

**Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»
Факультет иностранных языков**

ЯЗЫКИ НАРОДОВ МИРА И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**Сборник материалов
V Всероссийской научно-практической конференции
«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ
И ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ»
с международным участием,
посвященный памяти докторов филологических наук, профессоров
Рамазана Ибрагимовича Гусейнова и Магомеда Гамзатовича Исаева
(29 ноября 2017 года)**

МАХАЧКАЛА - 2017

Печатается по решению оргкомитета и ученого совета ФИЯ ДГУ.

Языки народов мира и Российской Федерации

Сборник содержит научные статьи, рассматривающие широкий круг проблем, связанных с актуальными направлениями и тенденциями развития лингвистики, проблемами взаимодействия культур в условиях многоязычия, а также с вопросами преподавания иностранных языков и языков народов Российской Федерации.

Республика Дагестан, г. Махачкала, ФИЯ ДГУ. Выпуск XXIII. 2017 г. – 276 с.

ISBN 978-5-9913-0052-0

Ответственный редактор: к.ф.н., доцент Л. Г. Алахвердиева

Материалы статей печатаются в редакции авторов

© Издательство ДГУ, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Antonio Carrillo Avelar , Mónica Veloso Borges (Бразилия) ACADEMIC EXPERIENCES AND GOOD EDUCATIONAL PRACTICES IN THE TEACHING OF INDIGENOUS LANGUAGES, IN A UNIVERSITY IN BRAZIL....	13
Nabil (Алжир) LA PLACE DE LA LANGUE MATERNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN ALGÉRIE	15
Ашурбекова Т.И., Алиева Д.М. (Махачкала) К ПРОБЛЕМЕ СОХРАНЕНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ВОЗДЕЙСТВУЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ.....	19
Арпентьева М.Р. (Калуга) УРОВНИ ПЕРЕВОДА КАК УРОВНИ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА.....	23
Абачараева Д. А., Алиев З. Г.(Махачкала) НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ	28
Абдулаева Р.Н. (Махачкала) МУЗЫКАЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ КАК ОДИН ИЗ ЭЛЕМЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	31
Абдулаева З.А, Халимбекова М.К. (Махачкала) РОЛЬ УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	34
Абдулгапарова Г.М., Султанов К.Г. (Махачкала) ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ	37
Абдулкадирова Н.Ш. (Махачкала) ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	40
Абдулкадырова А.Р. (Махачкала) ТЕКСТОВАЯ МЕТАФОРА И ЕЕ СТРУКТУРА.....	42
Абдурахмановой А. Н. Алахвердиева Л.Г.(Махачкала) МИМИКА КАК ИНСТРУМЕНТ СОЗДАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ПЕРСОНАЖА И КАК СПОСОБ АКТУАЛИЗАЦИИ ЕГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ	45
Абуева П.Р. (Махачкала) ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ	47
Агларова З.М. (Махачкала) ЯЗЫКОВОЙ ПАЗЛ ТЕКСТОВ ПЕСЕН ГРУППЫ «КИНО» В АНГЛИЙСКИХ ПЕРЕВОДАХ.....	50

Агларова З.М., Мугутдинова М.А. (Махачкала) ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ОБРАЗНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «HEAVEN» В ПОЭЗИИ У. БЛЕЙКА	53
Алахвердиева Л.Г. (Махачкала) ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКИХ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТАХ КОНЦА XX ВЕКА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ИХ СОЦИАЛЬНОЙ ОЦЕНОЧНОСТИ	56
Алиев З.Г.(Махачкала) ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	60
Алиева Д.Б., Тетакаева Л.М. (Махачкала) ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ В АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ.....	63
Алиева Ш.М , Абакаров И.М. (Махачкала) ФОНЕТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ АНГЛИЦИЗМОВ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ	65
Алиев З.Г., Аликулиева Д.Р. (Махачкала) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОНЛАЙН РЕСУРСОВ И КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	69
Алисултанов А. С. (Махачкала) ТИПОЛОГИЯ РЕДУПЛИКАЦИИ В АНГЛИЙСКОМ И ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ.....	70
Арухова М. А.(Махачкала) ЯЗЫКОВАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ ГЕНДЕРНЫХ И ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.....	76
Ахмедова С. Д., Пренко Л.И.(Махачкала) ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА ФРАНЦУЗСКИХ КОМИКСОВ.....	79
Ахмедова З.М., Халимбекова М.К. (Махачкала) ЛИМЕРИК, КЛЕРИХЬЮ И РИФМОВКИ КАК МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ РАБОТЫ НАД ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНОЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	81
Билалова Э.А. , Шамсудинова С.Э. (Махачкала) ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ГЛАГОЛОВ В АНГЛИЙСКОМ И ЛАКСКОМ ЯЗЫКАХ.....	84
Валибагомедова Л., Магомедова М.М.(Махачкала) ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ	87
Воробьева М. Е. (Махачкала) ИЗ ИСТОРИИ ВОПРОСА О КОНЦЕПТЕ FAMILY В РОМАНАХ ДЖЕЙН ОСТИН.....	89

Гаджиева П.С., Халимбекова М.К. (Махачкала) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	93
Гацайниева К.К., Пренко Л.И. (Махачкала) СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ АМЕРИКАНСКИХ РЕАЛИЙ (на материале фильма "АДВОКАТ ДЬЯВОЛА" и его русской версии)	96
Гамзатова Х.М-Р., Пренко Л.И. (Махачкала) СТРУКТУРООБРАЗУЮЩИЙ ОБРАЗ ДОРОГИ В РОМАНЕ А.ГАВАЛЬДА «L'ESNARRÉE BELLE» («ГЛОТОК СВОБОДЫ»)	99
Гамидова Ш.С., Алиев З.Г.(Махачкала) МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	102
Гукалова Н. В. (Таганрог) ЭМОЦИИ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИКИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ К ИЗУЧЕНИЮ И ПРОТИВОРЕЧИЯ	104
Гусейнова М. М. (.Махачкала) ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ КАК ОСНОВНАЯ ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ	107
Дмитриева О.В. (Нижний Новгород) ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ	110
Есипов Д.А. (Курск) РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (на примере английского языка).....	113
Залевская Т.Е. (Махачкала) ЧТЕНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (на примере работы со студентами 2 курса ФМИКН)	118
Закиева Т.М (Махачкала) ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКАЦИЯ МЕДИАТЕКСТОВ	123
Иран-пур-Зейналова Г.О. (Махачкала) ОПИСАНИЕ ДАГЕСТАНСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД КАВКАЗСКОЙ ВОЙНЫ В «ВОСПОМИНАНИЯХ ПЛЕННИЦЫ ШАМИЛЯ» АННЫ ДРАНСЕ	125
Ибрагимова Л.И. (Махачкала) СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ «ПРЕДМЕТ ОДЕЖДЫ» В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.....	129
Кадачиева Х.М. (Махачкала) КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОНЦЕПТОВ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ.....	133

Кагирова П.М., Тетакаева Л.М. (Махачкала) ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗА МАТЕРИ В АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ.....	135
Кадиева У., Абакаров И.М.(Махачкала) ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ	137
Кадырова К.А., Алиев З.Г. (Махачкала) ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМ АВТОМАТИЧЕСКОГО РЕФЕРИРОВАНИЯ.....	139
Канаев Р., Алахвердиева Л.Г.(Махачкала) ФУТБОЛЬНЫЙ РЕПОРТАЖ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ АВТОРСКОЙ ИНТЕНЦИИ	142
Кожаева Н.Г. (пос. Комсомольский, Самарская область) КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	146
Куданова З.К. (Махачкала) КОННОТАТИВНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ СУФФИКСОВ, СЛУЖАЩИХ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ ФЕМИНИТИВОВ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ	150
Курбайилова З.Ш., Пренко Л.И. (Махачкала) ЭКСПРЕССИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ГЛАГОЛА «CRIER» В ДЕТЕКТИВЕ НОЭЛЯ КАЛЕФА «L'ASCENSEUR SUR L'ESCHAFAUD».....	152
Кушиева М. А., Гусейнова М. М.(Махачкала) ФОРМЫ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	155
Магомедова М.М. (Махачкала) ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	159
Магомедова Н. К., Алиев З. Г. (Махачкала) ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	161
Магомедова П., Алахвердиева Л.Г. (Махачкала) ЗООМОРФНЫЕ НОМИНАЦИИ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ОБРАЗНОСТИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ	164
Мишаева М.В., Алиева Д.М. (Махачкала) АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ ЛАКСКОГО ЯЗЫКА.....	167
Мусаева З.Н., Халимбекова М.К. (Махачкала) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГАЗЕТНОЙ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	172
Муслимова Н.А, Рагимханова Т.И. (Махачкала) УПОТРЕБЛЕНИЕ СОМАТИЗМОВ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	174

Омарова М. Г. (Махачкала) РЕЛИГИОЗНАЯ КАРТИНА МИРА СКВОЗЬ ПРИЗМУ РЕЛИГИИ, КУЛЬТУРЫ И ЯЗЫКА.....	176
Омарова П. М., Гаджиева А.М. (Махачкала) ЭТНИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ В РОМАНЕ К. ИСИГУРО «ТАМ, ГДЕ В ДЫМКЕ ХОЛМЫ».....	179
Орехова Ю.М. (Ярославль) СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ, ИСПОЛЬЗУЕМАЯ ПРИ РАБОТЕ С УЧЕБНЫМИ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСАМИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 7-9 КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	183
Омарова К.Г., Алиев З. Г. (Махачкала) ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ ПОЗНАНИЯ В ЛИНГВИСТИКЕ.....	187
Османова Б., Гаджиева Д.А.(Махачкала) ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	189
Пренко Л.И. (Махачкала) СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ФРАНЦУЗСКИХ АНТРОПОНИМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК (на материале новелл Ги де Мопассана)	192
Рабаданова С.М. (Махачкала) АНГЛИЙСКИЕ ОПИСАТЕЛЬНЫЕ ФАМИЛИИ В СОПОСТАВЛЕНИИ С ДАРГИНСКИМИ	195
Рабаданова Л.Н., Дибирова А.М. (Махачкала) ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	197
Раджабова Г.К., Халимбекова М.К.(Махачкала) ВИДЕОФИЛЬМ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	200
Рамазанова Г., Магомедова М. М. (Махачкала) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «МЕТОДА ПРОЕКТОВ» НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	202
Рамазанова И.З. (Махачкала) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ДЛЯ ОПИСАНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА В РОМАНЕ Г. ФЛОБЕРА « МАДАМ БОВАРИ»	205
Саидова Л.М., Халимбекова М.К. (Махачкала) ЗНАЧЕНИЕ ИНТЕРНЕТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	207
Султанова Ф.Т. , Шамсудинова С.Э. (Махачкала) РОЛЬ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СИНТАГМАТИКИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ФОРМИРОВАНИИ ДИСКУРСА	210

Таджибова Р.Р., Сабгиева П.Р. (Махачкала) ОСНОВНЫЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК (на материале газетных статей).....	213
Тулышева А.А., Хайбулаева А.М. (Махачкала) КИТАЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	216
Тулышева А.А. (Махачкала) КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ	219
Труженикова Л.А. (Махачкала) ОТ ЛАТЫНИ К СОВРЕМЕННЫМ РОМАНСКИМ ЯЗЫКАМ: РОЛЬ ПРЕДЛОГА «А».....	221
Улакаева С. (Махачкала) СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА МЕТЕОРОЛОГИЧЕСКОЙ МЕТАФОРЫ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК (на примере концепта STORM).....	223
Улакаева С., Рамазанова М.М. (Махачкала) ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МОЛОДЕЖНОГО СОЦИОЛЕКТА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ.....	229
Умаханова Т.Г., Магомедова А.Г. (Махачкала) КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ГНЕВА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	231
Урсилова К.З., Гусейнова М.М. (Махачкала) К ВОПРОСУ О ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	236
Хайбулаева А.М. (Махачкала) «ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ ТЕКСТА КАК ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ.....	239
Хаметова Э.Т. (Махачкала) К ВОПРОСУ О КОМПОНЕНТНОМ СОСТАВЕ ФРЕЙМА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В АНГЛИЙСКОМ И ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКАХ	243
Харчиева М.Р. (Махачкала) ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ КАК ВИД САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	246
Хачукаева М.Я. (Грозный) ГЕНДЕРНАЯ МАРКИРОВКА МЕЖДОМЕТИЙ В НАХСКО-ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ.....	248
Шахбанова З. М., Алиев З. Г. (Махачкала) ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ.....	251
Шахбанова З. М., Алиев З. Г. (Махачкала) ХАРАКТЕРИСТИКА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	254
Шахмирзоева М.В., Бахмудова А.Ш. (Махачкала) НЕСПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	256

Шихалиева А.С., Гаджиева Д..А. (Махачкала)	259
ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ	259
Шихахмедова А.М. , Халимбекова М.К. (Махачкала)	
ТЕЛЕПЕРЕДАЧА КАК ОПОРА ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	261
Щеликова Н.А. (Махачкала)	
КОГНИТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТАФТОНИМИИ КАК РЕЗУЛЬТАТА СОВМЕЩЕНИЯ ПРИЕМОВ МЕТАФОРЫ И МЕТОНИМИИ (на примере немецкоязычной прессы)	265
Юсупова Н.Н., Алиев З.Г. (Махачкала)	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОЙ НЕЙРОННОЙ СЕТИ В МАШИННОМ ПЕРЕВОДЕ.....	268
Юсупова З.Ю., Пренко Л.И. (Махачкала)	
КУЛЬТУРОСПЕЦИФИЧЕСКИЕ АЛЛЮЗИИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ	270
Юсупова Н.Н., Бахмудова А.Ш . (Махачкала)	
ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЫ.....	273

Гусейнов Рамазан Ибрагимович родился 12 июня 1934 года в селении Цахур Рутульского района. В 1953 году (год основания ФИЯ) после окончания средней школы он поступил на филологический факультет, где был впервые проведен прием студентов по двум специальностям: «Английский язык» и «Немецкий язык». В 1958 году состоялся первый выпуск студентов факультета, среди которых был и Гусейнов Рамазан Ибрагимович.

По окончании университета он по рекомендации Гайдарова Ражидина Идаятовича, в то время заведующего кафедрой дагестанских языков и литературы, едет поступать в аспирантуру в Ленинград. А в 1966 он защищает диссертацию по истории английского языка «История развития моделей глаголов по способам образования личных неаналитических форм времени в английском языке» под руководством блестящего ученого И.П. Ивановой. Будучи уже зрелым ученым, он решает продолжить обучение в докторантуре и в 1989 году в Ленинградском государственном университете блестяще защищает докторскую работу, посвященную диахронии полевой структуры части речи на материале английских существительных и на сегодняшний день он остается единственным доктором филологических наук по специальности «Германские языки» на Северном Кавказе. Научные достижения и идеи Рамазана Ибрагимовича обсуждаются и сегодня в студенческих аудиториях и на научных конференциях, находят свое развитие в работах аспирантов и докторантов, является лучшим подтверждением их ценности и высокой научной пробы. Благодаря ему, целая плеяда выпускников ФИЯ продолжила обучение в аспирантуре в Ленинграде – Гусейнов Б.М., Лепкова Л.Н., Тетакаева Л.М. и Москве – Баранникова Т.Б., Алисултанов А.С. и др.

