

*Юшкова С. А.
(г. Горловка, ДНР)*

ОСНОВНЫЕ ТИПЫ СОЦИАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)

Социативные глаголы и их конструкции были предметом рассмотрения в работах В. В. Виноградова, Э. Ш. Генюшене, А. А. Зализняк, Е. А. Лещинской, И. П. Мучника, В. П. Недеялкова, М. И. Откупщиковой, А. А. Холодовича, А. Д. Шмелёва и др.

Под совместностью понимается значение, присущее синтаксическим конструкциям, которые называют ситуации с двумя и более субъектами, выполняющими одно и то же действие, являющимися субъектами одного и того же процесса или состояния, носителями одного и того же признака [3, с. 27; 4, с. 81].

А. А. Зализняк и А. Д. Шмелев считают совместность более широким понятием по сравнению с реципрокностью и отмечают, что совместность возможна только тогда, когда субъект одного действия выступает одновременно объектом такого же действия, и наоборот [2, с. 235].

Значение совместности, по мнению И. П. Мучника, заключается в том, что участие одного лица или предмета обусловлено и

дополняется участием других лиц или предметов – участников данного действия. При этом значение взаимности возникло из социативного значения и является вторичным [5, с. 57].

По определению В. П. Неद्याкова, социатив – это «реципрок, который обозначает симметричное отношение между актантами действия с одинаковой семантической ролью» [6, с. 277].

Симметричное отношение, которое выражается реципрокными конструкциями, может быть описано через значение «*взаимно*», «*друг друга*», а социативных конструкций – через значение «*совместно*», «*взаимосвязано*», «*упорядочено в пространстве и времени*». Социативная конструкция (СК) описывает ситуацию, в которой симметричные актанты выполняют одну и ту же семантическую роль, и которую схематически можно представить так: *А и В играют вместе* = *А играет* + *В играет*. Таким образом, представляется более точным определить социатив не как реципрок, а как конструкцию, которая обладает рядом отличительных признаков.

Социативные глаголы и их конструкции описывают ситуации, в которых одновременно участвуют два и более актанта с одинаковой семантической ролью субъекта или объекта, что позволяет выделить два основных типа СК: субъектные СК (с каноническим и неканоническим вариантами) и объектные СК [1, с. 113].

В субъектном типе СК симметричные актанты выполняют роли субъектов одних и тех же действий, процессов, состояний, отношений и выступают в роли подлежащего типа *А и Б строят дом* → *А и Б строят дом вместе*. Например:

(1) рус. *Все эти годы они сотрудничают в местной газете*;

(2) нем. *Diese Staaten arbeiten eng zusammen* ‘Эти государства тесно сотрудничают’.

Симметричные актанты объектного типа СК выполняют роли объектов по отношению к общему субъекту всей совместной ситуации, одновременно являясь симметричными субъектами по отношению друг к другу, и занимают позицию дополнения: *Он прогнал врагов* → *он разогнал врагов* [6, с. 277]. Например:

(3) рус. *Он развёл детей по комнатам*;

(4) нем. *Ich brachte ihn mit meiner Kollegen zusammen* ‘Я свёл его со своими коллегами’.

Анализ лингвистической литературы позволяет выделить следующие релевантные признаки для СК: 1) количество участников социативного действия (ситуации) (два и более); 2) характер действия участников социативной ситуации (СС) (симметричность/асимметричность; активность/инактивность действия); 3) семантический тип партиципантов (однородность/неоднородность); 4) семантическая роль участников СС

(одинаковая/неодинаковая) и их набор (состав); 5) время выполнения социативного действия (одновременное/неодновременное); 6) место протекания социативного действия (единое/разное место).

С учетом названных признаков выделяются два подтипа субъектной социативной ситуации: 1) каноническая СС и 2) неканоническая СС.

Под *канонической социативной ситуацией* понимается такая ситуация, в которой принимают участие не более двух симметричных актантов, каждый из которых одновременно выполняет идентичное действие с одинаковой степенью активности, в одном и том же месте, в одно и то же время. В свою очередь, под *неканонической социативной ситуацией* понимается такая ситуация, в которой не выполняется хотя бы один из указанных выше признаков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басыров, Ш. Р., Юшкова, С. А. Диатезы реципрокных глаголов в немецком и украинском языках / Ш. Р. Басыров, С. А. Юшкова. – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2018. – 302 с.
2. Зализняк, А. А. Введение в русскую аспектологию / А. А. Зализняк. – М. : Языки русской культуры, 2000. – 226 с.
3. Кожокина, А. В. Семантическая организация категории совместности в английском языке / А. В. Кожокина // Филологические науки. Вопросы истории и практики. – Тамбов : Грамота, 2019. – Т. 12. – Вып. 2. – С. 27–30.
4. Лещинская, А. Е. О структуре функционально-семантического поля совместности: основные периферийные значения (на материале немецкого языка) / Е. А. Лещинская // Вестник СПбГУ. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2000. – Сер. 2. – Вып. 1. – № 2. – С. 81–88.
5. Мучник, И. П. Грамматические категории глагола и имени в современном литературном языке / И. П. Мучник. – М. : Наука, 1971. – 298 с.
6. Неद्याлков, В. П. Типология взаимных конструкций / В. П. Неद्याлков // Теория функциональной грамматики. – СПб., 1991. – С. 276–312.

Яковлева Е. П.
Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Жихарева Н. А.
(г. Горловка, ДНР)

ВЛИЯНИЕ МЕНТАЛИТЕТА НА ВЫБОР ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ПРАГМАТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Термин «менталитет» происходит от латинского *mens, mentis*, т. е. 'ум, рассудок, мышление, образ мыслей'. Общепринятого определения данного понятия не существует. В английском языке данный термин употребляется с середины XIX в. Национальный менталитет – это система взаимосвязанных образов, включая бессознательные, которые лежат в основе коллективных представлений нации о мире и о своем месте в мире [3]. Менталитет общества можно рассматривать как систему глубинно-психологических и социально-культурных установок, где одной из важнейших является языковая установка. Язык оказывает влияние на становление социального менталитета и ментальности отдельной личности. Человек усваивает менталитет своего народа, когда овладевает языком, познает особенности национальной культуры и перенимает поведенческие стереотипы, присущие представителям данной культуры. Так как язык является средством коммуникации и является по своей природе социальным и национальным, он транслирует особенности мировоззрения, культурных ценностей и правил поведения, принятых в данном языковом сообществе. В основе большинства данных национальных характеристик лежат особенности коммуникативного поведения, которые, в свою очередь, предопределяются типом культуры, а также социокультурными отношениями и ценностями. Культура, согласно мнению Т. Лариной в ее работе «Англичане и русские. Язык, культура, коммуникация», – это продукт совместной жизнедеятельности людей, их адаптации к окружающей среде, в ходе которой они вырабатывают язык и коммуникацию, социальные нормы, правила поведения, нормативный этикет [1, с. 57]. Типы культур классифицируются по нескольким параметрам, одним из которых является «индивидуализм – коллективизм». Данная классификация характеризуется исторически сложившейся дистанцией между членами общества и называется горизонтальной. Она отражает степень социально-психологической близости между членами общества. В индивидуалистическом типе культур, где личные ценности, свобода, равенство и независимость занимают первое место и являются основополагающими для личности, эта

дистанция больше, в коллективистских, соответственно, меньше. В коллективистском типе культур преобладают иного рода ценности, такие как: самопожертвование, взаимозависимость, работа на благо коллективного интереса. Американский исследователь и антрополог Эдвард Холл Младший называет культуры, в которых необходимо соблюдение большой дистанции, – дистантными (англ. low-contact cultures) [3, с. 114]. Культуры, для которых типична короткая социальная дистанция, он называет контактными (англ. high-contact cultures). Согласно Т. Лариной, типы культур по отношению к деятельности делятся на: статичные, деятельные и статично-деятельные [1, с. 62]. Отличие этих типов культуры заключается в восприятии организации деятельности (статичный тип – пассивное восприятие событий, статично-деятельный тип – члены общества пытаются воздействовать на события, деятельный тип – люди сами инициируют события в своей жизни).