Уже в те годы он, заведующий кафедрой, человек высокой культуры, фундаментальной образованности и научного мышления, стал непререкаемым авторитетом для своих учеников. Учитель с большой буквы, он был образцом требовательного отношения, в первую очередь, к себе и другим. Скупой на похвалы, он не искал легких путей в науке и жизни, демонстрируя высочайший профессионализм и трудолюбие, верность долгу. Его научные труды всегда отличались новизной и актуальностью разрабатываемых проблем. Его можно без преувеличения назвать основоположником когнитивного направления в дагестанском языкознании. Прогрессивность мышления и стремление передать свои знания следующим поколениям сподвигли его к открытию в 1991 году на кафедре английской филологии аспирантуры по спец.: 10.02.04 – «Германские языки». Его первыми аспирантами были Таджибова Р. Р., Кадачиева Х. М., Ризаханова З.З. Известно, что люди науки живут в своих книгах, в работах своих учеников. Сегодня кафедра английской филологии и ФИЯ в целом делают все, чтоб поддержать имидж, созданный этим очень скромным, но неординарным человеком, трудолюбивым ученым, и настоящим исследователем.



Его предельная корректность не только с коллегами, но и со всеми студентами, безупречный английский, манера одеваться создавали образ истинного английского джентльмена. Мы с благодарностью вспоминаем своего Учителя, в котором на редкость гармонично сочетаются и некий ореол недостижимости, и вполне «земные» личные качества.

Его предельная корректность не только с коллегами, но и со всеми студентами, безупречный английский, манера одеваться создавали образ истинного английского джентльмена. Мы с благодарностью вспоминаем своего Учителя, в котором на редкость гармонично сочетаются и некий ореол недостижимости, и вполне «земные» личные качества.

Магомед Гамзатович Исаев! Что в этом имени для тех, кто знал его как преподавателя, коллегу, заведующего кафедрой, декана и просто как человека.



Небольшого роста, с огромными черными глазами, мальчик из аула Колоб Тляратинского района пришел изучать немецкий язык, не имея о нем никакого представления, ведь в этом селе в школе не преподавали иностранные языки из-за нехватки учителей иностранных языков.

5 лет промелькнули как один день. Отличник учебы, комсомолец, активист, Магомед Исаев развивался и духовно, и физически, и уже в 1962 г. повзрослевший, возмужавший, он зачислен на должность ст. лаборанта ДГУ, затем ассистента кафедры немецкого языка, и в этом же году получает благодарность за добросовестное отношение к своим обязанностям. Затем обучение в аспирантуре, защита кандидатской диссертации и в 1975 г. Магомед Исаев сначала был назначен, а затем избран на должность зав.

кафедрой, в которой он находился в течение 10 лет и с которой он ушел на должность декана, затем вернувшись на должность зав. кафедрой немецкого языка, которая стала для него последней.

Его послужной список от старшего лаборанта кафедры до доктора наук, профессора, заведующего кафедрой, декана говорит сам за себя: он на всех уровнях работал добросовестно, творчески, инициативно, о чем свидетельствуют многочисленные почетные грамоты, благодарности в его адрес. Учитель с большой буквы, он был образцом скромности, требовательного отношения, в первую очередь, к себе и другим. Скупой на похвалы, он не искал легких путей в науке и жизни, демонстрируя высочайший профессионализм, трудолюбие и верность долгу.

И студенты, и коллеги относились к нему с большим уважением не только за теплоту его сердца, душевность, готовность помочь в трудную минуту, но и за умение настоять на своем, не будучи конфликтным. Но прежде всего следует отметить его удивительное чувство языка, в первую очередь, своего родного - аварского, в области которого он подготовил как кандидатскую, так и докторскую диссертации, внесшие значительный вклад в изучение аварского языка, представляют интерес для общего дагестановедения. Его научные исследования в этой области пользуются популярностью как в нашей стране, так и в Германии (где он бывал неоднократно) среди ученых, интересующихся кавказскими языками. Это прекрасное знание и понимание немецкого, русского и дагестанских языков, его изречения и каламбуры широко известны на факультете.

Очевидно, что испытание временем в эпоху интенсивного научного прогресса, в период становления новых и забвения старых парадигм могут пройти только те, чьи работы и идеи продолжают оставаться актуальными и востребованными в лингвистическом мире. Таковым остается в наших сердцах Магомед Исаев.

Antonio Carrillo Avelar¹

Mónica Veloso Borges² (Бразилия)

ACADEMIC EXPERIENCES AND GOOD EDUCATIONAL PRACTICES IN THE TEACHING OF INDIGENOUS LANGUAGES, IN A UNIVERSITY IN BRAZIL.

Teaching requires respect for the autonomy of the learner's being. **Paulo Freire**

This work was written as a symbol of struggle and achievement of what can be good teaching practices of the original languages of Brazil and Portuguese. It is written with the hope that in other institutions dedicated to teacher training put into practice academic processes similar as the ones put into practice.

In this course that takes by name: **Complementary Study "Indigenous Languages I**, member of the Degree in Intercultural Education of the nucleus **takinahak̄y** of Higher Indigenous formation of the Federal University of Goiás, (UFG) Brazil addressed the processes of social construction of languages original and the Portuguese in favor of the training "indigenous intellectuals", in one of the most relevant and complex stages of their formation is to say in the initial stage of their degree: This academic space stands out for showing the importance of redemocratization, the teaching of Portuguese as a morphological structure and the opening towards documentation of indigenous languages as a written and necessary practice for this type of people. It is considered to start in this way because Portuguese is the language that serves as communication, between university teachers and native peoples.

Keywords: Indigenous languages, Language planning, Teacher training

Development of experience

El establecimiento de escuelas coordinadas por y para los docentes representantes de los pueblos originarios ha sido un fenómeno relativamente tardío en América Latina en general y en particular en Brasil, en virtud de que no se constituía en una política prioritaria para los diferentes Estados- Nacionales.

En Brasil la mayoría de los pueblos originarios fueron desplazados de sus lugares de origen como parte del proyecto socioeconómico del Estado de querer "civilizar" y en consecuencia colonizar a estos pueblos. Esto unido al hecho de que muchos ellos eran nómadas, ocasionó que varios de éstos fueran incorporados laboralmente a los proyectos de los latifundistas, lo que ocasionó que en su mayoría abandonaran sus territorios y en consecuencia, éstos fueran ocupados paulatinamente, por dichos latifundistas. En el caso de aquellos que decidieron quedarse en su tierra y que opusieron resistencia a las prácticas de intervención con frecuencia fueron masacrados.

Tanto en Brasil y otros países de Latinoamérica se han venido creando experiencias de formación cada vez más humanista y emancipatorias a través de crear proyectos alternativos de educación para los pueblos originarios diferentes a los modelos tradicionales de formación. (Mato, 2009); (Gutiérrez, 2012). En las últimas décadas se han establecido colectivos y redes pedagógicas (Unda, 2010) como expresiones de búsqueda de los docentes en servicio, por crear proyectos académicos alternativos acordes a sus concepciones

¹ PhD in Anthropological Sciences from the Autonomous Metropolitan University (Mexico). Postdoctor in Education from the University of Sao Paulo Brazil. Professor of Postgraduate Research at the National Pedagogical University (Mexico), and the National Autonomous University of Mexico. He is currently a visiting professor at the Interdisciplinary Postgraduate Program in Human Rights at the Federal University of Goiás, Brazil.

² PhD in linguistics (indigenous languages) from the University of Campinas UNICAMP (Brazil). Professor of Indigenous Languages of the Degree in Intercultural Education of the Takinahak̄y Nucleus of Higher Indigenous Formation of the Federal University of Goiás, (UFG) Brazil.

pedagógicas. Dónde se busca superar la incapacidad de los modelos de formación centrados en clases tradicionales en una universidad o escuela normal o la formación en cascada consistente en formar un grupo de docentes para que a partir de éstos, prepararan a sus demás compañeros docentes en servicio.

Esta propuesta de formación de docentes de la UFG, parte del supuesto que los docentes indígenas son individuos creativos capaces de detectar la problemática educativa que viven sus instituciones y desde este lugar buscan alternativas de solución a estas carencias, para lo cual ensayan múltiples estrategias y acciones, que con frecuencia intercambian con otros docentes indígenas y sirven de soporte para mejorar su quehacer cotidiano.

Ante estas situaciones se considera que las propuestas de formación pedagógica y didáctica de los docentes indígenas no deben ser elaboradas como tradicionalmente se han hecho en el mundo “moderno”, es decir, imitando los procedimientos desarrollados por instituciones de más antigüedad y prestigio o en su caso desde afuera del contexto donde se desarrollan.

Como respuesta surge la necesidad por parte de los docentes indígenas de tener una formación pedagógica y didáctica, a través de programas y cursos de formación que sean contruidos desde su contexto, sus perspectivas y reflexiones, pero lo más importante que participen en su elaboración. Considerar este aspecto permite que el docente reflexione (Schön. 2010) sobre su práctica y función docente, desde el aula, desde su relación con los alumnos y otros docentes, es decir desde su práctica cotidiana. Las experiencias que trae consigo como antecedente, a través de su formación adquirida a través de su experiencia escolar o de su práctica cotidiana en el aula.

En este sentido las universidades están obligadas a intercambiar saberes y experiencias con los docentes indígenas, a favor de crear conjuntamente nuevas propuestas académicas que permitan repensar la orientación de las prácticas académicas.

La Licenciatura de Educación Intercultural del Núcleo Takinahaky de Formación Superior de Profesores Indígenas fue un proyecto académico aprobado el 28 de julio de 2006, por parte de profesores universitarios, profesores indígenas de la Universidad Federal de Goiás (UFG) con el apoyo de la Universidad Federal de Tocantins (UFT) y la Fundación Nacional del Indio (FUNAI).

La primera generación se instituyó en el año de 2007 y atendía estudiantes de los siguientes pueblos indígena: Apinajé, Canela-Apanyekrá, Canela Ramkokamekrá, Gavião, Guajajara, Javaé, Karajá, Krahô, Krikati, Tapirapé, Tapuio e Xerente. Y se han venido agregando otros como lo Xasmbioá, Guaraní, Timbira, Guajajara, Xavante, Kamaiura, entre otros llegando hoy en 2017 atender a 22 etnias de la región.

Los docentes investigadores que trabajan en este proyecto, han logrado realizar análisis de las prácticas educativas generadas en los pueblos originarios de Brasil en Pimentel, M. S., Nazario, M.L. y Dunck-Cintra, E.M. (org.), (2016)³. Por lo tanto sus planteamientos académicos de ellos buscar el ir al fondo de los problemas de las instituciones educativas en cuestión y participar con los docentes indígenas en servicio en la construcción de alternativas para formar cultural y lingüísticamente a sus pueblos. Es decir desarrollan una tarea compartida entre universitarios y colectivos de maestros indígenas, para analizar a detalle cuales son las preocupaciones desde sus aldeas y desde aquí inferir cuáles son las posibles alternativas pedagógicas para su contexto.

³ At the moment the professors of the Takinahaky Nucleus of Superior Formation of Indigenous Professors of the University, through profra. Socorro Pimentel da Silva and Mónica Veloso, have created the journal articulating knowledge, (2016) as a space for dialogue between field specialists and indigenous peoples of Brazilian society.

Lo que se requiere de los universitarios, en este momento del proceso, es crear una propuesta de acompañamiento académico entre pares, que busque superar los requerimientos de un proyecto educativo local, en donde ellos mismos valoren sus imaginarios, sus intereses, sus ritmos, sus alcances y conozcan la realidad que viven estos colectivos de docentes indígenas en servicio, que luchan por tener un proyecto educativo acorde a nuestros tiempos. Y por otro lado, están los colectivos de docentes representantes de los pueblos originarios, que existen tímidamente en los sistemas educativos en América Latina, y que con frecuencia ensayan propuestas académicas de educación intercultural bilingüe, que emergen de la discusión de ellos mismos a partir de su práctica, pero que en muchas ocasiones carecen de fundamento teórico. Por ello, se requiere que los docentes indígenas, se reconozcan así mismos como sujetos con experiencia, con saberes propios y con iniciativa para transformar sus instituciones en aras de tener un mejor proyecto educativo. Todo esto en el marco de robustecer el legado sociocultural que le han heredado sus antepasados. Es la conjunción de ambos grupos, lo que enriquece las propuestas de formación docente, cada uno con la riqueza de sus saberes, de sus experiencias, de su formación, dispuestos a establecer un diálogo, análisis y reflexión (Shön: 2010)⁴ de la realidad educativa que están viviendo los sectores más desfavorecidos en Brasil.

Actualmente en muchas instituciones dedicadas a promover la educación intercultural bilingüe, no se están llevando estas intenciones que las distinguen de las demás, porque se advierte una actitud de los docentes bilingües de poco compromiso, ya que desconocen con frecuencia de estrategias didácticas concretas que les permitan poner en práctica los ideales de preservación sociocultural y de descolonización de las prácticas educativas.

En este contexto se consideró importante tener presente las siguientes interrogantes:

¿Cómo funciona la práctica docente en La Licenciatura de Educación Intercultural del Núcleo Takinahaky de Formación Superior de Profesores Indígenas de la Universidad Federal de Goiás Brasil y cómo consolidar su labor a partir de sus propias concepciones y la de los docentes indígenas en servicio?

¿Cómo llegar a construir una propuesta de formación docente entre pares académicos; universitarios y colectivos de profesores indígenas que responda a problemáticas específicas de los pueblos originarios?

REFERENCES

1. Gutiérrez, D. (2012). *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas*, México: El Colegio de México, UNAM, Siglo XXI.
2. Mato, D. (Coord.), (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: IE-SALC-UNESCO.
3. Pimentel, M.S. (2016). "Possíveis caminhos para a autonomia da educação escolar indígena", en Pimentel, M.S., Nazário.M.L. y Dunck-Cintra, E.M. , *Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica*, Goiania, Goiás, Brasil: Académico.
4. Schön, D. - (2010). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós.

⁴ Donald Schön, PhD in Philosophy at Harvard University with a thesis on John Dewey, worked for six years in the Research and Development Department; Later, in the decade of the seventies, at the Massachusetts Institute of Technology (MIT), he devoted himself to studying how architects, business managers, professors, and therapists think while they are practicing their profession. The two key books that collect their theories are: *The reflective professional. How professionals think when they act* (1983) and *The training of reflective professionals. Towards a new design of teaching and learning in the professions* (1987).

Unda, M.P.(2010) "Procesos de subjetivación y construcción de lo colectivo, otros modos de formación" Escrito presentado en el *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*: Buenos Aires.

SADI Nabil

Maître de conférences
Université de Bejaia
Algérie

LA PLACE DE LA LANGUE MATERNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN ALGÉRIE

Dans cet article, nous nous interrogerons sur la place de la langue maternelle dans l'enseignement du français langue étrangère en Algérie, le cas du secondaire. Notre questionnement sera centré sur une pratique très particulière dans une situation de contact de langue, un phénomène langagier qui caractérise l'Algérie, en l'occurrence l'alternance codique dans les salles de classe. Le recours des enseignants de FLE à la langue maternelle des élèves (Kabylophones et/ou Arabophones) en l'alternant avec le français favorise-t-il l'apprentissage de cette langue étrangère ?

Mots-clés : *enseignement/apprentissage du FLE, langue maternelle, alternance codique, kabyle, arabe dialectal, Algérie*

Où qu'ils (les hommes) soient, quelle que soit la première langue qu'ils ont entendue ou apprise, ils en rencontrent d'autres tous les jours, les comprennent ou ne les comprennent pas, les reconnaissent pas, les aiment ou ne les aiment pas, sont dominés par elle ou les dominant : le monde est plurilingue, c'est un fait.

(Calvet L-J., 1999 : 43)

Le paysage sociolinguistique en Algérie se caractérise par une situation où coexistent plusieurs langues (et variétés de langue) qui sont l'arabe littéral (dit aussi arabe littéraire, classique ou coranique) considérée comme la langue officielle et nationale, l'arabe moderne, l'arabe dialectal (algérien), le berbère et le français. Ces langues jouissent d'un statut différent mais l'arabe dialectal et le berbère restent présentes dans le patrimoine culturel algérien, revendiquées par l'ensemble des sujets parlants. Elles sont considérées comme des facteurs structurant leur identité et leur culture, à côté de la religion.

Pour ce qui est du français, il existe un nombre important de locuteurs maîtrisant plus ou moins cette langue véhiculaire. Et si aujourd'hui nous recensons plusieurs locuteurs francophones, Rahal (2001) en dénombre trois catégories : Les « francophones réels », les « francophones occasionnels », et les « francophones passifs » (les locuteurs qui comprennent cette langue mais qui ne la parlent pas). S'agissant des « francophones occasionnels » qui alternent le français et l'arabe (ou le kabyle) dans des situations formelles ou informelles, nous pouvons ajouter que les pratiques langagières à l'œuvre aujourd'hui en Algérie témoignent d'une instabilité plus complexe dans l'utilisation des codes linguistiques en présence, dans la mesure où un même locuteur peut passer d'un code à un autre, voire à plusieurs dans un même énoncé, s'érigeant ainsi en un véritable plurilingue. Cette alternance codique (code switching) a plusieurs raisons d'être et peut s'expliquer par plusieurs facteurs. D'une part, elle peut découler d'une discordance entre le lexique français et les univers culturels ou institutionnels, d'autre part, elle peut représenter une stratégie de communication qui renvoie à une compétence ou à une incompétence linguistique. Le locuteur, obéissant au principe du moindre effort, peut utiliser un vocable dans une autre langue, répugnant à chercher le terme équivalent dans la langue avec laquelle il s'exprimait.

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous nous focalisons sur cette alternance codique pratiquée par les enseignants de FLE en classe du secondaire, et sur les facteurs qui la régissent. L'objectif de cette étude est de voir si ce phénomène est bien présent en classe de FLE et si cette pratique favorise l'enseignement d'une langue étrangère, en contact avec la langue maternelle des élèves.

Notre corpus est constitué essentiellement d'enregistrements audio représentant 10 heures d'enseignement du français langue étrangère dans deux classes de terminal d'un lycée de Bejaia (Algérie).

I. La structure de l'alternance codique

L'alternance codique conversationnelle est un phénomène qui semble être normal chez le locuteur algérien. Sous la pression du cadre officiel le locuteur n'alterne pas, il respecte les règles de l'officialité mais dès que cette pression diminue un tant soit peu il y a apparition d'une alternance codique propre à la conversation dans un milieu universitaire étudiant (Derradji, 1997 : 141)

Dans ce qui suit, nous nous penchons sur la structure syntaxique des énoncés issus de l'alternance codique conversationnelle en classe de FLE. Nous en avons sélectionné quelques passages où le français s'alterne avec l'arabe dialectal et le kabyle.

1. L'alternance français – arabe – kabyle

Dans cet énoncé, le français s'alterne avec les deux langues maternelles des Algériens. Nous faisons suivre les différents passages par leur traduction :

En¹. : *aaib aaelikoum*, si vous étiez là pendant tout un trimestre on vous dit qu'est-ce que vous avez appris ? *dachou thefahmem* ? si vous n'avez rien appris il faut le dire aussi

« **C'est honteux**, si vous étiez là pendant tout un semestre on vous dit qu'est-ce que vous avez appris ? **Qu'est-ce que vous avez compris** ? Si vous n'avez rien étudié, rien appris il faut le dire aussi »

Ici, l'enseignant réprimande les élèves en commençant ses propos en arabe dialectal, poursuit en français puis passe au kabyle pour enfin finir en français.

2. L'alternance français-kabyle

Dans l'énoncé ci-dessous, l'enseignant pose une question en kabyle avec un ton assez cru puis poursuit en français en enchaînant les questions.

En. : *dachou teheftem*? bon de dieux ! C'est quoi ce silence mesquin ? On vous écoute ! Vous n'avez rien étudié ?

« **Qu'est-ce que vous avez compris** ? Bon dieu ! C'est quoi ce silence mesquin ? On vous écoute ? Vous n'avez rien étudié ? »

En exprimant toujours son mécontentement et sa colère, l'enseignant passe du français au kabyle, pour finir en français.

En. : ça me donne envie *adedemegh taaekazth akumkathegh hachama dayen techefim f koulech* ça me déçoit de voir ça.

« Ça me donne envie **de prendre une canne et de vous frapper jusqu'à ce que vous reteniez tout**, ça me déçoit de voir ça »

L'alternance du français et du kabyle intervient aussi lorsque l'enseignant ironise sur une réponse à une question adressée à ses élèves :

En. : Oui mais on trouve ces informations où ? sûrement *machi g souk n tomobilath* ?

« Oui mais on trouve ces informations où ? Sûrement pas au marcher de l'automobile »

Nous retrouvons aussi cette pratique du côté des apprenants, même si ces derniers ne s'expriment la plupart du temps qu'en français, vu la situation formelle dans laquelle ils se trouvent. Les enseignants ont tendance à interdire aux apprenants de s'exprimer dans leur langue maternelle.

¹ « En. » renvoie à « enseignant »

App.² : madame moi *chfighe fellas nekki*

« Madame moi je m'en rappelle »

App. : oui madame pas de problème *wellah ar netehibikem am tamemte*

« Oui madame pas de problème je vous jure qu'on vous aime comme on aime le miel »

Comme le démontrent les exemples ci-dessus, les apprenants ont recours parfois à l'alternance en passant du français au kabyle. Il s'agit d'une situation particulière où ils désirent apporter une affirmation à l'enseignant. Pour eux, utiliser leur langue maternelle (le kabyle), partagée par l'enseignant, apporte plus de crédibilité à leurs propos. Dans le premier exemple, l'apprenant affirme à son enseignant qu'il se souvient du point traité en classe, tandis que dans le deuxième extrait, l'élève affirme, en jurant, que tous ses camarades aiment leur enseignante en utilisant l'expression « wellah ».

3. L'alternance français – arabe

Quelques passages d'alternance entre le français et l'arabe sont également à souligner.

App. : *aaesselama* chère madame

« Bienvenue chère madame »

En. : *netiya chwiya mahboula*, on va continuer demain

« Toi, tu es un peu folle, on va continuer demain »

En. : *qoultou wellah walou ? imala beynou chetaretkoum*, donnez-moi au moins un seul sujet d'actualité

« Vous jurez que non ? Donc démontrez vos compétences, donnez-moi au moins un seul sujet d'actualité »

En. : qui a dit ça ? vous êtes dans une classe pas dans la rue ! respectez-vous ! c'est bon *berkawe men tebehedil*

« Qui a dit ça ? vous êtes dans une classe pas dans la rue ! respectez-vous c'est bon, **cessez les humiliations** »

Le recours à l'arabe dans ces extraits démontre une stratégie de communication de la part de l'enseignant et de l'apprenant. Dans le premier extrait, l'apprenant souhaite la bienvenue à son enseignante en utilisant l'arabe alterné avec le français, une marque de respect en classe de FLE. Les autres passages, où l'arabe est alterné avec le français, démontrent le besoin qu'à l'enseignant d'affirmer son autorité.

II. Les facteurs régissant l'alternance codique

Nous avons pu observer dans notre corpus que dans un tour de parole, il arrive que l'enseignant et l'élève fassent appel en premier lieu à la langue étrangère enseignée (français) et recourir ensuite à l'arabe ou le kabyle. Cette pratique démontre parfois une insuffisance linguistique chez les locuteurs.

1. Le Besoin lexical

L'alternance peut témoigner d'une compétence linguistique, lacunaire ou insuffisante où le locuteur fait appel à une autre langue afin de répondre à un phénomène de domination linguistique ou à des trous de mémoire (SADI, 2012 : 125).

Les deux extraits suivants démontrent cette domination linguistique chez les apprenants, où le passage d'une langue à une autre sert à maintenir la parole et à ordonner la chaîne parlée.

App. : abandonner les parents dans *dar eladjaza*

« Abandonner les parents dans l'hospice des vieux »

App. : madame mais des fois même les parents abandonnent les enfants à *dar elaytam*

« Madame mais des fois même les parents abandonnent les enfants dans des pouponnières »

² « App. » renvoie à « apprenant »

Comme nous pouvons le constater, les deux apprenants passe du français à l'arabe pour enchaîner leur discours. Les segments utilisés en arabe dénotent une insuffisance lexicale, dans la mesure où les élèves ne connaissent pas ou n'arrivent pas à trouver l'équivalent en français. Le besoin lexical constitue donc un facteur de l'alternance codique en classe de FLE.

2. Les implicites culturels

Les expressions idiomatiques ainsi que les proverbes populaires sont également exprimés en arabe, en alternance avec le français.

En. : merci mais c'est un peu long : ta lettre est un peu longue moi j'ai exigé 15 lignes au maximum : *khayro elkalam ma qala wa ma dala* : Quelqu'un d'autre ?

« La brièveté fait sens »

En. : oui surtout les hommes par peur de leurs femmes ils abandonnent leurs parents à cause de leur épouse et pourtant *aridjalo kawamouna aala anissae*

« Les hommes ont l'autorité sur les femmes »

L'enseignant a recours à deux implicites culturels, exprimés en arabe, afin de dénoter une réalité sociale. Traduire ces expressions idiomatiques altérerait leur sens, lequel ne peut être compris que par des locuteurs partageant la même culture.

En choisissant le contexte scolaire, nous voulions mettre l'accent sur les systèmes linguistiques en usage en Algérie. Comme nous l'avons constaté à travers les exemples relevés de notre corpus, l'alternance codique est régie par plusieurs facteurs. Cela varie selon la situation de l'interaction (formelle ou informelle) ; le recours à la langue maternelle dans une classe de français langue étrangère se fait d'une manière spontanée, naturelle, consciemment et volontairement. En effet, les locuteurs alternent l'arabe et le français, le français et le kabyle, dans un but bien précis et pour des raisons particulières. Ceci facilite et favorise l'apprentissage d'une langue étrangère dans des situations de contact de langues. Nous soulignons que ce phénomène d'alternance codique établit chez l'enseignant et l'apprenant s'apparente aussi au phénomène de l'emprunt, dans la mesure où des lexies (arabe et kabyle) sont parfois insérées dans des énoncés en français. Il est donc primordial de distinguer les deux pratiques, surtout que « *la ligne de démarcation entre l'emprunt et l'alternance codique est une ligne floue et changeante* » (Gardner-Chloros, 1983 : 03).

BIBLIOGRAPHIE

1. Calvet, L-J., *La Sociolinguistique ; que sais-je ?* P.U.F, Paris, 1993.
2. Derradji, Y., « Remarques sur l'alternance codique conversationnelle en Algérie », in Queffelec, a. (éd), *Alternance codique et français parlé en Algérie*, 1997.
3. Gardner-Chloros, P., « Codes switching : approches principales et perspectives dans la linguistique », in *La linguistique*, vol. 19, fasc.2, P.U.F, Paris, 1983.
4. RahaL, S., *Etude micro-sociolinguistique et communicationnelle des pratiques bilingues (arabe-français et kabyle-français) chez deux familles immigrées*, Thèse de Doctorat, Université Rennes 2, Haute Bretagne, 2001.
5. Sadi, N., « L'usage du français à la chaîne 3 : aspects syntactico-sémantiques », Thèse de doctorat en sciences, option science du langage, université de Bejaia, 2012.

К ПРОБЛЕМЕ СОХРАНЕНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ВОЗДЕЙСТВУЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ

В статье рассматривается роль некоторых строевых и метатекстовых элементов текста, а также лексических повторов в создании воздействующего эффекта политической речи. На примере официального перевода одной из речей Терезы Мэй вскрывается влияние неоправданных переводческих опущений и замен на коммуникативный эффект речи.

Ключевые слова: *политическая речь, перевод, коммуникативный эффект, средства речевого воздействия*

Abstract: *the authors examine the contribution of some structural and metatextual units, as well as reiteration to the communicative effect of a political speech. Through the example of the official translation of one of Theresa May's speeches, they demonstrate the way the translator's unjustified omissions and substitutions distort the politician's communicative intent.*

Keywords: *political discourse, communicative effect, translation, tools of speech impact*

Как известно, одной из главных задач переводчика является понимание коммуникативной интенции автора исходного текста и воссоздание коммуникативного эффекта оригинала [Швейцер 2012: 147]. Считается, что коммуникативная интенция, лежащая в основе переводимого текста, определяется его предназначением [Райс 1978]. Ссылаясь на исследования Пола Бэйли, В.З. Демьянков утверждает, что «общественное предназначение политического дискурса состоит в том, чтобы внушить адресатам – гражданам сообщества – необходимость «политически правильных» действий и/или оценок. Иначе говоря, цель политического дискурса – не описать (то есть, не референция), а убедить, пробудив в адресате намерения, дать почву для убеждения и побудить к действию» [Демьянков 2002: http]. Вполне очевидно, что воздействующий эффект политического дискурса увеличится, если его форма будет совершенной, если он как речевое произведение будет иметь эстетическую ценность. Неслучайно поэтому для современной политической коммуникации характерна высокая степень экспрессивности, широкое использование языковых средств выразительности. Несмотря на то, что политическая коммуникация нередко оказывается ритуальной, коммуниканты все же стремятся сделать свое сообщение максимально информативным [Чудинов 2012].

Специфика политической коммуникации такова, что интенция автора исходного текста при переводе зачастую искажается в угоду политической конъюнктуре. Как следствие, коммуникативный эффект перевода может существенно отличаться от того, на что рассчитывал автор оригинала [Косов 2009]. В настоящей работе, однако, будет рассматриваться иной случай: мы обратимся к официальному письменному переводу речи политического деятеля, т.е. к ситуации, когда установкой переводчика является точная передача всех видов содержащейся в оригинале информации, следствием чего должен быть равноценный коммуникативный эффект исходного и переводящего текстов. Сделаем это на примере речи политического лидера Великобритании премьер-министра Терезы Мэй на заседании Генеральной Ассамблеи ООН 20 сентября 2016 года [Theresa May's Speech to the UN General Assembly 2016: http].