Стиль коммуникативного поведения и степень эмоциональности личности в процессе общения зависит от типа культуры, к которой она принадлежит, и величины горизонтальной дистанции. Исходя из этого можно утверждать, что американская, как и английская, культура принадлежат к высоко-индивидуалистическим культурам с большой горизонтальной дистанцией, что оказывает влияние на языковые средства реализаций различных прагматических стратегий в процессе общения. Такой вывод можно сделать анализируя лексико-грамматический материал. Здесь преобладают конструкции с активным, деятельным субъектом, в отличие от русского языка, в котором из-за его принадлежности к коллективистской культуре присутствуют в основном безличные конструкции. Важнейшей культурной ценностью, оказывающей влияние на коммуникативное поведение представителей данных культур, является *privacy*. Это понятие подразумевает соблюдение дистанции, личных границ, уважение и проявления толерантности. К характерным особенностям коммуникативного поведения также относится и неимпозитивность (исключение непосредственного прямого воздействия на собеседника). В процессе исследования мы сделали вывод, что с точки зрения прагматики для выражения требования в конфликтных ситуациях часто используются вопросительные конструкции. Следует заметить, что открытое проявление чувств представителям англоязычных культур не свойственно. Эмоциональная сдержанность в англоязычной культуре объясняется соблюдением горизонтальной дистанции. В политическом дискурсе вышеперечисленные факторы влияют на выбор коммуникативных стратегий и тактик в процессе общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ларина, Т. Англичане и русские: язык, культура, коммуникация / Т. Ларина. – М. : Языки славянских культур, 2013. – 62 с.
2. Национальный менталитет и национально-языковая картина мира. Место русского среди славянских языков [Электронный ресурс] / Myfilology.ru – информационный филологический ресурс. – Режим доступа : <https://myfilology.ru/149/naczionalnyj-mentalitet-i-naczionalno-yazykovaya-kartina-mira-mesto-russkogo-sredi-slavyanskix-yazykov/> (дата обращения: 17.09.2020).
3. Hall, Edward Twitchell Jr. Hidden Differences: Studies in International Communication / Edward Twitchell Hall Jr. – Hamburg : Grunder & Jahr, 1983. – 114 с.

Яковлева М. Н.
(г. Донецк, ДНР)

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛИСТА ПОСРЕДСТВОМ КОМБИНАТОРНОГО СЛОВАРЯ

Профессиональный язык формирует специалиста на всех своих уровнях и всеми, имеющимися в его распоряжении, средствами. Наиболее перспективным является путь обучения словосочетаниям, представляющим собой наиболее иллюстративный материал. В английском языке есть устоявшиеся конструкции грамматического и лексического уровня.

Грамматические фразеологизмы – это фразы, состоящие из доминантного слова (существительное, прилагательное, глагол) и предлога или грамматической структуры. Например, любой говорящий на английском языке чувствует, что компоненты фраз: account for; accuse (smb.) of, adapt to, agonize over; aim at связаны друг с другом. Для носителей английского языка неприемлемы какие бы то ни было изменения в следующих фразах: to arrive at a verdict, to cause damage to, to do damage to, синонимами которых являются фразы: to reach a verdict, to inflict damage on. К фразеологизмам относятся фразы, состоящие из существительного в сочетании с придаточным с союзом «that». Например: *We reached an agreement that the barrister would represent us in court. The officer took an oath that he would do his duty professionally.* Устоявшаяся фраза может состоять из предлога в сочетании с комбинациями существительных: by accident, to smb's advantage, on smb's advice, in agony, on (under) penalty of death Следующая группа – прилагательное в сочетании с «of» конструкцией: *it was criminal of him to do that, they are confident of him.* Следует отметить, что одно и то же прилагательное может

иметь одно и то же значение в обеих конструкциях: *it was difficult to convince him, he was difficult to convince*. В этой же конструкции можно использовать прилагательные: *easy, hard, impossible*. Следует отметить, что многие прилагательные, будучи использованы с наречиями (*too, enough*), могут сочетаться с инфинитивом: *It was too unjust of him to accuse you in committing the crime*. Русской фразе «с ним легко ладить» соответствует английская: *he is easy to get along with*. Но, *Get along with you!* (разговор.) означает «убирайся!»

Английскому языку свойственны фразы, состоящие из глагола в сочетании Participle I. Типичными являются следующие примеры: *they enjoy doing smith, he kept talking Cadets regret living so far from their families*. В английском языке синонимичны следующие фразы: *he started investigating the crime, he started to investigate the crime*. Некоторые глаголы имеют разное значение в разных конструкциях: *he remembered to tell them* означает, что он намеревался рассказать им и рассказал, *he remembered telling them* означает, что он помнил как он им рассказал. Подобным образом конструкция *he forgot to tell* означает, что он намеревался, но забыл рассказать, *he forgot to telling them* означает, что он забыл, что он рассказал им. Переходные глаголы могут сочетаться с прямым дополнением и прилагательным: *we found evidences interesting, the police set the prisoner free, he made his meaning clear*. Следующие словосочетания синонимичны: *the court declared the law (to be) unconstitutional, we proved him (to be) guilty*. Переходные глаголы сочетаются с двойным дополнением: *the police fined him ten dollars, God will forgive them their sins*. Эти же фразы могут быть использованы в пассивном залоге: *he was fined ten dollars, they will be forgiven*.

Лексические фразеологизмы состоят из глагола (обычно переходного) и существительного: *to come to an agreement, to reach a verdict, to inflict a wound, to pay the penalty, to commit murder*. В английском возможно сочетание: *commit fraud, perpetrate fraud*. Тем не менее, только фраза *commit suicide* возможна. Нельзя сказать: *perpetrate suicide*; «привести к присяге» в русском, в английском: *administer an oath*; «принять душ» может в устах англичан звучать *to have a bath*, американцы говорят: *to take a bath*. Интересны сочетания «line» с разными глаголами: *draw a line (on paper), form a line = line up, drop smb. a line – write smb. a letter, perform an operation (in a hospital), carry out (conduct) an operation (on the battlefield)*. В английском часто можно встретить фразы, состоящие из глагола, означающего «искоренение» и существительного: *reject an appeal, break a code, repeal a law, suspend martial law, crush (put down) resistance, override a veto*. В английском языке существительное может быть использовано как прилагательное: *traffic-controller, life-sentence, house arrest, land reform, aptitude test, death penalty*,

traffic jam, court justice и др. К следующей группе лексических словосочетаний относятся сочетания наречия с прилагательным: *strictly accurate, closely acquainted, keenly (very much) aware*. Глаголы также могут сочетаться с наречиями: *affect deeply, appreciate sincerely, argue heatedly*. Предоставленный материал заимствован из комбинаторного словаря английского языка. Впервые он был выпущен в 1986 году издательством «Джон Бенжаминс Паблишинг Кампани» (Амстердам – Филадельфия).

Для овладения языком как средством профессионального общения перспективно использование англо-английских словарей, что даёт возможность сформировать навыки использования устоявшихся словосочетаний в устной и письменной речи. Систематическая работа с такими словарями позволит создать общую с носителями языка лингвистическую и экстралингвистическую базу для овладения языком межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елисеенко, И. Г. Управление процессом самостоятельного чтения студентов неязыковых вузов при обучении иностранным языкам / И. Г. Елисеенко // Организация самостоятельной работы студентов на факультете вуза: Материалы междунар. науч.-прак. конф. Минск, 16-17 ноября 2006 г. – Мн. : БГУ, 2006. – С. 94–96.
2. Лисовская, Л. И. Организация работы над чтением аутентичных текстов на основе проблемного подхода в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] / Л. И. Лисовская. – Режим доступа : <https://urok.1sept.ru/articles/502734>

Ярмолюк Я. Н.

Научный руководитель: канд. пед. наук, доц. Грицкова Н. В.
(г. Луганск, ЛНР)

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ИСПАНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Фразеология как русского, так и испанского языков всегда представляла научный интерес и привлекала внимание исследователей. Значительный вклад в исследование этнокультурной специфики видения мира, которое отображается в языковом сознании представителей разных языковых социумов, сделали такие отечественные лингвисты, как И. А. Голубовская, М. П. Кочерган, А. А. Селиванова, А. А. Тараненко, А. Вежбицка, В. Г. Гак, J. M. Iribarren, A. Zuluaga и другие. Можно сказать, что фразеологизмы

более мотивированны и прямо связаны с культурными и идеологическими явлениями, чем обычные слова. Фразеологические единства могут безупречно сочетаться в лексической структуре. Для выражения многих понятий и ценностей в языке не существует простых слов, а только идиоматические выражения (например, “*echar de menos*” в испанском языке, «прикусить язык» в русском). Многие фразеологизмы занимают место в лексической парадигме бок о бок с другими монолексичными лексемами [1, с. 35].

Фразеологические знаки обычно прозрачные, мотивированные, стилистически окрашенные. Со временем фразеологизм может потерять свою мотивацию, так как забывается метафорическая связь, то есть теряется оригинальное значение, от которого берет начало метафора. Так, например, слово “*embolado*” многими испанцами воспринимается как «неинтересное, неблагодарное дело, которое кто-то вынужден делать», у них это понятие уже не ассоциируется с “*toro embolado*” – быком, на рога которого во время корриды надевались деревянные шары, что уменьшало опасность, хотя вместе с тем эффективность и драматизм боя, и блеск торедора. В русском языке подобные фразеологические обороты служат для выражения колорита эпохи, психологии персонажей, их идеологии и среды, в которой они находятся. Например: «*С миру по нитке – голому рубашка.*», «*Пока богатый похудеет, то бедный с голоду встухнет*» (Э. И. Левинтов).

Фразеологизмы напрямую связаны с культурой, идеями и формой жизни общества, имеющие культурно-лингвистический статус. Очень часто фразеологизмы являются новыми метафорами, которые говорящие образуют спонтанно, основываясь на хорошо известных им культурных источниках.