Перед тем как приступить к анализу переводящего текста [Выступление Премьер-министра Великобритании Терезы Мэй на пленарном заседании сессии Генеральной Ассамблеи ООН 2016: http], отметим, что перевод политического дискурса неоднократно становился предметом рассмотрения специалистов (см., например, [Бродский 2011; Гришаева 2012]). Внимание исследователей обращалось к таким аспектам, как

перевод метафор, политкорректной лексики, прецедентных высказываний, реалий, неологизмов, т.е. к наиболее интересным и сложным для перевода элементам данного жанра. В то же время, как представляется, воздействующий эффект политической речи создается и за счет многих других языковых средств, что должен учитывать переводчик. В данной работе мы ограничимся рассмотрением проблем перевода элементов, редко привлекающих внимание исследователей: указательных и притяжательных местоимений, союзов, лексического повтора и некоторых других.

Речь Терезы Мэй на заседании Генассамблеи ООН 20 сентября 2016 года является ее первым выступлением с трибуны ООН. Премьер-министр Великобритании говорит о роли институтов ООН в борьбе с терроризмом и современным рабством, предлагает способы решения миграционной проблемы, подтверждает принятые ранее финансовые и иные обязательства Великобритании перед ООН. Пафос речи заключается в призыве к сотрудничеству всех стран в рамках ООН.

Сопоставим некоторые фрагменты текстов оригинала и официального перевода.

1. *As a new Prime Minister to the United Kingdom my pledge to this United Nations is simple: the UK will be a confident, strong and dependable partner internationally – true to the universal values that we share together.* - *В качестве Премьер-министра, я хотела бы пообещать Организации Объединенных Наций, что Великобритания будет уверенным, мощным и надежным международным партнером и останется верной универсальным ценностям, которые мы все разделяем* (здесь и далее жирный шрифт наш – Т.А., Д.А.).

Начнем с тех элементов переводящего текста, которые, на наш взгляд, не вполне адекватно транслируют одну из постоянных задач субъектов политической коммуникации – создание и поддержание определенного имиджа. Приведем некоторые имиджевые характеристики Терезы Мэй: надежный и хладнокровный политик; человек, вокруг которого могут объединиться все; непреклонна; политик нового типа; готова идти против течения; прагматична; способна принимать решения во время кризиса; готова к решительным действиям [Стэмп 2016: <http>]. Все эти качества должны найти отражение и в речевом имидже премьер-министра. С этой точки зрения, неуместным представляется сослагательное наклонение *хотела бы пообещать*, имплицитное неуверенность говорящего в том, будет ли выполнено данное обещание. Отметим также нецелесообразность преобразования синтаксической структуры оригинала: бессоюзная связь между главным и придаточным предложениями заменится в переводе на связь с помощью союза, что влечет за собой соответствующие лексико-грамматические трансформации, «утяжеляющие» предложение. Как известно, паратаксис является одним из маркеров диалогизации дискурса, нацеленной на усиление его коммуникативного воздействия [Бузаров 1998], поэтому его замену на союзную связь вряд ли можно признать оправданной.

Тереза Мэй как представитель одной из стран, инициировавших создание ООН, желает продемонстрировать свою поддержку этой организации, авторитет которой в последнее время пошатнулся. В этой связи следует обратить внимание на указательное местоимение в словосочетании *this United Nations*, которое многократно повторяется в тексте речи. Как представляется, *this* является еще одним индикатором диалогичности дискурса Терезы Мэй: его можно рассматривать как косвенное указание на реципиентов речи через создающуюся в контексте коммуникации систему временных, пространственных и личностно-субъектных координат. Заметим здесь, что в условиях, когда вокативное обращение в силу национально-культурной специфики британского политического дискурса сведено к минимуму, действительные элементы приобретают особый вес - неслучайно они в изобилии присутствуют в тексте рассматриваемой речи.

Предложим альтернативный перевод фрагмента 1:

Как новый Премьер-министр Великобритании я обещаю этой Организации: Великобритания останется уверенным, сильным и надежным международным партнером, приверженным универсальным ценностям, которые мы все разделяем.

Продолжая мысль о важности перевода указательного местоимения в словосочетании *this United Nations*, отметим, что в последующем тексте речи имеются предложения, где *this* подчеркнуто заменяется на *our*, что также игнорируется в официальном переводе, например:

2. *In each of these areas, it is the convening power of our United Nations that gives us a unique opportunity to respond.* - Во всех перечисленных областях полномочия **ООН** дают нам уникальную возможность действовать.

Изменив также актуальное членение в официальном переводе, предложим альтернативный перевод:

Мы имеем уникальную возможность отвечать на все перечисленные вызовы, благодаря способности нашей Организации мобилизовать ресурсы.

Как представляется, цель употребления притяжательного местоимения в исходном тексте заключается в том, чтобы возбудить у реципиентов речи эмпатию, имплицировать общность позиции по обсуждаемым вопросам. Думается, что это слишком важный момент, чтобы не учитывать его при переводе.

Приведем еще более яркий пример, где сочетание *our United Nations* акцентируется синтаксически, посредством обособления, и при этом создается дополнительный эффект персонификации:

3. *So when it comes to the big security and human rights challenges of our time, we need this – our United Nations – to forge a bold new multilateralism.* – Когда мы имеем дело с серьезными вызовами нашего времени, такими, как безопасность и соблюдение прав человека, нам необходимо, чтобы **ООН** выстраивала принцип новой смелой многосторонности.

Фрагмент 3 целесообразнее перевести следующим образом:

Поэтому когда дело касается серьезных вызовов нашего времени, таких как обеспечение безопасности и соблюдение прав человека, нам нужна она – наша Организация Объединенных Наций, – чтобы выковать новые принципы смелого многостороннего подхода.

Следует отметить довольно свободное обращение автора официального перевода со средствами внутритекстовой связи: нередко они немотивированно опускаются, что придает тексту характер тезисов, а иногда искажаются, что снижает экспрессивность речи, либо нарушает ее логику, например:

4. *And we will continue to strengthen our existing partnerships, from this United Nations, to the Commonwealth and NATO, seeking to resolve conflict in countries across the world – from Colombia and Cyprus to Somalia and Yemen.*

But we must never forget that we stand here, at this United Nations, as servants of the men and women that we represent back at home. – **Кроме того**, мы продолжим укреплять наши партнерские отношения повсеместно: в ООН, в Содружестве и НАТО для урегулирования конфликтов во всем мире – от Колумбии до Кипра и от Сомали до Йемена.

Мы обязаны помнить, что здесь, в Организации Объединенных Наций, мы служим интересам граждан своих стран.

В пяти предшествующих абзацах Тереза Мэй говорит об обязательствах Великобритании перед международным сообществом. Все абзацы начинаются одинаково: *We will continue ...*, что придает речи особый пафос и торжественность. Последний абзац, начинающийся со слов *And we will continue*, – своего рода точка, экспрессивное завершение этой части речи. С этой точки зрения, метатекстовое выражение *кроме того*, употребленное в переводе, создает заметный риторический диссонанс. Отметим по-

путно, что характер комбинирования названий стран в переводе также вызывает недоумение, поскольку в оригинале за ним стоят смысловые соображения: в Колумбии и на Кипре конфликты возникли в 60-е годы прошлого века и к настоящему времени практически разрешены, в Сомали и Йемене вооруженное противостояние продолжается.

Экспрессивность переводящего текста и, как следствие, его воздействующий потенциал ослабляются и в случаях, когда переводчик не считает нужным переводить лексические повторы, например:

5. *But we must never forget that we stand here, at this United Nations, as servants of the men and women that we represent back at home. And as we do so, we must recognize that for too many of these men and women the increasing pace of globalization has left them feeling left behind.* - Мы обязаны помнить, что здесь, в Организации Объединенных Наций, мы служим интересам **граждан** своих стран. И в процессе мы не должны забывать, что нарастающие темпы глобализации заставляют **многих из них** ощущать себя брошенными.

Общепризнано, что лексический повтор усиливает эмоциональное воздействие текста, особым образом акцентирует повторяемые элементы, что в данном контексте создает важный имплицитный смысл: премьер-министр учитывает как интересы мирового сообщества в целом, так и интересы каждого гражданина своей страны. Фрагмент 5 целесообразнее перевести следующим образом:

*Однако мы обязаны помнить, что здесь, в Организации Объединенных Наций, мы служим интересам **граждан** своих стран. При этом нам следует признать, что в условиях растущей глобализации очень **многие из этих граждан** чувствуют себя обездоленными.*

Приведенные примеры неоправданных переводческих опущений и замен свидетельствуют о сложности задачи, стоящей перед переводчиком, работающим с текстом политической речи: малейшее отклонение от оригинала, пренебрежение глубинным смыслом, стоящим за каждым словом, в том числе и строевым элементом текста, может снизить его воздействующий эффект. Перевод политической речи должен предваряться тщательным анализом оригинала, выявлением всего набора средств речевого воздействия и поиском способов их адекватной передачи в переводящем языке.

Литература

1. Бродский М.Ю. Политический дискурс и перевод // Политическая лингвистика. 2011. Вып. 1 (35). - С. 103-111.
2. Бузаров В.В. Основы синтаксиса английской разговорной речи [Учебное пособие]. Изд. 2-е, перераб. и доп. - М.: Крон-Пресс, 1998. – 363 с.
3. Выступление Премьер-министра Великобритании Терезы Мэй на пленарном заседании сессии Генеральной Ассамблеи ООН. [Электронный ресурс] // Официальный сайт правительства Соединенного Королевства (русскоязычная версия). 2016. 20 сентября. URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/theresa-mays-speech-to-the-un-general-assembly.ru>
4. Гришаева Л.И. Интертекстуальность как фактор риска в переводческой деятельности // Язык, коммуникация и социальная среда: сб. ст. / под ред. В.Б. Кашкина. - Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та. 2012. Вып. 10. - С.46-68.
5. Демьянков В.З. Политический дискурс как предмет политологической филологии // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования: сб. науч. трудов / под ред. В.И. Герасимова, М.В. Ильина. - М. 2002. № 3. С. 32-43. [Электронный ресурс] // Русский филологический портал. URL: <http://philology.ru/linguistics1/demyankov-02.htm>
6. Косов В.В. Перевод печатных СМИ и стереотипы образа политика // Вестник НГЛУ. 2009. Вып. 5. - С. 52-61.

7. Райс К. Классификация текстов и методы перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: сб. ст. / под ред. В.Н. Комиссарова. - М.: Международные отношения. 1978. - С. 202-228. [Электронный ресурс] // Русский филологический портал. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/reiss-78.htm> (дата обращения: 05.01.2014).
8. Стэмп Г. Что мы знаем о будущем премьер-министра Великобритании Терезе Мэй [Электронный ресурс] // BBC. Русская служба. 2016. 12 июля. URL: <http://www.bbc.com/russian/features-36772264>
9. Чудинов А.П. Дискурсивные характеристики политической коммуникации // Политическая лингвистика. 2012. Вып. 2 (40). - С. 53-59.
10. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. Изд. 3-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 215 с.
11. Theresa May's Speech to the UN General Assembly [Электронный ресурс] // Официальный сайт правительства Соединенного Королевства (англоязычная версия). 2016. 20 сентября. URL: <https://www.gov.uk/government/speeches/theresa-mays-speech-to-the-un-general-assembly>

Арпентьева М.Р. (Калуга)

УРОВНИ ПЕРЕВОДА КАК УРОВНИ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА

Работа посвящена проблемам перевода как процесса и результата понимания, диалога с текстом и его автором в процессе перевода. Перевод – понимающая деятельность, требующая трансординатного знания как собственного, так и переводимого языка. Трудности перевода особенно хорошо иллюстрируют переводы стихотворений.

Ключевые слова: перевод, понимание, диалог, язык, стихотворение.

Abstract. *This work is devoted to the problems of translation as a process and result of understanding, dialogue with the text and its author in the translation process. Translation is an understanding activity requiring trans-ordinate knowledge of both own and translated language. Difficulties in translation were well illustrate by translations of poems.*

Keywords: translation, understanding, dialogue, language, poem.

Обоснование актуальности проблемы. Знание иностранного языка – это умение разговаривать, читать, переводить – то есть понимать созданные на данном языке тексты. Однако, перевод, в том числе условно-дословный, это совершенно уникальная деятельность, которая требует первоначально осознанного соотнесения целого комплекса значений и смыслов, вытекающих и «втекающих» в огромный смысловой универсум: начиная от смыслового универсума человека и человеческой жизни в целом, смысловых универсумов культур отдельных групп (народов и т.д.), и заканчивая смысловыми универсумами каждого отдельного субъекта – автора текста (Арпентьева М.Р., 2015а, 2015б; Асмус, В. Ф., 1984; Бенвенист Э., 1995; Гончаренко С.Ф., 1972; Делез Ж., 1994). Это множество универсумов создает бесчисленное количество вариантов понимания, т.е., бесчисленное количество возможных переводов. И, если мы не говорим о формальной грамотности перевода, то его содержательная точность может быть весьма различной: возникают разные уровни перевода. Их существование становится заметно лишь за пределами «минимального», машинного или близкого к нему уровня поиска дословных соответствий. Однако, для того, чтобы разговаривать на том или ином языке «свободно», и, тем, более, для того, чтобы переводить произведения литературно-художественного творчества, достичь уровня искусства нужно и в сфере перевода.

Встречаясь с разными вариантами переводов, однако, мы можем исследовать этот феномен и найти пути формирования и развития этого «искусства перевода».

Современная практика предъявляет весьма высокие требования к качеству перевода: наряду с простейшим, «машинным» переводом, существуют многообразные варианты авторского условно-дословного перевода, при котором переводчик не только стремится воспроизвести переводимый текст как совокупность понятий и конструкций, но и выступает как соавтор текста, дополняющий текст, который будет звучать в новой культуре, необходимыми для его понимания «обертонами». Такое дополнение и трансформация всегда рискованны, особенно если переводятся тексты художественные, многоуровневые и многозначные, тексты, наполненные специфическим для носителя языка, определенным культурно-историческим содержанием, а также конкретным для автора переводимого текста психологическим «подтекстом», составляющим основную «магию» произведения.

Основная часть исследования. Перевод – понимающая деятельность, требующая трансординарного знания как собственного, так и переводимого языка. Трудности перевода особенно хорошо иллюстрируют переводы стихотворений, работа над которыми – не только когнитивная или коммуникативная, но и собственно духовная, включающая ценностный диалог, понимание как бытийный процесс, деятельность специалиста (Арпентьева М.Р., 2015а; Батищев Г. С., 1969; Гадамер Г.-Г., 1988; Гуссерль Э., 1994). Существует несколько классификаций перевода: А. Лефевра, Б. Раффела, Р. Р. Чайковского: Ф. Гончаренко и др. (Гончаренко С.Ф., 1972; Огнева Е.А., 2012; Чайковский Р.Р., 1997: 106; Lefevre A., 1975: 97; Raffel B., 1990). В любой из этих типологий мы можем увидеть типы буквалистского, вольного и диалогического перевода. Эти типы переводов тесно связаны с интенцией переводящего: диалогической (стремление к пониманию и взаимопониманию – с автором и читателем), отношенческой (использование текста как средства управления отношением), преобразовательной (использование текста как средства управления деятельностью) (Арпентьева М.Р., 2015а; Бахтин М. М., 1979; Блакар Р. М., 1987; Гуссерль Э., 1996; Мамардашвили М. К., 1990; Наугольных А.Ю., 2009; Огнева Е.А., 2012).

Первая стратегия перевода – буквалистского - во многом механистична. Она реализовывалась в первых вариантах машинных переводов. Основная характеристика такого перевода – добротность как минимальное понимание иноязычного текста [Марчук 2005]. «Понимание в конечном счете означает быть в состоянии действовать в соответствии с тем, что было сказано, действовать вне сферы языка, так сказать ... Перевод, однако, не заходит так далеко – в собственном смысле он должен воспроизвести устно или письменно только то, что сказано или написано на входном языке» [Гончаренко 1972: 70]. «В результате у переводчика появляется возможность передавать даже ту информацию, которая в полной мере не осмыслена, ведь переводчик действует как бы по шаблону, по аналогии, копируя композицию оригинала и по сути не заботясь, например, о том, насколько убедительна аргументация и доступно изложение полученных результатов... Полученный продукт можно именовать добротным переводом, – пишет А.Ю. Наугольных, – Переводческие операции выполняются на уровне содержания, но смысл текста как целостного произведения остается недостижимым» [Наугольных 2013: 200; Наугольных 2009]. Как полагает Б.Н. Климзо, добротный перевод может стать полноценным, если «выполнена дополнительная работа по обоснованному устранению ошибок и алогизмов автора исходного текста, уточнению автора, построению эквивалентов отсутствующих в словарях терминов, пересчету размерностей» [Климзо 2011: 452]. При этом «переводчик погружен в поиск смыслов, а переводческое пространство соткано из лоскутков смысла, которые словно лабиринт раскрывают ему истинный путь порождения гармоничного текста перевода» [Климзо 2011: 195].

Сошлемся здесь на А.А.Смирнова: предельный уровень понимания отличается «освобождением от скованности словесной формулировки» [Смирнов 1987: 150]. По достижении такой ступени «происходит действительно освоение того, что нами воспринято. Оно буквально становится “своим”, переводится на “свой язык”, подвергается некоторой творческой переработке» [Злобин, Пузаков 2015: 150].

Вторая стратегия отражает иной подход: переводчик переводит то, что может, включая культурный контекст: переводит текст, передавая не только его внешнюю, в том числе внешнюю психологическую атмосферу, лежащие на поверхности и более или менее однозначные смыслы, но не ее глубокое, многогранное авторское прочтение. Однако, такой перевод, при всем его качестве, остается отстраненным. Весьма вероятно также весьма значительно привнесение в текст авторского опыта и переживаний, попытка реконструировать его внутренние смыслы, однако, не достаточно явно прослеживаются культурно-исторический контексты и смыслы, заложенные в тексте.

Третья стратегия перевода включает не просто адаптированный перевод, но сохранение и передачу внутренних смыслов и атмосферы, в том числе ритмики и «мелодики» оригинального текста, интерпретация переводчика соединяет достоинства авторского текста и оригинального текста: это и прочтение – перевод, и оригинал, в котором видны переживания автора и героя, культурно – исторический контекст. Такой перевод также – попытка осмыслить «звучание» человеческого опыта на русском языке, которым автор владеет, как и иным языком, в полной мере.

При этом сравнение иностранного и русского вариантов говорит нам о том, что «перевод» намного богаче, чем оригинал: мы воочию видим, как происходит обогащение текста в русском языке, как русская культура обогащает себя опытом иных культур и обогащает эти культуры – собой.

Очень важным оказывается в переводе уловить отношенческую интенцию автора, не трансформировать, а раскрыть ее. Именно с нею связаны удачи и неудачи переводов многих профессиональных и, особенно, художественных текстов. Помимо интенции преобразовательной, определяющей «внешнюю» цель текста как средства воздействия на читателя, важен именно этот «внутренний» смысл-свет который идет из текста, который и должен быть «переведен», то есть – сохранен при переводе. Этот уровень понимания избыточен для многих стандартных переводческих задач, однако, необходим специалисту, стремящемуся к совершенствованию.

Таким образом, перевод есть освобождение текста из «плена» потенциальности «смыслового универсума», он всегда высвобождает новые смыслы, также, как и прячет – старые. Он предполагает осмысление наиболее доступных переводчику смыслов текста, а также – их повторное сокрытие, насыщение текста подтекстами и интертекстами, позволяющими читателю отличной и исходной культуры понимать текст во всей его полноте: переводчик лишь «повязывает желтую ленточку» там, где он обнаружил «зерно истины» или сокрытую от наивных глаз «машинного перевода» тайну, усмотрел обращение к смысловому пласту, далекому от непосредственно описываемой ситуации (Мамардашвили М. К., 1990; Микоян А.С., 2003; Огнева Е.А., 2012; Смирнов А.А., 1987; Чайковский Р.Р., 1997). Современная «интертекстология» и «нарративология» обращают особое внимание на те аспекты смысла, которые прячутся «между строк», «на полях», в «между-текстах» и в «историях» текстов: грамотный переводчик учитывает именно эти, неявные смыслы как опорные (Ванденфельс Б., 1994; Гавриленко Н.Н. 2016; Гуссерль Э., 1994; Климзо Б.Н., 2011; Коротеева В. В., 1994; Кун Т., 1977). Опираясь на них, он реконструирует внешний каркас текста, оставляя в нем знаки – «желтые ленточки», маркирующие глубинные смыслы, послужившие первоосновой текста, по-прежнему ждущие своего «освобождения» в процессе прочтения перевода заинтересованным читателем – третьим «соавтором» текста (Витгенштейн Л., 1958; Наугольных

А.Ю., 2009; Lefevre A., 1975; Raffel B., 1990). Смыслы как пленники – ждут своего освобождения и принятия: полного или частичного, но обязательно – любовного, ждущего их. Умение переводить и умение читать предполагает, т.о., внимательнейшее отношение к смыслам, стремление «распаковывать» смысловой континуум текста и считывать варианты «распаковки», предлагаемые автором и переводчиком. «Самой непостижимой вещью в мире является то, как мы его понимаем. Не будучи в состоянии проникнуть в суть механизма понимания, мы часто судим о нем не потому, как он протекает, а по его результатам, не потому как он осуществляется в сознании, а потому, как то, что мы поняли, изменило наше представление об объективной и субъективной действительности. Понимание текста заключается в том, что адресат, так или иначе его оценивает и проявляется в отношении к тексту, выраженному с помощью внутренней или внешней речи» [Кузнецов 2004: 104].

Как правило, уровень перевода связан с функцией перевода, а та – в свою очередь – с понимающей интенцией переводящего: диалогической, отношенческой или преобразовательной. Чаще всего оптимальной становится диалогическая. При этом многие не столь удачные переводы связаны с тем, что «Часто случаи неверного перевода объясняются именно тем, что переводчик не учитывает разницу в смысловых структурах и в сочетаемости слов, а также позволяет ввести себя в заблуждение так называемым «ложным друзьям переводчика» или же грешит неоправданным буквализмом, который столь же нежелателен, как и неоправданная вольность перевода» [Микоян 2003: 302]. Буквализм опирается на стремление переводящего использовать текст, реализует преобразовательную интенцию. Вольность перевода – связана с «увязанием» в отношениях и смыслах, часто настолько же фиктивных, насколько фиктивен и получаемый перевод. «Как буквализм, так и чрезмерная вольность перевода могут быть следствием того, что понимание переводчиком текста (или его внимание к переводимому материалу) ограничивается каким-либо одним или несколькими уровнями этого текста, а не всеми» [Кушникова 2004; Микоян 2003: 302]. Таким образом, полифоничность перевода – одно из условий его богатства, а богатство перевода – показатель понимания текста.

Литература

1. Арпентьева, М. Р. Ксенология в исследованиях мультикультурного диалога // Слово, высказывание, текст: сб. науч. тр. I Междунар. науч.-практ. конф., 25 сентября 2015 г. / Отв. ред. Т. В. Плесканюк. – Нижний Новгород : ИП Краснова Н. А., 2015. – С. 25–31.
2. Арпентьева, М. Р. Ксенопсихотерапия: космические путешествия и трансформации в научно-фантастических произведениях // Философия и космология. – 2015b. – №1 (V. 15). – С. 163–181.
3. Асмус, В. Ф. Историко-философские этюды. – М.: Мысль, 1984. – 120 с.
4. Батищев, Г. С. Деятельная сущность человека как философский принцип // Проблема человека в современной философии. – М.: Наука, 1969. – С. 73–145.
5. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
6. Бенвенист, Э. Словарь индоевропейских социальных терминов. – М. : Культура, 1995. – 460 с.
7. Блакар, Р. М. Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М.: Прогресс, 1987. – С. 88–91.
8. Ванденфельс Б. Своя культура и чужая культура. Парадокс науки о «Чужом» // Логос. – 1994. – № 6. – С. 77–90.
9. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. – М. : Иностранная литература, 1958. – 134 с.

10. Гавриленко Н.Н. Функционирование психологических механизмов в процессе понимания переводчиком иноязычного текста // Вестник Воронежского ГУ. Сер. Филология. Журнал. – 2016. – № 4.- С.1-12.
11. Гадамер, Г.-Г. Истина и метод. – М. : Прогресс, 1988. – 340 с.
12. Гончаренко С.Ф. К вопросу о поэтическом переводе // Тетради переводчика. – М.: Междунар. отношения, 1972. – №9. – С. 66-83.
13. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии. – М. : Лабиринт, 1994. – 110 с.
14. Гуссерль Э. Начало геометрии. – М., 1996. – С. 16–17, 62–63.
15. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. – М., 1989. – 420с.
16. Делез Ж. Мишель Турнье и мир без Другого // Комментарии. – 1996. – № 10. – С. 85.
17. Злобин А. Н., Пузаков А. В. Перевод текстов СМИ с английского и немецкого языков на русский [Электронное учеб.-метод. пособ.]. – Саранск: Мордов. гос. ун-т, 2015. – -54с. – URL: <http://www.fld.mrsu.ru/wp-content/uploads/2016/09/Perevod-tekstov-SMI-s-anglijskogo-i-nemetskogo-yazykov-na-russkij.pdf>
18. Климзо Б.Н. Ремесло технического переводчика. – М.: Р.Валент, 2011. – 487 с.
19. Коротеева, В. В. Этнические символы и символическая природа этничности // Ценности и символы национального самосознания в условиях изменяющегося общества. – М.: Прогресс, 1994. – С. 39–50.
20. Кузнецов В.Г. Понимание текста // Словарь философских терминов / Науч. ред. В. Г. Кузнецова. – М.: Инфра – М, 2004. С. 12-14.
21. Кун, Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
22. Кушнина Л.В. Взаимодействие языков и культур в переводческом пространстве: дис. ... д. филол. н.. – Пермь: ПГТУ, 2004. – 426 с.
23. Мамардашвили, М. К. Сознание как философская проблема // Вопросы философии. – 1990. – № 10. – С. 45–56.
24. Марчук Ю.Н. Лексика, перевод и компьютер // Теория и практика перевода. – 2005. – № 1. – С. 48-51.
25. Микоян А.С. Проблемы перевода текстов СМИ // Володина М. Н. , Демьянков В. З. , Баранов А. Н. и др. Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: Учебное пособие/ Отв. ред. М. Н. Володина. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 460 с.
26. Наугольных А. Ю. О глубине понимания в разных видах перевода // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2013. – №7 (49). – С.197-202 .
27. Наугольных А.Ю. Парадоксы переводческого понимания // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 9. – С. 112-118.
28. О разработках проблемы Чужого в современной философской мысли // От Я к Другому / под ред. А. А. Михайлова. – Минск : Навука, 1997. – 340 с.
29. Огнева Е.А. Художественный перевод. –Москва: Эдитус, 2012. – 234 с.
30. Смирнов А.А. Избранные психологические труды: в 2 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1987. – 344с.
31. Чайковский Р.Р. Реальности поэтического перевода. – Магадан : ООО "Кордис", 1997. – 197 с.
32. Lefevre A. Translating poetry: seven strategies and a blueprint. – Assen; Amsterdam: Van Gorcum, 1975. – 127 p.
33. Raffle B. The Art of Translating Poetry. – University Park-London: The Pennsylvania State University, 1990. – 220p.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ

Данная статья посвящена актуальной проблеме современного образования – дистанционному обучению. В ней приведены основные аспекты развития и поколения дистанционного обучения, выделены виды дистанционного обучения. А также раскрыты этапы и особенности дистанционного обучения при помощи образовательного проекта «Росдистант».

Ключевые слова: дистанционное обучение, технология, система, форма.

Abstract. This article is devoted to the topical problem of modern education - distance learning. It contains the description of the main aspects of its development, the generation of distance learning and its types. The stages and peculiarities of distance learning are also revealed with the help of the educational project "Rosdistant".

Keywords: distance learning, technology, system, form.

Развитие сфер образования на основе новых прогрессивных идей, введения в учебно-воспитательный процесс новейших педагогических технологий и научно-методических разработок, а также использование новых информационно-коммуникационных технологий являются актуальными проблемами развития современного образования.

Сравнительно недавно такие понятия, как дистанционное обучение, заочное обучение, открытое обучение и др., фактически не разделялись. Однако на сегодняшний день дистанционное обучение (ДО) доказало свою значимость и востребованность [Шаров 2009: 236].

В самом общем понятии *дистанционное обучение* – это обучение на расстоянии, т.е. в ситуации, когда обучаемый отделен от преподавателя в пространстве или во времени [Зубов 2012: 142].

Дистанционный метод получения образования появился значительно давно. Его основателем считается Исаак Питман, начавший в 1840 году обучать стенографии студентов в Объединенном Королевстве, при помощи почтовых отправок.

В Америке в 70-е годы XIX века также были предприняты попытки по внедрению дистанционного обучения. Так Анна Элиот Тикнор в 1873 составила систему обучения по почте для женщин и назвала ее «Общество Тикнор». Вильям Рейни Харпер, считающийся в Америке «отцом обучения по почте», в 1892 году учредил первое отделение дистанционного обучения в Университете Чикаго.

С завершением революции 1917 года дистанционное обучение появилось в России. В Советском Союзе была разработана модель дистанционного образования, названная «консультационной», т.е. заочной. Уже к 60-м годам в СССР было 11 заочных университетов. После Второй мировой войны опыт СССР переняли другие страны Центральной и Восточной Европы.

Развитие дистанционного обучения можно также разделить на три поколения:

- первое поколение – написанный от руки и печатный материал, с 20-х годов радиокурсы, с 50-х годов телевизионные курсы.
- второе поколение (связанно с основанием Открытого университета в Великобритании в 1969 г.) – высококачественные пособия, радио- телепередачи, аудио-кассеты.
- третье поколение – видео- или аудиографические конференции, электронная почта, Интернет, телеконференции [<http://dtraining.web-3.ru/introduction/history/>].