Таким образом, для того чтобы понимать фразеологизмы определенного языка, необходимо познать культурный быт говорящих и их видение мира через метафорические соответствия. Под метафорическими соответствиями понимают те вольности, которые могут себе позволить говорящие, например, так похожи метонимии как «*Искусство требует жертв. Наука требует жертв*». В испанской и русском языках онтологическое и культура смешиваются с разной степенью и с разными оттенками. Иллюстрацией этого может служить изучение некоторых понятийных структур, таких как, например, основные направления движения (вверх, вниз, вперед, назад) и названия частей тела. Основной идеей здесь является то, что понятийная онтологическая структура претерпевает изменения, усиливается и дает начало культурным понятийным структурам. Существует целая совокупность фразеологизмов, связанных с частями человеческого тела, отражающих окружающую действительность, например, исп. “*Vivir a cuerpo de rey*”; “*Poner*

404

a uno como chupe de dómine”; русск. «Плечом к плечу»; «На руках носить»; «Семь баб, семь советов, а ребенок без глаза», и тому подобное. Мышление народа – это важнейший источник создания фразеологизмов, и объективная реальность оценивается по-разному, в зависимости от сознания и культуры народа. Есть очень много предметов, и в первую очередь животных, находят свое отражение во фразеологии [3, с. 20].

Например, говоря о хитром человеке, нам сразу приходит в голову символ хитрости: «хитрый как лисица», “*pícaro como un zorro*”. Метафора играет основную роль в концептуализации действительности, то есть в организации, обобщении человеческого опыта, восприятии мира. В метафоре имеются признаки, которые закодированы в системе культурных знаний, верований и ценностей народа. Это такой способ мышления о мире, который использует знания, полученные ранее, для постижения новых [2, с. 845].

В испанском и русском языках можно выделить следующие типы фразеологических единиц: эквивалентные фразеологизмы, в которых совпадают лексический компонент и структурная организация; фразеологические единицы, которые совпадают с компонентами при отсутствии семантического соответствия; эквивалентные фразеологические выражения по семантическим наполнениям, которые имеют структурные различия, обусловленные отличными культурными и духовными традициями испанского и русского народов.

Дальнейшее исследование фразеологизмов испанского и русского языков может быть направлено на специальное изучение их ритмической организации как стилистического средства художественной выразительности с целью выявления фразеологических универсалий и разногласий испанского и русского языков на супraseгментном уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Левинтова, Э. И. Испанско-русский фразеологический словарь / Э. И. Левинтова, Е. М. Вольф. – М. : Русский язык, 1985. – 452 с.
2. Фирсова, Н. М. Испанская разговорная речь / Н. М. Фирсова. – М. : Изд-во «Муравей», 2017. – 2-е изд., перераб. и доп., – 341 с.
3. Bustos Guadaño, E. La metáfora. Ensayos transdisciplinarios / E. Bustos Guadano. – Madrid : Universidad Nacional de Educación a distancia, 2000. – 332 p.
4. Mayor Juan Entre la duda y la esperanza (Una exploración del universo metafórico de Antonio Machado) / Juan Mayor. – Alicante : Universidad de Alicante, 2003. – P. 839–847.
5. Martínez Marín, J. Estudios de Fraseología española / J. Marín Martínez. – Málaga, Ed. Librería Agora, 1996. – 35 p.

Яшкина А. В.

*Научный руководитель: канд. филол. наук, доц. Шугаева Н. Ю.
(г. Чебоксары, РФ)*

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА РОССИИ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЕ

Актуальность исследования определяется тем очевидным фактом, что образ страны и методы его репрезентации в прессе представляют в современном мире особый интерес.

В современной англоязычной прессе по-прежнему не иссякают статьи, в которых Россия представляется с негативной стороны, для чего используются самые разнообразные стилистические приемы. Использование авторами публицистических текстов экспрессивных средств языка, эмоционально окрашенной лексики, глагольных сочетаний и метафорических выражений, эпитетов, повторов, антитезы, иронии способствует реализации критической оценки состояния страны и ее политического курса, свидетельствует о целенаправленной ориентации общественного мнения на восприятие в основном негативного образа России.

Одним из наиболее частотных и распространенных средств создания образа России в газетном дискурсе является метафора. Метафора – это перенос названия с одного предмета на другой на основании их сходства. Лингвисты определяют метафору как семантическое явление, вызванное наложением на прямое значение слова добавочного смысла, который у этого слова становится главным в контексте художественного произведения. При этом прямое значение слова служит только основой для ассоциаций.

Среди других тропов метафора занимает главное место, она позволяет создать емкий образ, основанный на ярких, зачастую неожиданных, смелых ассоциациях. В основу метафоризации может быть положено сходство самых различных признаков предметов: цвета, формы, объема, назначения, положения в пространстве и времени.

В литературоведении традиционно под метафорой понимают выражение, применяемое в переносном значении и основанное на некотором подобии, сходстве сопоставляемых предметов описания и их отношений, например: *«ледяные руки»*, вместо *«холодные руки»*. Метафоры активно используются англоязычными журналистами, причем в отношении России эти метафоры, как правило, носят негативный характер.

Рассмотрим несколько примеров использования метафоры для создания образа России: *“Russian information warfare kicked*

into high gear”. Данная метафора показывает, что Россия ведет информационную войну против всех правил, тем самым вызывая недовольство Запада.

Журналисты используют в своих статьях метафоры для описания российских властей: *“The 67-year-old has in effect ruled Russia since 2000, making him the longest-serving leader since Stalin, and what he plans to do in 2024 remains the most important political question in the country”* [1]. Автор статьи использует метафору-сравнение *“the 67-year-old”*. Необычность метафоры заключается в том, что, несмотря на возраст, В. В. Путину удастся удерживать власть довольно долгое время.

Часто в английских СМИ встречается метафорическая модель «Россия – медведь», которая создает метафорический образ России как могущественной большой страны с сильными, волевыми, при этом агрессивными людьми. Россия воспринимается как крупный, дикий, грубый и неуклюжий сосед: *“The bear growls at Obama – quietly”* [2]. Такой заголовок получила статья о России, в которой рассказывается, как она старается контролировать отношения между ведущими странами. Здесь мы видим метафору сравнение *“the bear”*.

Сфера-источник «война» является одной из самых употребляемых при создании негативного метафорического образа России британскими СМИ.

Существуют и позитивные стереотипы России. Несмотря на всеобщую тенденцию западных СМИ представлять Россию в образе недружелюбного и агрессивного партнера, можно встретить и оптимистичные отклики некоторых английских изданий. В некоторых изданиях подчеркивается возрастающая роль России на международной арене. Встречается метафорическая модель «Россия – друг». Но не все политики поддерживают эту идею: *“He is an autocratic thug who is attempting to destroy democracy and crush dissent in Russia,” Sanders said of the Russian president*” [3].

Зачастую негативный образ России открыто не навязывается, а исподволь внушается читателю посредством подбора стилистических приемов, акцентирующих внимание читателя только на негативных фактах. При вдумчивом чтении текста становится понятно, что авторы с помощью различных стилистических средств искусно манипулируют сознанием читателя.

Итак, роль стилистических средств, используемых в современной западной публицистике, огромна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bernie Sanders briefed by US officials that Russia is trying to aid his campaign [Электронный ресурс] // The Guardian. – Режим

доступа : <https://www.theguardian.com/world/2020/jan/15/putin-calls-for-constitution-changes-that-would-weaken-successor> (дата обращения: 02.11.20).

2. McDermott, R. The bear growls at Obama – quietly [Электронный ресурс] // The Guardian. – Режим доступа : <https://www.theguardian.com/commentisfree/2008/nov/18/russia-usforeignpolicy> (дата обращения: 02.11.20).
3. Snyder, T. Vladimir Putin's politics of eternity [Электронный ресурс] // The Guardian. – Режим доступа : <https://www.theguardian.com/us-news/2020/feb/21/bernie-sanders-russia-aid-campaign> (дата обращения: 02.11.20).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдрашитов Ильхам Закарияевич – курсант 4 курса факультета подготовки специалистов по программам высшего образования ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД России» (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Абдуганиева Шахло Муминовна – преподаватель кафедры романо-германских языков «Университета мировой экономики и дипломатии» (г. Ташкент, Республика Узбекистан);

Авксентьева Анжелика Муллануровна – преподаватель кафедры второго иностранного языка ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Авраменко Татьяна Николаевна – учитель немецкого языка МОУ «Школа №77» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Азимова Умида Абдукаххаровна – старший преподаватель кафедры узбекского языка и литературы «Ташкентского государственного экономического университета» (г. Ташкент, Республика Узбекистан);

Аникеенко Наталья Владимировна – учитель английского языка МОУ «Школа №60» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Антич Анжелика Владимировна – магистрант 2 курса ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Ариненкова Елена Игоревна – студентка 4 курса учебно-научного центра довузовской подготовки, переподготовки и заочного обучения ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Асранов Содикжон Аминжонович – старший преподаватель кафедры узбекского языка и литературы «Ташкентского государственного экономического университета» (г. Ташкент, Республика Узбекистан);

Атабекова Алла Кимовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков ГО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли им. М. Туган-Барановского» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Ахметов Алишер Дулатович – преподаватель английского языка «Образовательного центра компании «A-product» (г. Кокшетау, Республика Казахстан);

Баканова Оксана Игоревна – студентка 3 курса фармацевтического отделения ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет Минздрава Российской Федерации, Медико-фармацевтический колледж» (г. Курск, Российская Федерация);

Барабанова Ирина Геннадьевна – кандидат наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Батаева Фроза Асановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и переводческого дела «Кокшетауского Университета им. Абая Мырзахметова» (г. Кокшетау, Республика Казахстан);

Баталина Екатерина Александровна – преподаватель кафедры немецкого языка ФГАО УВО «Московский Государственный Институт Международных Отношений МИД России» (г. Москва, Российская Федерация);

Батранча Юлия Александровна – студентка 2 курса филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Бахтоярова Лариса Ивановна – старший преподаватель кафедры философии, права, социальных и гуманитарных наук ГУ ЛНР «Луганский государственный медицинский университет им. Святителя Луки» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Бегалина Ляззат Думановна – специалист Болонского процесса и Академической мобильности «Кокшетауского Университета им. Абая Мырзахметова» (г. Кокшетау, Республика Казахстан);

Беззуб Татьяна Викторовна – учитель английского языка МОУ «Школа №1» (г. Ясиноватая, Донецкая Народная Республика);

Безуглая Елена Михайловна – преподаватель английского языка I квалификационной категории, цикловая комиссия общеобразовательного цикла, социально-экономических и естественнонаучных дисциплин ГП ОУ «Горловский медицинский колледж» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Безуглая Елена Сергеевна – учитель МОУ «Профильная гимназия №122» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Бекболатова Дана Есембековна – студентка 4 курса гуманитарно-педагогического факультета «Кокшетауский Университет им. Абая Мырзахметова» (г. Кокшетау, Республика Казахстан);

Бондарева Яна Владиславовна – магистрант 1 курса филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Бондаренко Татьяна Владимировна – учитель английского языка МОУ «Школа №77» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Бондарь Лариса Дмитриевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры лингвистики и переводоведения ЧО УВО «Санкт-Петербургский университет технологий управления

и экономики», ученый секретарь «Санкт-Петербургский филиал архива Российской академии наук» (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Васильчева Анна Вадимовна – преподаватель кафедры иностранных языков ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет им. В. Даля» (г. Алчевск, Луганская Народная Республика);

Вертянкина Наталья Викторовна – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков ФГК ВОУ ВО «Тюменское высшее военно-инженерное командное училище им. Маршала инженерных войск А. И. Прошлякова» (г. Тюмень, Российская Федерация);

Волкова Наталья Валериевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой второго иностранного языка, проректор по научной работе ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Волинчук Анастасия Андреевна – магистрант 2 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Воронова Снежана Андреевна – студентка 4 курса гуманитарно-педагогического факультета «Кокшетауского Университета им. Абая Мырзахметова» (г. Кокшетау, Республика Казахстан);

Вострецова Виктория Александровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры зарубежной филологии, теории и практики перевода ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Гаврыш Стелла Сергеевна – магистрант 1 курса филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Галкина Татьяна Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет» (г. Омск, Российская Федерация);

Гейко Наталья Романовна – старший преподаватель кафедры филологии «Костанайского филиала ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет» (г. Костанай, Республика Казахстан);

Герасимова Виолетта Сергеевна – преподаватель ГОУ ВПО «Донецкая академия внутренних дел МВД ДНР» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Гончарова Екатерина Васильевна – учитель английского языка МОУ «Школа №4» (г. Амвросиевка, Донецкая Народная Республика);

Горбачкая Дарья Евгеньевна – магистрант 2 курса филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Горюнова Татьяна Николаевна – магистрант 2 курса филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Гребенюк Юлия Богдановна – преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин ГОУ ВПО «Донецкая Государственная Музыкальная Академия им. С. С. Прокофьева» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Грицкова Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Грунистая Альбина Руслановна – аспирант кафедры общего языкознания и славянских языков ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»; ассистент кафедры иностранных языков и педагогики высшей школы ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры» (г. Макеевка, Донецкая Народная Республика);

Гукалова Надежда Владимировна – ассистент «Южного Федерального Университета, Инженерно-технологической Академии, Института компьютерных технологий и информационной безопасности» (г. Таганрог, Российская Федерация);

Дворцевая Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры экономико-правовых и социально-гуманитарных дисциплин ГУ ЛНР «Луганская академия внутренних дел им. Э. А. Дидоренко» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Джапенова Жибек Абайкызы – преподаватель английского языка «Учебного центра «Парасат» (г. Кокшетау, Республика Казахстан);

Дзюбка Галина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин «Рязанского гвардейского высшего воздушно-десантного командного училища им. генерала армии В. Ф. Маргелова» (г. Рязань, Российская Федерация);

Диброва Евгения Сергеевна – студентка 3 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Димова Анастасия Владимировна – студентка 4 курса филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский

государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Добровольская Татьяна Николаевна – учитель МОУ «Школа №77» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Друганова Екатерина Ивановна – студентка 1 курса гуманитарного факультета ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Емельянова Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры языков и литературы ТОО МВУЗ «Казахско-русский Международный университет» (г. Актобе, Республика Казахстан);

Ерденев Максим Сергеевич – студент 4 курса гуманитарно-педагогического факультета «Кокшетауского Университета им. Абая Мырзахметова» (г. Кокшетау, Республика Казахстан);

Ероманц Инна Сергеевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков ГО ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Есметова Асель Еркынкызы – преподаватель английского языка «Языкового центра «Дарын» (г. Кокшетау, Республика Казахстан);

Жданова Екатерина Владимировна – старший преподаватель кафедры иностранных языков ГО ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Железняк Виктория Андреевна – магистрант 1 курса филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Жеребцова Наталья Михайловна – студентка 3 курса факультета гуманитарно-социальных наук и права ФГБОУ ВО «Липецкий государственный технический университет» (г. Липецк, Российская Федерация);

Жихарева Наталия Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры второго иностранного языка, декан филологического факультета ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Жовнир Юлия Анатольевна – магистрант 2 курса филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Жоломко Валерия Валериевна – студентка 5 курса факультета славистики ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Жуков Юрий Юрьевич – преподаватель кафедры романо-германской филологии ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Жукова Анастасия Андреевна – студентка 2 курса филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Загорулькина Виктория Анатольевна – старший преподаватель кафедры второго иностранного языка ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Зайцева Светлана Николаевна – старший преподаватель кафедры философии, правоведения, социальных и гуманитарных наук ГУ ЛНР «Луганский государственный медицинский университет им. Святителя Луки» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Землякова Светлана Николаевна – старший преподаватель кафедры философии, правоведения, социальных и гуманитарных наук ГУ ЛНР «Луганский государственный медицинский университет им. Святителя Луки» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Зуйкова Оксана Викторовна – преподаватель кафедры иностранных языков ГОУ ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Извекова Инна Юрьевна – преподаватель кафедры второго иностранного языка ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Ильина Юлия Петровна – студентка 5 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация);

Карпова Нина Алексеевна – старший преподаватель кафедры языковой подготовки ГОУ ВПО «Донбасская юридическая академия» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Касымова Асель Алпысбайкызы – учитель английского языка «Astana English school – Специализированная гимназия» (г. Астана, Республика Казахстан);

Киндюшенко Екатерина Юрьевна – старший преподаватель кафедры лингвистики ГОУ ВПО «Донбасская юридическая академия» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Ковалев Павел Сергеевич – магистрант 2 курса учебно-научного центра довузовской подготовки, переподготовки и заочного обучения ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Козырь Дарья Алексеевна – студентка 4 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Колесник Елисей Алексеевич – студент 3 курса школьного отделения Обособленного подразделения «Стахановский педагогический колледж Луганского государственного педагогического университета» (г. Стаханов, Луганская Народная Республика);

Коловерова Ирина Геннадиевна – старший преподаватель кафедры второго иностранного языка ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Кормилина Наталия Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, декан факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация);

Короткая Людмила Николаевна – учитель английского языка, специалист высшей категории МОУ «Шахтёрская средняя школа №18» (г. Шахтёрск, Донецкая Народная Республика);

Костенко Иванна Юрьевна – преподаватель кафедры иностранных языков филологического факультета Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка» (г. Минск, Республика Беларусь);

Котенко Юлия Андреевна – студентка 4 курса учебно-научного центра довузовской подготовки, переподготовки и заочного обучения ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Кошечая Анна Викторовна – студентка 1 курса гуманитарного факультета ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Крутоянова Татьяна Александровна – учитель английского языка МОУ «Средняя школа №60» (г. Макеевка, Донецкая Народная Республика);

Крылова Кристина Юрьевна – магистрант 2 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Кудинова Елена Леонидовна – учитель русского языка и литературы МОУ «Школа №97» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Кукулина Татьяна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков «Таганрогского института им. А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)» (г. Таганрог, Российская Федерация);

Куликова Дарья Михайловна – преподаватель кафедры иностранных языков ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» (г. Коломна, Российская Федерация);