В России первые практические опыты определили место дистанционного обучения, остающееся таковым и поныне: это дополнительное, то есть не базовое образование. Традиционные занятия как шли очно, так и идут до сих пор, несмотря на бурное развитие телекоммуникационных и информационных технологий. Другое дело с высшими учебными заведениями, особенно теми, в которых студенты обучаются на платной основе, а таковых сегодня в Российской Федерации по некоторым данным 60%. Здесь дистанционное обучение - один из приемов увеличения числа учащихся, а значит, и финансирования. Именно поэтому с середины 90-х годов дистанционное обучение стало внедряться в систему высшего профессионального образования более интенсивно, чем в систему начального и среднего профессионального образования [Пугачев 2012: 367].

В настоящее время существует большое число центров дистанционного обучения в России (дистанционное обучение проходят более 2 000 000 студентов), наиболее популярные из которых: Международная академия бизнеса (www.iba.ru), Академия менеджмента и рынка (www.morozov.ru), Институт дистанционного образования Томского государственного университета (www.ido.tsu.ru), Ассоциация «Открытый университет Западной Сибири» (www.ou.tsu.ru), Росдистант – уникальный образовательный проект, реализуемый в рамках Федеральной инновационной площадки Министерства образования и науки РФ (www.rosdistant.ru) и др.

Дистанционное обучение не обошло стороной и Республику Дагестан, в которой активно используется данная форма обучения. Особую популярность имеет Республиканский центр дистанционного обучения детей-инвалидов, целью которого является обучение детей с ограниченными возможностями средним общим образованием посредством дистанционной формы обучения. На сегодняшний день дистанционным обучением в республике охвачено 576 детей.

Существуют различные критерии классификации видов дистанционного обучения. Наиболее точной является классификация, основанная на способе доставки учебного материала и принципе коммуникации между преподавателем и обучаемым:

1. Интерактивное телевизионное обучение. В данном случае занятие ведется одним из классов, где установлена камера, и весь урок по телевизионным кабелям передается в другое здание (город, область, государство). По телевизионным каналам передается и учебный материал обучающимся. Проверка знаний с выдачей соответствующих дипломов и аттестатов осуществляется при личных контактах преподавателя со студентами. Данный способ широко используется в настоящее время в США (Национальный Технологический Университет – объединяет 40 дистанционных школ в штате Колорадо).

2. Дистанционное обучение с использованием носителей учебной информации на компакт дисках (CD). В данном случае консультации ведутся при помощи глобальной сети Интернет, а проверка знаний осуществляется при личных контактах с преподавателем.

3. Дистанционное обучение с широким использованием телекоммуникационных сетей. В этом случае передача знаний и их контроль реализовываться в интерактивном режиме с глобальной сетью Интернет. Этот вид обучения опирается на самостоятельную познавательную деятельность обучаемого. Выделяют два варианта взаимодействия обучаемого и преподавателя: 1) на основе World Wide Web и 2) в режиме видеоконференции [Зубов 2004: 143].

Ниже рассмотрены этапы и особенности дистанционного обучения при помощи общеобразовательного проекта «Росдистант».

Росдистант (Тольяттинский государственный университет) – это практико-ориентированное высшее образование дистанционно, которое реализуется в рамках

Федеральной инновационной площадки Министерства Образования и Науки РФ. Данный проект использует дистанционную образовательную среду Learning Management System для подготовки бакалавров и магистров [<https://www.rosdistant.ru/about/>].

Использование современных технологических стандартов (электронные аудио-учебники, TinCan API (хранилище учебных записей)) обеспечивает удобство получения знаний, в том числе с использованием мобильных устройств, дающее возможность обучаться в любое время и в любом месте (например, в общественном транспорте).

Наряду с образовательными ресурсами, предоставленными в рамках дистанционного обучения, одним из ключевых конкурентных преимуществ «Росдистанта» является современная клиентоориентированная система сопровождения и поддержки обучающихся, обеспечивающая их индивидуальное консультирование (call-центр).

В проекте университет осуществляет процедуры приема и выпуска с выдачей дипломов государственного образца о высшем образовании. Образовательные материалы разрабатываются признанными в профессиональной сфере экспертами.

На начальном этапе абитуриент оформляет определенные документы (подает заявку, отправляет паспортные данные, фото и т.д.).

Второй этап – вступительных экзаменов – применяется специальная интерактивная система тестирования по дисциплинам, включенных в число вступительных (после подачи документов абитуриент может выбрать удобное для себя время и пройти тесты). Прошедшие тестирование присоединяются к числу обучаемых.

Третий этап - после успешного прохождения тестов для абитуриента формируется договор на обучение. Производится оплата обучения и предоставляется необходимая информация (координаты преподавателей, которые будут оказывать ему индивидуальные интерактивные консультации через Интернет; пароль для доступа к электронной библиотеке и личному кабинету, в котором сам планирует свое время обучения). Выпускается приказ о зачислении и оформляется студенческий билет.

Четвертый этап – сам процесс обучения, который обязывает выбор конкретного набора учебных дисциплин, входящих в учебный план конкретной специальности. Обучающемуся доступны все ресурсы (набор учебно-методических материалов по каждой дисциплине) и сервисы (возможность получить консультацию от преподавателя в режиме on-line, через форум, вебинар и др.). Зачеты и экзамены сдаются в онлайн формате в виде практических заданий, тестов и семинаров. Экзамен может проводиться и при личных контактах в региональных учебных центрах. Защита диплома и сдача государственных итоговых экзаменов также осуществляется онлайн. Выполнившему все процедуры обучающему, выдается диплом государственного образца о высшем образовании (получении той или иной специальности).

Учитывая изложенное выше, можно сказать, что дистанционное обучение расширяет возможности обучения по многим критериям: доступность на любой территории при наличии доступа к сети Интернет, повышение профессионализма и компетентности учащихся, экономия большого количества времени, возможность обучения без отрыва от другой формы деятельности, снижение расходов на материальные ресурсы и др. Таким образом, ДО может рассматриваться как самостоятельная форма обучения XXI века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зубов А.В. Информационные технологии в лингвистике. Москва, 2012.
2. История развития дистанционного образования. [Электронный ресурс] URL: <http://dtraining.web-3.ru/introduction/history/>
3. Пугачев А. С. Дистанционное обучение – способ получения образования // Молодой ученый. Москва, 2012. №8. С. 367-369.

4. Росдистант: высшее образование дистанционно. [Электронный ресурс] URL: <https://www.rosdistant.ru/about/>

5. Шаров В.С. Дистанционное обучение: форма, технология, средство // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2009. №94. С. 236-240.

Абдулаева Р.Н. (Махачкала)

МУЗЫКАЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ КАК ОДИН ИЗ ЭЛЕМЕНТОВ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье описывается преимущество использования музыкального материала в изучении английского языка в младших классах. Выявлена и обоснована эффективность песенного текста как один из приемов обучения языку среди других, вызывающий заинтересованность у учащихся. Автор предлагает несколько упражнений для формирования речевых навыков и усвоения новых слов и словосочетаний на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: музыкальный материал, песня, мотивация, навыки, произношение, аутентичный, словарный запас.

Abstract: *This article describes the advantage of using the musical material in learning of the English language in junior school. The effectiveness of the song text as one of the techniques of language teaching, among the others, and calling the interest of the students is shown and substantiated. The author suggests some exercises for the formation of speech skills and learning of new words and phrases on the basic course.*

Key words: *the musical material, the song, motivation, skills, pronunciation, authentic, vocabulary.*

В настоящее время перед преподавателями стоит важнейшая задача — мотивировать учащихся в учебную деятельность. Очевидно, что комплексное обучение и развитие учащихся возможно не только при воздействии на его сознание, но и также проникновении в его эмоциональную сферу, на сферу его личных интересов, склонностей. Обучение без должной мотивации, заинтересованности учащихся будет неэффективным.

Среди учебного материала, активизирующего учебную деятельность, особое место занимает аудиоматериал. Он состоит из:

- 1) музыка (мелодия, ритм, аранжировка, музыкальный жанр, инструменты);
- 2) слова (поэтический текст, содержание, лингвистические особенности);
- 3) исполнение (вокальные данные и манера презентации песни исполнителем);
- 4) видеоряд (для видеоклипов).

Самым эффективным способом влияния на внутренний мир человека является музыка. Она играет очень важную роль в нашей жизни. Музыка также играть важную роль в изучение иностранного языка. К примеру, в Древней Греции практиковалось изучение текстов методом пения, а в школах Индии и сегодня учат арифметику этими методами. Учитель так же вовлечен в этот процесс, радостно и увлеченно поет, показывая на своем примере правильное произношение.

На уроке песня — это увлекательное занятие. Она больше всего вызывает заинтересованность у учащихся среди других разнообразных приемов. Атмосфера радости и увлеченности, ощущение посильности заданий способствуют развитию детей, помогают преодолеть стеснительность, которая мешает употреблять иноязычные слова в речи [Бим 2003: 26].

Преимущества использования песен в изучении языка:

- способствует запоминанию;
- стимулирует развитие навыков и умений;
- закрепляет лексический и грамматический материал;
- способствует эмоциональному развитию (вызывает чувства);
- способствует мыслительному процессу;
- идеально в качестве разрядки, когда дети переутомлены и нуждаются в отдыхе;
- развивает коммуникацию (способствует общению).

Песни на английском языке — универсальный материал для развития всех видов речевой деятельности в совокупности. В песнях уже знакомая нам лексика дается в определенном контекстуальном окружении, что помогает нам лучше ее усвоить, запомнить, а также мы тем самым совершенствуем навыки иноязычного произношения, развиваем музыкальный слух, чувство ритма. Разучивание и многократное повторение коротких, несложных песен помогают закрепить правильную артикуляцию и произнесение звуков, правильное ударение, ритм и т.д.

Песня, особенно аутентичная, является важным элементом любого языка и поэтому заслуживает самого пристального внимания. К тому же, песня — великолепное средство повышения интереса, как к стране изучаемого языка, так и к самому языку, а так же является отличным средством для подачи новой лексики и повторения уже пройденной, как на начальном, так и на более продвинутом уровне обучения [Лосева 1995: 84].

Будучи аутентичным материалом, у песенных текстов весьма многообразный характер. Они могут различаться по лингвистической сложности, стилевой соотносительности. Поэтому песни используются по-разному, в соответствии с уровнем подготовки учащихся, а также с конкретными целями урока. На начальном этапе обучения иноязычной речи песня является особенно эффективным средством. После введения новых лексических единиц в связном тексте необходимо их отдельное выделение для тренировки. В чем же конкретно заключается тренировка? Это усвоение новых слов и словосочетаний, реализующихся при помощи упражнений.

После того как музыкальный материал подобран, учитель приступает к учебной деятельности, опираясь на музыкальную наглядность и в зависимости от поставленной методической задачи отдельного этапа обучения иностранному языку, музыкальный потенциал может быть использован:

- для фонетической зарядки на начальном этапе урока;
- на этапах введения нового и закрепления пройденного лексического и грамматического материала;
- на любом этапе урока, вне зависимости от уровня знаний, как стимул, для развития речевых навыков и умений;
- как своего рода релаксация, отвлекаясь в середине или в конце урока, когда учащимся необходима разрядка, снятие напряжения а также восстановление работоспособности [Никитенко 1996: 18].

Представляем несколько упражнений для формирования речевых навыков посредством музыкальной наглядности на уроках английского языка:

1. Прослушать песенку и найти к ней соответствующие картинки по теме.

My little garden.

Here is my little garden,

And some seeds I'm going to sow.

Here is my rake to rake the ground.

And here is my handy hoe.

Here is the big round yellow sun,

Our sun warms everything.



Here are the rain clouds in the sky,
The birds will start to sing.
Little plants will wake up soon,
And lift their sleepy heads.
The little plants will grow and grow,
From their warm earthy beds.



2.

Прослушайте
и затем
проговорите
скороговорку
и хлопайте в
ладоши
каждый раз,



когда услышите звук [ch]:

If a white chalk chalks on a black blackboard,
Will a black chalk chalk on a white blackboard?

3. Тема урока «Body». Ученики, в процессе прослушивания песни, закрывают глаза и дотрагиваются к частям своего тела, упомянутым в песне.

Head and shoulders, knees and toes, knees and toes
Head and shoulders, knees and toes, knees and toes
And eyes, and ears, and mouth, and nose.

Head and shoulders, knees and toes, knees and toes.

Это вид упражнения отлично подойдет для физкультминутки.

4. Ученикам раздаются карточки с определенным количеством слов, им же, в свою очередь, нужно выбрать слова, рифмующиеся с данными словами.

cat - dog, bat, rat, ball,

dog - hame, pen, frog,

I - sit, stop, my,

go - fox, dog, no.

5. Работа в паре. Прослушать песню-диалог, попытаться продолжить по аналогии.

Where is Jack? Where is Marry?

He is not here. She is not here.

Where did he go? Where did she go?

I don't know. I don't know.

6. Упражнение «James Bond». Ученики выбирают себе пару. Один говорит утверждение другой отрицание.

I am Amina. - I am not Amina.

I am eight. - I am not eight.

I have a brother. - I don't have a brother.

I like swimming. - I don't like swimming.

Ученик, сделавший ошибку, выбивает из игры, и на его место выбирают другого ученика. Такое упражнение используется для развития навыка говорения, способствует запоминанию грамматических конструкций, развивают навыки и умения говорения.



7. Игра “Picture gaps” или заменяем слова картинками. Это упражнение может выполняться всем классом. Учитель проигрывает песню, просит детей спеть ее, затем распечатывает слова, например возьмем песню «Old MacDonald had a farm», заменяя нужную лексику картинками.

После этого учитель дает задание записать пропущенные

слова под каждой картинкой. В конце песня прослушивается еще раз, для проверки ответов.

Old MacDonald



Ee-ah-ee-ah-oo

And on the farm he had
some

Ee-ah-ee-ah-oo

And on this farm he had
some



Ee-ah-ee-ah-oo

8. Популярная песня «Memory» из мюзикла «Cats» может помочь учащимся отработать модальные глаголы.

I must wait for the sunrise.

I must think of a new life.

I can smile at the old days.

If you find there the meaning of what happiness is

Then a new life will begin.

Таким образом, преподаватель может обогатить словарный запас учащихся, одновременно повторяя пройденный материал и заучивая новую песню. Упражнения данного типа способствуют овладению устной иноязычной речью, развивают навыки самостоятельной работы, раскрывают творческий потенциал учащихся, повышают мотивацию к изучению иностранного языка.

Литература

1. Бим И.Л., Биболетова М.З. Возможные формы и содержание курсов обучения иностранным языкам в начальной школе. // ИЯШ. 2003. №2. С.23-29.
2. Лосева С.В. Английский в рифмах. М., 1995. С.136.
3. Никитенко З.Н. Аутентичные песни как один из элементов национально-культурного компонента содержания обучения иностранному языку на начальном этапе // ИЯШ. 1996. №4. С. 14-20.

Абдулаева З.А, Халимбекова М.К. (Махачкала)

РОЛЬ УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В этой статье рассматривается принцип ситуативности при обучении иностранному языку на старшем этапе в средней школе. Выявляется связь ситуативности с продуктивностью обучения диалоговой речи учеников средней школы на занятиях иностранного языка.