Курченко Арина Сергеевна – студентка 5 курса филологического факультета БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Российская Федерация);

Қайыржан Маххабат Оразбекқызы – студент 4 курса факультета иностранных языков и переводческого дела «Кокшетауского Университета им. Абая Мырзахметова» (г. Кокшетау, Республика Казахстан);

Лакно Светлана Вячеславовна – студентка 4 курса учебно-научного центра довузовской подготовки, переподготовки и заочного обучения ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Леонова Анастасия Вадимовна – учитель МОУ «Лицей №1 «Лидер» (г. Макеевка, Донецкая Народная Республика);

Лешневская Карина Васильевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для экономических специальностей ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Ливенцова Виктория Анатольевна – профессор кафедры русского языка и иностранных языков, кандидат педагогических наук, доцент ГОУ ВПО «Донецкая академия внутренних дел МВД ДНР» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Ляшенко Наталья Александровна – преподаватель филологических дисциплин Обособленного подразделения «Стахановский педагогический колледж Луганского государственного педагогического университета», аспирант ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Стаханов, Луганская Народная Республика);

Майорова Валерия Сергеевна – курсант 1 курса факультета подготовки специалистов по программам высшего образования ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД России» (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Максименко Анастасия Васильевна – старший преподаватель кафедры лингвистики ГОУ ВПР «Донбасская юридическая академия» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Мамадалиева Феруза Алимжановна – преподаватель кафедры узбекского языка и литературы «Ташкентского государственного экономического университета» (г. Ташкент, Республика Узбекистан);

Мартыненко Юрий Антонович – студент 3 курса филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Маслова Ольга Олеговна – студентка 3 курса отделения «Фармация» ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет Минздрава России» (г. Курск, Российская Федерация);

Мастерова Марина Витальевна – магистрант 2 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Митина Елена Николаевна – учитель английского языка ГБОУ ЛНР «Кировская СОШ №3» (г. Кировск, Луганская Народная Республика);

Мифтахова Ольга Викторовна – старший преподаватель кафедры романо-германской филологии ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Михайлова Ксения Александровна – студентка 5 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация);

Михайловская Людмила Григорьевна – учитель французского языка (квалификационная категория – высшая, звание – старший учитель) МОО «Школа №7» (г. Енакиев, Донецкая Народная Республика);

Мицула Анастасия Александровна – преподаватель украинского языка ГОУ СПО «Училище олимпийского резерва», ГОУ СПО «Колледж технологий и управлений» (г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика);

Морозова Диана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Моторина София Андреевна – студентка 4 курса филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Мрачковская Марина Николаевна – преподаватель кафедры иностранных языков ГОУ ВО «Донбасский государственный технический институт» (г. Алчевск, Луганская Народная Республика);

Мрачковская Дана Андреевна – студентка 1 курса факультета химико-фармацевтических технологий и биомедицинских препаратов «Российского химико-технологического университета им. Д. И. Менделеева (РХТУ)» (г. Москва, Российская Федерация);

Мурашова Евгения Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры немецкого и французского языков «Таганрогского института им. А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)» (г. Таганрог, Российская Федерация);

Мухаметдинова Татьяна Юрьевна – старший преподаватель кафедры германских языков ФГКВОУ ВПО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва, Российская Федерация);

Мухина Дарья Сергеевна – аспирант кафедры общего языкознания и славянских языков ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»; учитель английского языка МОУ «Гимназия «Интеллект» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Мухитдинова Мухлиса Сатридиновна – преподаватель кафедры узбекского языка и литературы «Ташкентского государственного экономического университета» (г. Ташкент, Республика Узбекистан);

Недерица Алина Витальевна – студентка 3 курса филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Немчинова Анастасия Дмитриевна – магистрант 2 курса факультета славистики ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Непиущая Ирина Анатольевна – учитель английского языка МОУ «Школа №77» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Нечаевский Вадим Олегович – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры германских языков ФГКВОУ ВПО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва, Российская Федерация);

Омельченко Екатерина Михайловна – преподаватель кафедры иностранных языков ГОУ ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Павлова Анна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник сетевого научно-образовательного центра когнитивных исследований ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина» (г. Тамбов, Российская Федерация);

Павлова Ирина Сергеевна – студентка 5 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация);

Палманова Айдана Муратовна – преподаватель английского языка «Образовательного языкового центра «Триумф» (г. Нур-султан, Республика Казахстан);

Паньчук Ирина Владимировна – учитель английского языка МОУ «Донецкий учебно-воспитательный комплекс №244» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Петренко Анна Петровна – магистрант 1 курса факультета экономики и бизнеса ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет им. В. Даля» (г. Алчевск, Луганская Народная Республика);

Петровская Дарья Алексеевна – учитель английского языка МОУ «Тираспольская средняя школа №9 им. С. А. Крупко» (г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика);

Петрухина Вероника Вадимовна – студентка 1 курса отделения «Сестринское дело» ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет Минздрава Российской Федерации, Медико-фармацевтический колледж» (г. Курск, Российская Федерация);

Пилипенко Юлия Владимировна – преподаватель кафедры иностранных языков ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет им. В. Даля» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Пильтей Оксана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Позднякова Юлия Андреевна – студентка 2 курса факультета педагогики, менеджмента и информационных технологий в образовании Филиала ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (г. Тара, Российская Федерация);

Почтовик Анастасия Александровна – студентка 4 курса учебно-научного центра довузовской подготовки, переподготовки и заочного обучения ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Прожога Татьяна Юрьевна – аспирант ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Пузик Андрей Анатольевич – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков ГОУ ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Пятигор Татьяна Васильевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков филологического факультета «Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка» (г. Минск, Республика Беларусь);

Радчук Анна Юрьевна – студентка 3 курса гуманитарного факультета ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Ракутунанахари Диари – студентка 3 курса филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный

педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Романова Екатерина Александровна – учитель МОУ «Профильная гимназия №122» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Рочняк Алексей Владимирович – ассистент кафедры романо-германской филологии ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Рочняк Елена Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры романо-германской филологии ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Рудакова Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Рудковская Инесса Валериевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики преподавания иностранных языков ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Рябцева Анна Юрьевна – студентка 4 курса ЧОУ ВО «Институт гуманитарных и социальных наук Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики» (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Санченко Евгения Николаевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики перевода ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Сапитон Ирина Григорьевна – учитель английского языка МОУ «Школа №112» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Сафонова Валерия Алексеевна – студентка 3 курса Филиала государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ессентуки, Российская Федерация);

Свирская Татьяна Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры современного образования АНОО ВО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации» (г. Владимир, Российская Федерация);

Селищева София Юрьевна – учащаяся 10-А класса ГОУ «Стахановская специализированная школа №9 им. А. Стаханова» (г. Стаханов, Луганская Народная Республика);

Сиваш Юлия Романовна – магистрант 2 курса филологического факультета ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Симонец Марина Семёновна – старший преподаватель кафедры зарубежной литературы факультета иностранных языков ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Синько Ольга Николаевна – магистрант 2 курса гуманитарного факультета ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Сисеналиева Гульнара Ренатовна – студентка 3 курса специальности «Переводческое дело» «Казахско-Русского Международного университета» (г. Актобе, Республика Казахстан);

Слесарева Виктория Николаевна – заместитель директора по УВР, учитель английского языка ГОУ «Ясиноватская санаторная школа-интернат №14» (г. Ясиноватая, Донецкая Народная Республика);

Смокина Диана Романовна – магистрант 1 курса филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский национальный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Созаева Алина Сейрановна – курсант 2 курса факультета подготовки специалистов по программам высшего образования ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД России» (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Соловцова Елена Валериевна – преподаватель кафедры второго иностранного языка ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Солопова Людмила Евгеньевна – старший преподаватель кафедры зарубежной филологии, теории и практики перевода ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Солошенко Екатерина Алексеевна – студентка 4 курса филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский национальный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Сорокина Елена Сергеевна – студентка 2 курса отделения «Лечебное дело» ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет Минздрава России» (г. Курск, Российская Федерация);

Стецкова Елена Ильинична – магистрант 2 курса ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Сычевская Ирина Олеговна – старший преподаватель кафедры иностранных языков ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет им. В. Даля» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Татаренко Ксения Анатольевна – магистрант 1 курса филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Теплюк Игорь Александрович – ассистент кафедры русского языка и культуры речи ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет им. В. Даля» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Терещенко Юлия Ахмедовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и развития образования Филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Тара, Российская Федерация);

Титаренко Екатерина Владиславовна – студентка 3 курса филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Третьякова Елена Сергеевна – учитель английского языка МОУ «Школа №112» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Тришина Мария Николаевна – преподаватель кафедры немецкого языка ФГБ ОУ ВО «Смоленский государственный университет» (г. Смоленск, Российская Федерация);

Тупицына Наталья Александровна – студентка 5 курса филологического факультета БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут, Российская Федерация);