Ключевые слова: *принцип ситуативности, коммуникативный подход, диалогическая речь, учебно-речевая ситуация, средняя школа, иноязычная речь.*

Abstract: *the article discusses the principle of situational learning in training dialogic speech at a high level of learning English at a secondary school. We consider the connection of situational learning with the productivity of teaching dialogic speech at the lessons of a foreign language at a secondary school.*

Key words: *the principle of situational learning, communicative approach, dialogic speech, teaching speech situation, secondary school, foreign language.*

Практические цели обучения иностранному языку определяются не только индивидуальными потребностями учащихся, но и требованиями современного общества, которые провоцируют поиски и внедрение новых подходов, базирующиеся на психологических, методических и лингвистических особенностях обучения диалогической речи с целью формирования у учащихся средней школы лингвистической, коммуникативной и речевой компетенций.

Необходимым компонентом обучения диалогической речи в общем и главной ее особенностью в частности, как считают большинство лингвистов, является ситуативность. Известный русский лингвист М.Л. Вайсбруд определяет этот термин как «условия, вызывающие необходимость использовать устное высказывание с целью взаимовлияния двух или нескольких участников коммуникативного акта в ходе их взаимодействия» [Вайсбруд 1981: 386]

История исследования ситуативности начинается еще в 60-х гг. XX века. Вопросы ситуативности занимались такие ученые как: А.Алхазисвили, В.Скалкин, Г.Рубинштейн, Т.Сахарова, А.Леонтьев, А.Щукин, Л.Воронин, Е.Пассов, А.Китайгородская и многие другие лингвисты. Они определяли ситуацию как «фрагмент действительности», «совокупность жизненных условий», «отрезок деятельности» и т.д. Они определили ее объем, структуру, черты, ее методологический потенциал. [Науменко 2008: 105-108]

Известные лингвисты такие как Л.Васильева, Л.Паламар, К.Кусько, Г.Швец, О.Тарнопольский также отмечают важную роль принципа ситуативности в обучении иностранному языку в средней школе. Как известно, принцип ситуативности – это один из основных принципов в коммуникативном подходе к обучению. Ситуативность рассматривают также как средство языковой стимуляции и мотивации и как условие развития речевых навыков [Жилкина 2010: 158-164].

В данной статье мы рассмотрели и проанализировали роль ситуативности как важнейшего компонента эффективного обучения диалоговой речи учащихся средней школы на занятиях иностранного языка.

Особенностью данного приема (моделирования коммуникативных ситуаций) в процессе обучения иностранному языку, является то, что учебные ситуации, которые, с одной стороны, имеют значимость для учащихся и удовлетворяют их познавательный интерес, а с другой – дают возможность раскрыться и реализоваться учащимся, должны быть созданы непосредственно преподавателем. [Петрова 2008: 34]

Для того, чтобы максимально приблизить диалогическую речь учащихся к естественному процессу коммуникации, учебные коммуникативные ситуации должны быть стандартными и нестандартными в равной степени. Чтобы учащиеся начали использовать иноязычный учебный материал в своей диалогической речи во время подобной деятельности им необходимо создавать и предлагать такие речевые и неречевые обстоятельства и условия, в которых они могли бы реально оказаться. Говоря о подобных ситуациях, имеются в виду не какие-либо ситуации действительности, а именно те ситуации, которые побуждают к речи. Подобные ситуации именуется «речевыми ситуа-

циями» или же «коммуникативными». Это те ситуации, которые всегда содержат в себе стимул к речи. К приему моделирования ситуаций методика обучения иностранным языкам идет уже давно. Упражнения типа «прочитайте по ролям, инсценируйте диалог (make up a dialogue between...)» занимают прочное место в арсенале методических приемов, а подобные инструкции можно встретить почти во всех современных пособиях и учебниках иностранного языка. [Коньшева 2008: 52]

Секрет популярности ситуативности среди учителей и учащихся прост. Подобные ситуации легко вписываются в урок и, кроме этого, доставляют учащимся неподдельное удовольствие и мотивирует учащихся к общению, так как ситуации являются учебной моделью межличностного группового общения, нестандартизированной организационной формой обучения устно-речевому общению, основанному на коммуникативном принципе.

Е.И. Пассов выделяет два основных вида мотивации, а именно: коммуникативную, обеспечивающую самостоятельное, добровольное участие человека в общении, и операционно инструментальную мотивацию, когда учиться побуждает сам процесс обучения, а в роли стимулов выступают условия организации деятельности.

Коммуникативные ситуации, которые являются условием речевой деятельности и стратегии поведения участников данного процесса являются типичными, обыденными, т.е. они повторяются и характеризуются использованием стандартных речевых средств в стандартных ситуациях (знакомство, приветствие, прощание, выражение сочувствия, поздравление и т.п.) [Пассов 2009: 212]

В процессе обучения иноязычной речи в средней школе применяется деловая игра, в основе которой лежит модель некой реальной деятельности. Популярны такие модели ситуаций как «Выборы», «Дискуссия», «Суд» и т.п. Игры подобного рода дают возможность преподавателю максимально приблизить обстановку учебного процесса к реальным условиям порождения потребности в знаниях и их практическом применении, что обеспечивает личностно-познавательную активность школьников.

Нестандартные коммуникативные ситуации – это нетипичные, единичные ситуации, которые не повторяются много раз и характеризуются творческим подходом учащихся с использованием нестандартного речевого материала [Петричук 2008: 103].

Важность ситуативности в диалогической речи обусловлена тем, что часто содержание коммуникативного акта можно понять только учитывая ту ситуацию, в которой она может быть осуществлена. Другими словами, существует четкое соотношение диалогической речи с ситуацией, что, однако, не следует понимать буквально. Коммуникативная учебная ситуация своей подвижностью и оригинальностью осуществляет реализацию речевого поведения собеседника в зависимости от тех социально-коммуникативных ролей, в которых оказываются ее участники [Гаврилова 2008: 1-3].

В целом, использование проблемных коммуникативных ситуаций в обучении иноязычной речи способствует не только успешному развитию коммуникативной компетенции учащихся средней школы, но также стимулирует формирование моральных ценностей и мировоззрения. Целесообразность применения данного приема объясняется тем, что основной психологической потребностью учащихся от 14 до 17 лет является овладение формами общения. Она находит отклик именно у учащихся 8-11 классов, так как ролевая игра как раз и моделирует межличностное групповое общение, в котором они нуждаются, в силу своего подросткового возраста.

Таким образом, рассмотрев роль ситуативности в обучении иноязычной речи учащихся средней школы, мы можем утверждать, что ситуативность представляет собой один из важных компонентов эффективного обучения иностранному языку через активизацию речевой и мыслительной деятельности учащихся, стимуляцию и мотивацию к приобретению необходимой лексики для построения «благоприятной» коммуни-

кативной ситуации, прогрессию формирования гибкости речевых, языковых и социокультурных навыков.

Ситуативность также является основой необходимого лексического материала для учащихся средней школы через максимальное приближение аудиторных условий общения к реальным и дальнейшей практической способности применения приобретенных навыков говорения.

Литература

1. Вайсбурд М.Л. Типология учебно-речевых ситуаций // Психолого-педагогические проблемы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: МГУ, 1981, с. 386.
2. Гаврилова О.В. Ролевая игра в обучении иностранному языку. Англ. язык. 1 сентября.- 2008. 1-3с.
3. Жилкина Р.И. Ролевые игры на уроках английского языка/ Иностранные языки в школе – 2010 – 158-164с.
4. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. – СПб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2008. – 52с.
5. Науменко И.В. Ситуативность как один из главных принципов обучения говорению на иностранном языке. Сибирский торгово-экономический журнал. 2008. № 7. С. 105-108.
6. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе: учебное пособие/ - М.: Книга, - 2009 – 212с.
7. Петричук И.И. Ещё раз об игре// Иностр. языки в школе.- 2008 – 103 с.
8. Петрова Л.В. Игровые технологии на уроках английского языка. Английский язык, № 11, 2008 - 34с.
9. <http://100-edu.ru/literatura/45433/index.html?page=25>
10. <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2012/02/12/rolevaya-igra-na-urokakh-inostrannogo-yazyka>

Абдулгапарова Г.М., Султанов К.Г. (Махачкала)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются особенности задания высокого уровня сложности устной части ЕГЭ по английскому языку, а именно, его монологичность, формат экзамена - один на один с компьютером, и сходство с заданиями из международных экзаменов FCE и TOEFL. Учитывая трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при подготовке к этой части экзамена, предлагается комплекс упражнений, направленных на преодоление этих сложностей и развитие устной речи учеников и в целом их коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, подготовка к ЕГЭ, говорение, международные экзамены, старший этап обучения.

Abstract: *the article discusses the principle of situational learning in training monologic speech at a high level of learning English at a secondary school. We consider the connection of situational learning with the productivity of teaching monologic speech at the lessons of a foreign language at a secondary school.*

Key words: *the principle of situational learning, communicative approach, monologic speech, teaching speech situation, secondary school, foreign language.*

В 2015 году к ставшим уже традиционными разделам Единого государственного экзамена по английскому языку (аудирование, чтение, лексика и грамматика, письменная часть) добавилась устная часть. Это изменение было в целом одобрительно встречено в образовательной среде, так как говорение, безусловно, является важнейшим видом речевой деятельности, и отсутствие этого компонента экзамена отрицательно сказывалось на подготовке учащихся [ФГСО 2004:11].

Задание 4 устной части ЕГЭ по английскому языку является заданием высокого уровня сложности и представляет собой связное тематическое монологическое высказывание, цель которого - передача основного содержания увиденного с выражением своего отношения, оценки, аргументации (сравнение двух фотографий). Задание на сравнение фотографий является довольно распространенным в практике международных экзаменов (FCE, CAE) [URL:<http://www.cambridgeenglish.org/images/cambridge-english-first-handbook-2015.pdf>]. Однако в случае с ЕГЭ к характеристикам задания добавляется еще одна существенная черта - формат проведения экзамена - а именно, отсутствие экзаменатора.

Если сравнить характеристики задания высокого уровня сложности в устной части ЕГЭ и экзаменов FCE и TOEFL то можно сделать вывод, что задание высокого уровня сложности в устной части ЕГЭ (4 задание) по своему формату сходно с заданиями в международном экзамене TOEFL (проходят один на один с компьютером); кроме того, оба экзамена используют монолог (хоть и разные его виды) как форму контроля устных речевых умений. Однако, с точки зрения формы, 4-ое задание из устной части ЕГЭ ближе всего к заданию на сравнение фотографий, применяемому в экзамене FCE. Кроме того, ЕГЭ, так же как и FCE, является формами контроля устноречевых умений на уровнях B1+/B2 (классификация Совета Европы) [https://www.ust.edu/ustj/images/hss/134_1444107591.pdf].

Учебные универсальные действия (УУД), контролируемые в задании высокого уровня сложности:

- Способность грамотно (связно, логично) составить и адекватно представить (паузы, ритм, интонация) текст заданного объема в контексте коммуникативной задачи.
- Навыки сравнения, описания, рассуждения.
- Умение точно и правильно употреблять языковые средства оформления монологического высказывания [ФГСО 2004:16].

Целью задания является определение уровня сформированности коммуникативной компетенции ученика, при этом напрямую проверяются речевая и языковая компетенции и опосредованно социокультурные знания и компенсаторные навыки. Диагностические тесты в форме заданий устной части ЕГЭ, проведенные с учениками 11 класса выявили следующее:

- учащиеся испытывают сложности с нахождением четкой аргументации в поддержку своего мнения (зачастую ограничиваются одной общей фразой) и схожих и различных черт фотографий (как на общем, так и детальном плане). Также учащиеся зачастую не придерживаются плана ответа, что делает высказывание нелогичным и бессвязным; не следят за временем, поэтому не укладываются во временные рамки, установленные экзаменом; не используют разговорные клише, допускают грамматические и лексические ошибки.

Учитывая недостаточное овладение УУД учащимися, не позволяющее им в полной мере справиться с поставленной перед ними задачей, специфику самого задания, а именно его монологичность и сходство с заданиями экзаменов FCE и TOEFL и международный опыт подготовки к этим экзаменам, учащимся были предложены следующие упражнения.

Результаты, показанные учениками 11 класса до и после выполнения ими предложенного комплекса упражнений, представлены в таблице 2 (в баллах от 0 до 7, в соответствии с критериями оценки ЕГЭ).

Упражнение 1. Вырази мнение.

Which of the ways to keep fit presented in the photos would you prefer? (go to the gym or play a team game).

1. Ответьте на вопросы.

a) Which way of keeping fit does the speaker prefer?

b) What is one reason he likes it?

c) What is another reason he likes it?

3. Используя ответы в пункте 2, объясните партнеру за 60 секунд точку зрения говорящего. Используйте следующие выражения: prefer, enjoy, one reason, another reason.

4. Послушайте запись ответа. Чем он отличается от вашего ответа? Какие выражения вы могли бы из него использовать?

5. Работая в паре, закончите высказывание, представив аргументы и используя слова-связки. Следите за временем.

Personally, I'd prefer to stay in shape by joining a gym.

Упражнение 2. Говори по схеме.

1.Послушайте запись другого ответа на то же задание. Заполните схему по примеру пункта 1. Работая в паре, сравните, найдите сильные и слабые стороны двух ответов.

2.Даны 2 фотографии. Составьте схему ответа по примеру из пункта 3.

3.Напишите ответ, используя составленную схему.

4.Работая в паре, произнесите вслух свой ответ. Поменяйте партнера 2 раза. Следите за временем [Вербицкая 2013:12].

Данные демонстрируют, что выбранная методика позволила добиться значительного улучшения результатов учеников при выполнении задания № 4.

В условиях внедрения нового формата сдачи экзамена первоочередная задача учителя при работе с учащимися старших классов, уже имеющими достаточный запас знаний для осуществления такого продуктивного вида речевой деятельности, как говорение, заключается в оптимизации процесса обучения устной речи и повышении его эффективности за счёт обогащения методического инструментария педагога.

Литература

1. Мильруд Р.П. Приемы и технологии обучения устной речи. [Электронный ресурс] // Язык и культура. - 2015. - № 1(29). Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/priemy-i-tehnologii-obucheniya-ustnoy-rechi>
2. Новая модель устной части ЕГЭ по иностранным языкам / Вербицкая М.В., Махмурян К.С., Симкин В.Н., Соловова Е.Н. // Иностранные языки в школе. - 2013. - № 9. - С. 10-20.
3. Спецификация контрольных измерительных материалов для проведения в 2016 году единого государственного экзамена по иностранным языкам. - ФИПИ, 2015.
4. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть II. Среднее (полное) общее образование / Министерство образования Российской Федерации (ФГСО). - М., 2004. -266 с.
5. Cambridge English: First Handbook for teachers
URL:[http://www.cambridgeenglish.org/images/cambridge-english-first-handbook-2015 .pdf](http://www.cambridgeenglish.org/images/cambridge-english-first-handbook-2015.pdf).
6. The Official Guide to the TOEFL ® Test McGraw-Hill Third Edition, 2009. Режим доступа: [https://www.ust.edu/ustj/images/hss/134_1444107591. pdf](https://www.ust.edu/ustj/images/hss/134_1444107591.pdf)

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена изучению лексических средств выражения экспрессивности в английском языке, а так же контекстуальной эмоциональной окрашенности высказываний. Эмотивная лексика рассматривается на материале текстовых фрагментов из рассказов У.С. Моэма.