Усачев Вадим Анатольевич – кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков ГОО ВПО «Донецкий национальный университет экономики и торговли им. М. Туган-Барановского» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Усачев Олег Анатольевич – учитель высшей квалификационной категории ГБОУ «Школа №2200» (г. Москва, Российская Федерация);

Усачева Галина Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ГОУ ВПО «Донецкая академия управления и государственной службы при Главе Донецкой Народной Республики» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Федорова Юлия Владиславовна – студентка 5 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация);

Фефелова Виктория Валентиновна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой романо-германской филологии ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Филиппова Лада Александровна – студентка 3 курса «Института международных отношений, Высшей школы иностранных языков и перевода, Казанского (Приволжского) федерального университета» (г. Казань, Российская Федерация);

Фомина Светлана Борисовна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики перевода и общего языкознания ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет им. В. Даля» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Холматова Шахноза Муминовна – старший преподаватель кафедры узбекского языка и литературы «Ташкентского государственного экономического университета» (г. Ташкент, Республика Узбекистан);

Хрущева Оксана Александровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург, Российская Федерация);

Чередниченко Олеся Александровна – магистрант 1 курса филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Черешнева Элла Сергеевна – магистрант 1 курса ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный университет им. В. Даля» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Чудин Александр Григорьевич – старший преподаватель кафедры иностранных языков ГОУ ВПО «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Шалов Илья Васильевич – студент 3 курса филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Шарипова Эльвира Маннуровна – кандидат социологических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет» (г. Тюмень, Российская Федерация);

Шашков Игорь Александрович – кандидат филологических наук, преподаватель предметно-цикловой комиссии филологических дисциплин Обособленного подразделения «Стахановский педагогический колледж Луганского государственного педагогического университета» (г. Стаханов, Луганская Народная Республика);

Шевченко Марина Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт МВД России» (г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация);

Шеметев Александр Александрович – кандидат экономических наук, доцент кафедры Государственного и муниципального управления «Северо-Западный Институт Управления Российской Академии Народного Хозяйства и Государственной Службы При Президенте РФ» (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация);

Шинкаренко Яна Владимировна – старший преподаватель кафедры экономико-правовых и социально-гуманитарных дисциплин ГУ ЛНР «Луганская академия внутренних дел им. Э. А. Дидоренко» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Шпота Екатерина Артемовна – студентка 3 курса филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Шугаева Наталья Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английской филологии и переводоведения ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация);

Щербакова Анна Александровна – аспирант кафедры английской филологии ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Юрьева Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Юшкова Светлана Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков «Автомобильно-дорожного института ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет» (г. Горловка, Донецкая Народная Республика);

Яковлева Елена Павловна – преподаватель кафедры английской филологии ГБОУ УВО «Крымский инженерно-педагогический университет им. Ф. Якубова» (г. Симферополь, Российская Федерация);

Яковлева Мария Николаевна – старший преподаватель кафедры профессиональной, военной, тактико-специальной подготовки специализированного факультета ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (г. Донецк, Донецкая Народная Республика);

Ярмолук Яна Николаевна – студентка 1 курса филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск, Луганская Народная Республика);

Яшкина Анастасия Владимировна – студентка 5 курса факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары, Российская Федерация).

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Авксентьева А. М.</i> ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АББРЕВИАТУР В ЗАГОЛОВОЧНЫХ КОМПЛЕКСАХ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МАСС-МЕДИА.....	3
<i>Авраменко Т. Н.</i> НОВЕЙШИЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ШКОЛЕ	5
<i>Азимова У. А.</i> РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ФАСИЛИТАТОРА В СРЕДЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	8
<i>Аникеенко Н. В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	10
<i>Антич А. В.</i> ЛЕКСИЧЕСКИЕ И СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЫ	12
<i>Ариненкова Е. И.</i> К ВОПРОСУ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ	15
<i>Асранов С. А., Абдуганиева Ш. М.</i> ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	18
<i>Атабекова А. К.</i> ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНОСТРАННОЙ ЛЕКСИКИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ИНДИЙСКИХ АВТОРОВ	20
<i>Баканова О. И.</i> ГРАММАТИКА В ПОСЛОВИЦАХ	22
<i>Барабанова И. Г.</i> FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCIES IN THE COURSE OF TRAINING OF THE PROFESSIONALLY ORIENTED TRANSLATOR	24
<i>Батаева Ф. А., Ахметов А. Д.</i> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....	26
<i>Батаева Ф. А., Бегалина Л. Д.</i> РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	29
<i>Батаева Ф. А., Джапеннова Ж. А.</i> ОСНОВНЫЕ ЯЗЫКОВЫЕ РЕСУРСЫ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ.....	31

<i>Батаева Ф. А., Есметова А. Е.</i> ПРОБЛЕМА ПЕРЕДАЧИ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ ОКРАСКИ СЛОВА ОРИГИНАЛА В ПЕРЕВОДЕ	33
<i>Батаева Ф. А., Касымова А. А.</i> СЛОВЕСНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕЙЗАЖ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ.....	35
<i>Батаева Ф. А., Палманова А. М.</i> ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ, СОДЕРЖАЩИЕ В СВОЕЙ СЕМАНТИКЕ ЭЛЕМЕНТЫ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ	38
<i>Баталина Е. А.</i> ПОГРАНИЧНЫЕ СИГНАЛЫ В ПРОСОДИИ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФОНЕТИКИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА).....	40
<i>Батранча Ю. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ЛОКАЛИЗАЦИИ ВНУТРИИГРОВОГО ТЕКСТА КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....	41
<i>Бахтиярова Л. И., Землякова С. Н., Зайцева С. Н.</i> МОТИВИРУЮЩИЕ ФАКТОРЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ	43
<i>Беззуб Т. В.</i> КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	46
<i>Безуглая Е. М.</i> ЗАРОЖДЕНИЕ И РАЗВИТИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	48
<i>Бекболатова Д. Е.</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МУЛЬТФИЛЬМОВ	51
<i>Бондаренко Т. В.</i> ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	53
<i>Бондарь Л. Д., Рябцева А. Ю.</i> КОМПЕТЕНЦИИ ПЕРЕВОДЧИКА СОВРЕМЕННЫХ ЯЗЫКОВ: НУЖНО ЛИ ЗНАНИЕ ЛАТЫНИ?	55
<i>Васильчева А. В.</i> TEACHING MODERN BUSINESS ETIQUETTE	57
<i>Волкова Н. В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ ПРИ ИЗУЧЕНИИ УСЛОВНЫХ ПРИДАТОЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	60
<i>Волынчук А. А.</i> ИЗУЧЕНИЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ПОМОЩИ ПЕСЕН.....	64
<i>Воронова С. А.</i> ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПЕРЕВОДЧЕСКИМ ПРОФЕССИЯМ В АСПЕКТЕ ЮРИСТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА	66

<i>Вострецова В. А.</i> ОТЛИЧИЯ В ПОДХОДАХ К ОБУЧЕНИЮ ПЕРЕДАЧЕ РЕАЛИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПИСЬМЕННОМУ, УСТНОМУ И АУДИОВИЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ	68
<i>Гаврыш С. С.</i> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ВАРИАНТОВ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА СТРАН ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ И ИХ СООТНОШЕНИЕ С ЯЗЫКОВОЙ НОРМОЙ СОВРЕМЕННОГО ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ВЕЩИ И ПРЕДМЕТЫ БЫТА»)	70
<i>Галкина Т. Г.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ И БЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	72
<i>Гейко Н. Р.</i> ОБРАЗ ПАНДЕМИИ В СОВРЕМЕННЫХ СМИ (НА МАТЕРИАЛЕ САЙТА ИНОСМИ)	75
<i>Гончарова Е. В.</i> ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ФРАНКОЯЗЫЧНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ РЕЧЕЙ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ)	77
<i>Горбацкая Д. Е.</i> РОЛЬ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РЕАЛИЗАЦИИ АДЕКВАТНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА	80
<i>Горюнова Т. Н.</i> НРАВСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	82
<i>Гребенюк Ю. Б.</i> СЛОЖНЫЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ СФЕРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)	84
<i>Грицкова Н. В., Бондарева Я. В.</i> ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК	86
<i>Грицкова Н. В., Железняк В. А.</i> ПОНЯТИЕ «ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ» В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ	88
<i>Грицкова Н. В., Жовнир Ю. А.</i> ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ФРЕДЕРИКА БЕГБЕДЕРА	90
<i>Грицкова Н. В., Митина Е. Н.</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ФРАНЦУЗСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ПРАВОВОГО ПОЛЯ	92

<i>Грицкова Н. В., Чередниченко О. А.</i> ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОМ ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ	95
<i>Грунистая А. Р.</i> ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ КОММУНИКАНТА НА ВЫБОР МАНИПУЛЯТИВНОЙ ТАКТИКИ	97
<i>Гукалова Н. В.</i> ПРОБЛЕМА ЗАЩИТЫ «МАЛЫХ ЯЗЫКОВ» ЕВРОПЫ И ЯЗЫКОВЫХ ПРАВ ЭТНИЧЕСКИХ МЕНЬШИНСТВ.....	99
<i>Дворцевая А. В.</i> ЮРИДИЧЕСКИЙ ПЕРЕВОД КАК ИНСТРУМЕНТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЯЗЫКА И ПРАВА	101
<i>Дзюбко Г. Ю.</i> ТЕХНОЛОГИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ	103
<i>Диброва Е. С.</i> ВЛИЯНИЕ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ НА СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	106
<i>Димова А. В.</i> АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	108
<i>Добровольская Т. Н.</i> КАКИЕ СЛОВА БЫЛИ ОБЩИМИ У СЛАВЯН И ГЕРМАНЦЕВ....	110
<i>Друганова Е. И.</i> ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЖОАН РОУЛИНГ.....	113
<i>Емельянова Е. В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК НА ЗАНЯТИЯХ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	115
<i>Емельянова Е. В.</i> КЛЮЧЕВЫЕ ПОНЯТИЯ КАРТИНЫ МИРА РУССКОГО, КАЗАХСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЭТНОСОВ	118
<i>Ерденов М. С.</i> ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПЕРЕВОДЧЕСКИМ ПРОФЕССИЯМ В АСПЕКТЕ ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕЧЕЙ	122
<i>Жданова Е. В., Еромянц И. С., Чудин А. Г.</i> AFRICAN-AMERICAN SLANG IN MODERN MUSIC.....	124
<i>Жеребцова Н. М.</i> АНАЛИЗ ПРЕПОДАВАНИЯ КОММУНИКАЦИОННОЙ МЕТОДИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	126

<i>Жихарева Н. А.</i> СИНТАКСИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ КОРОТКИХ РАССКАЗОВ ЖАНРА «ХОРРОР»	128
<i>Жоломко В. В.</i> ДЕЙКСИС КАК ИДЕНТИФИЦИРУЮЩИЙ МАРКЕР РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА	131
<i>Жуков Ю. Ю.</i> ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ СФЕРА «ЗАКОН» И ЕЁ МЕСТО В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОЙ ЮРИСПРУДЕНЦИИ.....	133
<i>Жукова А. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ И ЭКСПРЕССИВНОСТИ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ	135
<i>Загорюлькина В. А.</i> СПЕЦИФИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В СФЕРЕ «ГАСТРОНОМИЯ»	137
<i>Зайцева С. Н., Землякова С. Н., Бахтиярова Л. И.</i> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ КОМПРЕССИИ НАУЧНОГО ТЕКСТА У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ- МЕДИКОВ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ	139
<i>Землякова С. Н., Зайцева С. Н., Бахтиярова Л. И.</i> ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ	141
<i>Извекова И. Ю.</i> ВЛИЯНИЕ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ СТИЛИСТИКИ НА АНТИУТОПИЧЕСКИЙ ЖАНР	143
<i>Ильина Ю. П.</i> ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ПАРИЖА В РОМАНЕ Э. ХЕМИНГУЭЯ «ПРАЗДНИК, КОТОРЫЙ ВСЕГДА С ТОБОЙ»	146
<i>Карпова Н. А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЮРИСТОВ	149
<i>Кайыржан М. О.</i> СЛЕНГ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	151
<i>Киндюшенко Е. Ю.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КАТЕГОРИИ РОДА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	153
<i>Ковалев П. С.</i> СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СЕМАНТИКИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ С КОМПОНЕНТОМ-ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЕМ «ЧЕРНЫЙ».....	155

<i>Козырь Д. А.</i> ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ-ЗООНИМОМ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ	158
<i>Колесник Е. А.</i> СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ АДРЕСАТА В МОЛОДЁЖНОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СЕТЕВОГО СООБЩЕСТВА REDDIT)	159
<i>Коловерова И. Г.</i> ВЫРАЖЕНИЕ ЭМОЦИЙ В ВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВАХ КОММУНИКАЦИИ В ИСПАНСКОМ ЯЗЫКЕ	162
<i>Кормилина Н. В.</i> СРЕДСТВА ДИАЛОГИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ	164
<i>Короткая Л. Н.</i> ИСПРАВЛЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ ОШИБОК УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	166
<i>Костенко И. Ю.</i> ВНУТРЕННЯЯ МОТИВАЦИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	169
<i>Котенко Ю. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	171
<i>Кошечкина А. В.</i> ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК И СОВРЕМЕННОСТЬ	173
<i>Крутойнова Т. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ	175
<i>Крылова К. Ю.</i> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ ФРАНЦУЗСКИХ КНИЖНЫХ ИЗДАТЕЛЬСТВ	176
<i>Кудинова Е. Л.</i> ДРЕВНЕГЕРМАНСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В СЛАВЯНСКОМ ЯЗЫКЕ	179
<i>Кукулина Т. В.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	181
<i>Куликова Д. М.</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОТИВНОСТИ В РОМАНЕ LUCY CLARKE “LASTSEEN”	184
<i>Курченко А. С.</i> МЕТОД КОЛЛАБОРАТИВНОГО ПИСЬМА ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	185

<i>Лахно С. В.</i> ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ СЕТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	188
<i>Леонова А. В.</i> АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ	190
<i>Лешневская К. В.</i> РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ	193
<i>Ливенцова В. А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	195
<i>Ливенцова В. А., Герасимова В. С.</i> ESSENTIAL SKILLS AND STRATEGIES TO MAKE THE MOST OF ESP EDUCATIONAL OPPORTUNITIES.....	197
<i>Ляшенко Н. А.</i> ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ	199
<i>Максименко А. В.</i> ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	201
<i>Мамадалиева Ф. А.</i> ЭФФЕКТИВНОЕ ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК	204
<i>Мартыненко Ю. А.</i> ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА МОЛОДЕЖИ.....	206
<i>Маслова О. О.</i> ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА «ЛОЖНЫХ ДРУЗЕЙ» СТУДЕНТОВ МЕДИКО-ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА КГМУ.....	208
<i>Мастерова М. В.</i> МУЛЬТСЕРИАЛ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	211
<i>Мифтахова О. В.</i> ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	213
<i>Михайлова К. А.</i> ПРОБЛЕМА ПЕРЕДАЧИ ГОВОРЯЩИХ ИМЕН В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПЕРЕВОДАХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКОЙ КЛАССИКИ	216

<i>Михайловская Л. Г.</i> АКТУАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	218
<i>Мицула А. А.</i> ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	220
<i>Морозова Д. В.</i> ТИПЫ КОММУНИКАТИВНЫХ КАТЕГОРИЙ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ	222
<i>Моторина С. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	225
<i>Мрачковская М. Н., Мрачковская Д. А.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ХИМИКОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПЕРЕВОДУ	228
<i>Мрачковская М. Н.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	230
<i>Мурашова Е. А.</i> АДАПТАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ РАБОТЫ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ.....	232
<i>Мурашова Е. А.</i> ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ВЕКТОР ИССЛЕДОВАНИЯ МЕСТОИМЕНИЯ <i>JEMAND</i> КАК СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СУБЪЕКТА.....	235
<i>Мухаметдинова Т. Ю.</i> КУЛЬТУРНО ОБУСЛОВЛЕННАЯ ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКА КАК КАТЕГОРИЯ СЛОЖНОСТИ УЧЕБНОГО ТЕКСТА.....	237
<i>Мухина Д. С.</i> К ПРОБЛЕМЕ ДЕКОДИРОВАНИЯ ТИПОВ ДИСКУРСИВНЫХ АКТОВ В СОВРЕМЕННЫХ ДРАМАТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ.....	239
<i>Мухитдинова М. С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ.....	242
<i>Недерица А. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПИСЬМЕННЫХ ИНТЕРНЕТ- КОММУНИКАЦИЙ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ	244
<i>Немчинова А. Д.</i> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА «ДЕЛОВОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ»	246

<i>Непиущая И. А.</i> ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	248
<i>Нечаевский В. О.</i> ВЛИЯНИЕ ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛЬВОВСКОГО РЕГИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА	250
<i>Омельченко Е. М., Зуйкова О. В.</i> СЕМАНТИКА И СТРУКТУРА ГЛАГОЛОВ ПРИКОСНОВЕНИЯ В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.....	252
<i>Павлова А. В.</i> СТАТАЛЬНЫЙ ФОРМАТ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СОБЫТИЙ: БЫТИЙНЫЕ ДОМИНАНТЫ	254
<i>Павлова И. С.</i> РОЛЬ ЭВФЕМИЗМОВ В ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЯХ ВЕДУЩИХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ США	256
<i>Паньчук И. В.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ	258
<i>Петренко А. П.</i> ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНАЯ И ПСЕВДОИНТЕРНАЦИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА СОВРЕМЕННОГО АНГЛОЯЗЫЧНОГО ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА.....	260
<i>Петровская Д. А.</i> РОЛЬ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	262
<i>Петрухина В. В.</i> ОНЛАЙН-ПЕРЕВОДЧИК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	265
<i>Пильтай О. В.</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФРАНЦУЗСКОГО ДЕЛОВОГО ДИСКУРСА	267
<i>Позднякова Ю. А.</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ.....	269
<i>Почтовик А. А.</i> НАГЛЯДНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	271

<i>Прожога Т. Ю.</i> ГОС О КОМПЕТЕНЦИЯХ УЧАЩИХСЯ И УЧИТЕЛЯ В УСВОЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	274
<i>Пузик А. А.</i> ОБ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА ОРИГИНАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВ	277
<i>Пятигор Т. В.</i> LINGUOLANDESKUNDLICHE KOMPETENZEN DER STUDENTEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT.....	279
<i>Радчук А. Ю.</i> СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО СЕРИАЛА «ВРЕМЯ ПРИКЛЮЧЕНИЙ»	281
<i>Ракутунахари Д.</i> ФРАНКО-РУССКИЕ ЯЗЫКОВЫЕ КОНТАКТЫ: ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ	283
<i>Романова Е. А., Безуглая Е. С.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ИКТ – МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	285
<i>Рочняк А. В.</i> SCHULE – OB SIE WIRKLICH EIN STRESSFAKTOR IST?.....	288
<i>Рочняк Е. В.</i> РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ВЛИЯНИЯ НА НЕГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	291
<i>Рудакова О. А.</i> МЕДИАТЕКСТ В СОВРЕМЕННОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА	293
<i>Рудковская И. В.</i> К ВОПРОСУ О НОВЫХ МЕТОДАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ	295
<i>Санченко Е. Н.</i> ОЦЕНОЧНАЯ ЛЕКСИКА В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	301
<i>Сапитон И. Г.</i> ИГРА И ПОЗИТИВНАЯ МОТИВАЦИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	303
<i>Сафонова В. А.</i> ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ОЦЕНКИ И ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	305
<i>Свирская Т. В.</i> К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПАХ ОТБОРА НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ	307

<i>Селищева С. С., Шаиков И. А.</i> СРЕДСТВА ВЕРБАЛИЗАЦИИ АТМОСФЕРЫ МИСТИКИ И СТРАХА В РАССКАЗЕ Г. Д. УЭЛЛСА «КРАСНАЯ КОМНАТА»/ “THE RED ROOM”	310
<i>Сиваши Ю. Р.</i> СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АВТОРСКОГО СТИЛЯ ДЖОНАТАНА САФРАНА ФОЕРА	312
<i>Симонец М. С.</i> ЛЕКСИКО-СТРУКТУРНЫЕ ТИПЫ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ЛАТИНСКОМ ЯЗЫКЕ	315
<i>Синько О. Н.</i> ОСНОВНЫЕ ТЕМЫ И МОТИВЫ КОЛЫБЕЛЬНЫХ ПЕСЕН В ФИЛЬМАХ КОМПАНИИ УОЛТА ДИСНЕЯ	317
<i>Сисеналиева Г. Р.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ	319
<i>Слесарева В. Н.</i> РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЕСЕН	322
<i>Смокина Д. Р.</i> ОТРАЖЕНИЕ ГРЕКО-ЛАТИНО-ЕВРЕЙСКОГО КОДА БИБЛИИ ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА.....	325
<i>Созаева А. С., Шевченко М. С.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	327
<i>Соловцова Е. В.</i> СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПЕРФОРМАТИВНЫХ ГЛАГОЛОВ В ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ДИРЕКТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ АКТАХ	329
<i>Солопова Л. Е.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ПЕРЕВОДЧИКОВ-БАКАЛАВРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП)	332
<i>Солошенко Е. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСА JAPANESE IO В ИЗУЧЕНИИ ЯПОНСКОГО ЯЗЫКА	334
<i>Сорокина Е. С.</i> РУССКИЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ АНГЛИЙСКИХ ПОСЛОВИЦ.....	337
<i>Стецкова Е. И.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ЮМОРА ПРИ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ “2 BROKE GIRLS” («ДВЕ ДЕВИЦЫ НА МЕЛИ»))	339
<i>Сычевская И. О., Пилипенко Ю. В.</i>	

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	341
<i>Татаренко К. А.</i>	
ЛИНГВОПРАГМАТИКА И ПОЛИФОНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО МЕТОДА В СОВРЕМЕННОЙ ИСПАНОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЕ.....	344
<i>Теплюк И. А.</i>	
РОЛЬ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО АСПЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	347
<i>Терещенко Ю. А.</i>	
КОММУНИКАТИВНО-СИТУАТИВНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИМ НАВЫКАМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	350
<i>Титаренко Е. В.</i>	
СТИЛЕВЫЕ И ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКЛАМНЫХ ИСПАНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ	352
<i>Третьякова Е. С.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	353
<i>Тришина М. Н.</i>	
ПРОБЛЕМА РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ В КОНТЕКСТЕ ЭМОТИВНОЙ ЛИНГВОЭКОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ ДИСКУРСА НЕМЕЦКИХ СМИ)	355
<i>Тупицына Н. А.</i>	
РОЛЬ УЧЕБНО-РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ РАЗВИТИИ УМЕНИЙ ГОВОРЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	358
<i>Усачев В. А., Усачева Г. М., Усачев О. А.</i>	
МЕТОДИКА ВВЕДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ	361
<i>Федорова Ю. В.</i>	
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОЙ ПОЛИТКОРРЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК	363
<i>Фефелова В. В.</i>	
ЯЗЫКОВЫЕ МАРКЕРЫ ВЫРАЖЕНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОБРАЗОВ В СТИХОТВОРЕНИЯХ МОРИСА КАРЕМА	365
<i>Филиппова Л. А.</i>	
ПРАГМАСТИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НОВОГОДНИХ ОБРАЩЕНИЙ ГЛАВ ГОСУДАРСТВ	368
<i>Фомина С. Б., Черешнева Э. С.</i>	
ГАЗЕТНЫЙ ДИСКУРС КАК ИСТОЧНИК ПРЕЦЕДЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ	370
<i>Холматова Ш. М.</i>	
ПРОБЛЕМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОЙ РУССКОЙ РЕЧИ В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ	372

<i>Хрущева О. А.</i> ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОРЕСУРСА BRITAIN IS GREAT НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	375
<i>Шалов И. В.</i> ФОРМУЛЫ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА ИСПАНЦЕВ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ ОБЩЕСТВА	377
<i>Шарипова Э. М., Вертянкина Н. В.</i> ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА СПЕЦИФИЧЕСКИХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА	378
<i>Шевченко М. С., Абдрашитов И. З.</i> РЕАЛИИ В КУЛЬТУРЕ И ЯЗЫКЕ	380
<i>Шевченко М. С., Майорова В. С.</i> РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ ДРЕВНИХ ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	382
<i>Шеметев А. А.</i> TECHNICAL ANALYSIS OF THE GERMAN LANGUAGE AND ITS ECONOMIC SIGNIFICANCE BY METHODS OF DATA ANALYSIS TO IMPROVE THE QUALITY OF TEACHING	384
<i>Шинкаренко Я. В.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ ВУЗОВ СИСТЕМЫ МВД	385
<i>Шпота Е. А.</i> НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ: НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ	388
<i>Шугаева Н. Ю.</i> СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЖЕНСКОГО И МУЖСКОГО КОНФЛИКТНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	390
<i>Щербакова А. А.</i> РЕЧЕВОЙ АКТ «КВЕСИТИВ» КАК КООРДИНАТОР ОБЩЕНИЯ В ДИСКУРСЕ ИНТЕРВЬЮ	392
<i>Юрьева Е. В.</i> КОГНИТИВНАЯ МЕТАФОРА В СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЕ.....	394
<i>Юшкова С. А.</i> ОСНОВНЫЕ ТИПЫ СОЦИАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ).....	396
<i>Яковлева Е. П.</i> ВЛИЯНИЕ МЕНТАЛИТЕТА НА ВЫБОР ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ПРАГМАТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....	399

<i>Яковлева М. Н.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛИСТА	
ПОСРЕДСТВОМ КОМБИНАТОРНОГО СЛОВАРЯ	401
<i>Ярмолюк Я. Н.</i>	
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ	
ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ИСПАНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ....	403
<i>Яшкина А. В.</i>	
СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА	
РОССИИ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЕ.....	406
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	409

Научное издание

РОМАНО-ГЕРМАНСКИЕ ЯЗЫКИ:
ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ И ФИЛОЛОГИИ

Материалы V Международной очно-заочной научно-практической
конференции

04 декабря 2020 года

Главный редактор Н. В. Волкова

Технический редактор *А. М. Калашиников*
Корректоры: *Н. А. Жихарева, А. М. Авксентьева, Е. В. Соловцова,*
Ю. Ю. Жуков, О. Т. Захарова

*За содержание и достоверность фактов, цитат, имен собственных
и других сведений ответственность несут авторы*

Подписано к изданию 08.12.2020.
Формат 60х84/16. Бумага 80 г/м².
Усл. печ. л. – 24,6. Уч.-изд. л. – 27,5.
Усл.-изд. л. – 25,57.
Тираж 300 экз. Зак. № 49.

Издательство ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков»
Справка ГЛАВСТАТА ДНР Серия АА № 08-22/1277 от 05.03.2020
284626, ДНР, г. Горловка, ул. Рудакова, 25