Ключевые слова: экспрессивность, аффективность, эмоционально-усилительное значение, эмоциональное контекстуальное значение

Abstract. The article is concerned with the study of lexical peculiarities of emotiveness expression in the English language and contextual emotional color of utterance. Expressive vocabulary is examined with the help of text fragments taken from the short stories of W.S. Maugham.

Keywords: expressiveness, affectiveness, emotional intensifying meaning, contextual emotional meaning

Экспрессия как одна из языковых функций издавна привлекала к себе внимание лингвистов, но анализ ряда работ показывает наличие разных подходов к этому понятию. Рассуждая об экспрессивных средствах языка, В.В. Виноградов отмечал: «История экспрессивных форм речи и экспрессивных элементов языка вообще в языкознании мало исследована, пути и направления их развития в отдельных конкретных языках не выяснены». Данное замечание не потеряло своей актуальности и в наши дни.

Существует много терминов, которые употребляются параллельно термину «экспрессия»: «эмфаза», «аффективность», «эмоциональность», «эмотивность» и другие. Эмоциональное значение в словах бывает иногда настолько значительным, что эти слова обособляются как своеобразный лексический пласт. Так же как и слова с чисто грамматическим значением обособились в качестве грамматического класса слов (например, в английском языке вспомогательные глаголы to be, to do, to have, определенный и неопределенный артикль, ряд предлогов и союзов), так и некоторые полнозначные слова языка, постепенно потеряв свое предметно-логическое значение, образовали особый слой слов с эмоциональным значением. Этот слой иногда называют аффективной, или эмоциональной, лексикой.

Чистыми знаками эмоций являются междометия. Эти слова составляют совершенно особый слой лексики, поскольку у них нет предметно-логического значения. В междометиях сосредоточены все типичные черты, отличающие эмоциональную лексику: синтаксическая факультативность, т.е. возможность опущения без нарушения фразы; отсутствие синтаксических связей с другими частями предложения; семантическая иррадиация, которая состоит в том, что присутствие хотя бы одного эмоционального слова придает эмоциональность всему высказыванию. Как слова, обладающие высокой степенью экспрессивности, междометия способны окрасить нейтральное высказывание в соответствующие эмоциональные тона: *Oh! I don't know how she found out that you knew nothing about it* (W.S. Maugham, *The Force of Circumstance*), *What on earth was she doing?* (Ibid)

Поставленное в начале отрывка, междометие придает всему высказыванию окраску, вытекающую из самого значения междометия.

Примером эмоционального прилагательного, приближающегося в своем значении к междометию, может служить следующий отрывок: *He classified him as a man of monstrous selfishness* (W.S. Maugham, *The Razor's Edge*).

Предметно-логическое значение качественного прилагательного monstrous заменено эмоционально-усилительным значением.

Благодаря неопределенному предметно-логическому значению и большой модальной нагруженности, высоко эмоциональные прилагательные могут также приближаться в своих значениях к междометию, что и имеет место в группе так называемых субъективно-оценочных прилагательных широкой семантики. Например, такие прилагательные, как *wonderful, horrible, terrible, nice, awful, great* и др., уподобляются междометиям с точки зрения того субъективно-эмоционального значения, которое они несут в разном употреблении. Недаром словари часто отмечают как особые значения этих слов (кроме предметно-логических) и значения, которые они называют «intensives» - «усилители», признавая за этими словами эмоционально-усилительные значения.

Рассмотрим пример, где эмоциональное значение является контекстуальным, т.е. существующим только в данном контексте: *Don't try to make that stuff with me* (W.S. Maugham, Rain). Употребление слова «stuff» в этом контексте является типичным образцом сознательного принижения эмоции, характерным для английского языка. Но слово «trick», заменителем которого оно является, как бы незримо присутствует и, безусловно, придает ему в этом контексте эмоциональную окраску.

Эмоциональная окрашенность иногда тождественна контекстуальному эмоциональному значению. Однако эмоциональная окрашенность - понятие более широкое, чем эмоциональное контекстуальное значение. Все высказывание может быть эмоционально окрашенным благодаря наличию в нем хотя бы одного слова с эмоциональным значением. Например: *From the editors of these journals Miss Albert Forrester's agent had got a sum that can only be described as **thumping*** (W.S. Maugham, The Creative Impulse); *He uttered an **exclamation*** (W.S. Maugham, The Force of Circumstance); *She was dressed in all her **finery*** (W.S. Maugham, Jain).

Говоря о лексических выразительных средствах, нельзя не упомянуть об эпитете. В отличие от обычного определения, эпитет отличается переносным характером выражающего его слова и наличием в нем эмотивных, экспрессивных и других коннотаций, благодаря которым выражается отношение автора к предмету. Эпитет рассматривается многими исследователями, в частности И.Р. Гальпериным, как основное средство утверждения индивидуального, субъективно-оценочного отношения к описываемому явлению. Посредством эпитета достигается желаемая реакция на высказывание со стороны читателя.

Так, в следующих двух отрывках из рассказа Моэма «Дождь» при помощи таких эпитетов, как *harsh* и *vulgar* в сочетании с эмоциональными глаголами *bray out* и *wheeze out*, автор создает яркий образ женщины легкого поведения. Граммофон как бы олицетворяет свою хозяйку Сэди Томпсон: *It was the sound of a gramophone, **harsh and loud**, wheezing out a syncopated tune* (W.S. Maugham, Rain); *The gramophone continued to bray out its **vulgar tune*** (Ibid).

В двух следующих отрывках автор, наоборот, стремится создать образ чопорной великосветской дамы Миссис Тауэр: *She had invited me that day to see the **fashionable glory** in which she now lived* (W.S. Maugham, Jane); *"May I ask why you're going to marry this young man?" asked Mrs. Tower with **formidable politeness*** (Ibid).

Эпитеты *fashionable* и *formidable* с большой эмоциональной силой передают отношение автора к героине. Эпитет *formidable* является к тому же ярким примером слова, обладающего эмоционально-усилительным значением. Как известно, эпитет и логическое определение чаще всего противопоставлены. Однако любое из определений может стать эпитетом в том случае, если оно будет использовано в эмоциональном значении. Например, рассмотрим следующие примеры: *You're an ugly, **little fat man**,*

Guy, but you've got charm (W.S. Maugham, *The Force of Circumstance*); *This odd little family seemed to me to have something of the same character.* (W.S. Maugham, *The Round Dozen*). Определение little в сочетаниях ugly little fat man и odd little family имеет не предметно-логическое, а эмоциональное значение (уменьшительно-ласкательное).

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно отметить, что в английском языке существует несколько групп слов, экспрессивная сила которых является очевидной, особенно если сравнивать их с нейтральной лексикой. Сюда входят междометия, слова, обладающие лишь эмоциональным значением; эпитеты, обладающие, наряду с эмоциональным, и предметно-логическим значением. Отдельную группу составляют слова, являющиеся названиями различных чувств или человеческих качеств, как, например, *love, hate, envy, pain, joy, gaiety, sympathy* и т.д. Эти слова обладают четким денотативным и коннотативным значениями. Все виды фразеологических сочетаний также несут в себе экспрессивный заряд и служат для того, чтобы сделать речь эмфатической.

Иногда эмоциональная окрашенность высказывания бывает тождественна контекстуальному эмоциональному значению. Так как для лексики английского языка характерна широкая семантика, к тому же английский язык не обладает таким богатым набором экспрессивных средств, как, например, русский (уменьшительно-ласкательные суффиксы, широкое поле полных синонимов, отличающихся исключительно коннотациями и т.д.), то в английских текстах эмоционально-оценочный аспект часто выражается как бы «имплицитно», посредством общего контекста (фабулы).

Литература

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. - М.: Просвещение, 1990. - 300 с.
2. Левицкая Т.Р. Проблемы перевода. - М.: Международ. отношения, 1976. - 205 с.
3. Arnold I.V. *The English Word*. - М.: Высш.шк., 1986. - 295с.
4. Galperin I.R. *Stylistics*. - М.: Higher School, 1987. - 302 с.
5. *English Story: Сборники 1,2,3: На англ. яз. /Сост. Н.А. Самуэльян. - М.: Менеджер, 1999.*

Абдулкадырова А.Р. (Махачкала)

ТЕКСТОВАЯ МЕТАФОРА И ЕЕ СТРУКТУРА

В статье рассматривается метафора с позиций когнитивного ее изучения, выделяются базовые (ключевые) и второстепенные (побочные) ее разновидности. Фреймовая структура как база метафорического отождествления выступает в качестве концептообразующего и текстопорождающего компонентов

Ключевые слова: метафора, фрейм, ключевая текстовая метафора, базовая метафора, второстепенная метафора, когнитивный подход, структура, метафорические модели.

Abstract: *The article studies cognitive approach to the textual metaphor, its basic and secondary varieties. Frame structures constituting the textual metaphor stand as its concept- and textbuilding components.*

Keywords: *metaphor, frame, key textual metaphor, basic metaphor, secondary metaphor, cognitive approach, structure, metaphorical models.*

В современных трудах по метафоре можно выделить четыре основных взгляда на ее лингвистическую природу: метафора как способ существования значения слова (Г.Н. Скляревская), метафора как явление синтаксической семантики (Н.Д. Арутюнова, М. Блэк, А. Ричардс), метафора как способ передачи смысла в коммуникативном акте (М.В. Никитин), метафора как когнитивный феномен, как механизм, постоянно присутствующий в сознании, как способ мышления, благодаря которому человек конструирует образы (Дж. Лакофф и М. Джонсон).

В рамках последнего, когнитивного подхода, метафора рассматривается исходя из функционального аспекта, как основной способ репрезентации основ мыслительной деятельности и познания человеком мира и самого себя. Являясь базовой репрезентативной моделью языка, основная цель метафоры – это осуществление познавательной функции. Далее можно отметить концептоорганизующую и структурирующую функцию, то есть их способность предопределять направленность истолкования, структурирования ключевых понятий, терминов научной парадигмы. Исходя из выполняемой метафорой познавательной функции, выделяют базовые (ключевые) и второстепенные (побочные) метафоры [Лакофф 1990: 342].

Базовые метафоры – это механизмы познания, которые используются для того, чтобы увеличить объем знаний в пределах слабо понимаемой области. Базовая метафора способна порождать аналогии, ведущие к порождению огромного набора фреймов, планов, сценариев, при помощи которых формируется «когнитивная карта», что и помогает человеку реагировать на получаемую информацию и выстраивать новые смыслы. Под второстепенной метафорой понимается метафора уникальная по своему переносу, находящаяся вне нашей понятийной системы.

Другое определение было выдвинуто Пановица В.Ю., которое гласит, что базовая языковая метафора – метафора, задающая рамки объединения широкого спектра метафорических реализаций в пределах ситуации, сценария, фрейма, определяемого исходным значением метафорического имени. Базовая метафора преобразуется в ключевую текстовую. Ключевой статус текстовой метафоры определяется функционально, то есть той ролью, которую данная метафора выполняет в организации формально-смысловой структуры соответствующего текста [Пановица 2016:155].

Ключевая текстовая метафора – это концептуальная метафора, объединяющая весь В современных трудах по метафоре можно выделить четыре основных взгляда на ее лингвистическую природу: метафора как способ существования значения слова (Г.Н. Скляревская), метафора как явление синтаксической семантики (Н.Д. Арутюнова, М. Блэк, А. Ричардс), метафора как способ передачи смысла в коммуникативном акте (М.В. Никитин), метафора как когнитивный феномен, как механизм, постоянно присутствующий в сознании, как способ мышления, благодаря которому человек конструирует образы (Дж. Лакофф и М. Джонсон).

В рамках последнего, когнитивного подхода, метафора рассматривается исходя из функционального аспекта, как основной способ репрезентации основ мыслительной деятельности и познания человеком мира и самого себя. Являясь базовой репрезентативной моделью языка, основная цель метафоры – это осуществление познавательной функции. Далее можно отметить концептоорганизующую и структурирующую функцию, то есть их способность предопределять направленность истолкования, структурирования ключевых понятий, терминов научной парадигмы. Исходя из выполняемой метафорой познавательной функции, выделяют базовые (ключевые) и второстепенные (побочные) метафоры [Лакофф 1990: 342].

Базовые метафоры – это механизмы познания, которые используются для того, чтобы увеличить объем знаний в пределах слабо понимаемой области. Базовая метафора способна порождать аналогии, ведущие к порождению огромного набора фреймов,

планов, сценариев, при помощи которых формируется «когнитивная карта», что и помогает человеку реагировать на получаемую информацию и выстраивать новые смыслы. Под второстепенной метафорой понимается метафора уникальная по своему переносу, находящаяся вне нашей понятийной системы.

Другое определение было выдвинуто Пановица В.Ю., которое гласит, что базовая языковая метафора – метафора, задающая рамки объединения широкого спектра текст произведения и придающая ему смысловую целостность в процессе текстопрождения. Так, ключевая текстовая метафора может представлять собой единство нескольких метафорических моделей, которые являются лингвокогнитивным объединением ментальной схемы и ее репрезентаций в языке.

Для представления структуры метафорической модели и ее языковых реализаций К.С. Шиляев использует формат фреймов – структур данных для репрезентации стереотипной ситуации. Фреймы находят свое выражение в виде сети так называемых терминалов – ячеек, заполненных информацией. Верхние уровни фреймов обычно фиксированы и выражаются в виде неотъемлемых признаков предполагаемой ситуации. Нижние уровни более открыты, однако и в них терминалы обыкновенно имеют ограничения на свойства «заполнителей» [Шиляев 2014: 237].

Введение термина «фрейм» при характеристике способов упорядочивания ментальной информации, непосредственно соотнесенной с ее вербальным выражением, дает возможность представить типы связей между единицами ментального и поверхностного, вербализованного, лексикона. Фрейм объединяет элементы на основе смежности, подобия, родовидовых отношений, отношений части/целого, являясь нелинейно организованной структурой, что на уровне лексических репрезентаций находит свое отражение в нелинейной структуре лексико - семантического поля. Внедрение термина «фрейм» дает возможность отметить присутствие комплексного состава ассоциативных связей в рамочной структуре понятия, когнитивные основания актуализации всего содержания фрейма как при текстовом функционировании его компонентов, так и при его истолковании. Каждый из элементов фреймовой структуры является базой метафорического отождествления, соответственно, каждый из элементов лексико-семантического поля, представляющего определенную фреймовую структуру, получает импульс к развитию семантики, формированию метафорического лексико-семантического варианта [Маругина 2008: 25].

Таким образом, текстовая метафора представляет собой сложный языковой комплекс, развертывающийся в течение всего произведения, реализованный в виде метафорических моделей и имеющий структуру в виде фреймов, которым присущи внутритекстовые и внетекстовые связи. Неоднолинейные ассоциативные связи в пределах всего сложно организованного фрейма метафорического именованного дает возможность базовым языковым метафорам функционировать в качестве ключевых текстовых метафор. Ключевая текстовая метафора является средством реализации базовой языковой метафоры, воплощая часть ее образного потенциала в конкретных лексических репрезентациях. Сложность организации, отсылка через любой компонент ко всему ассоциативному полю базовой метафоры позволяет текстовой метафоре выполнять функции структурирования смысла либо его фрагмента, либо всего текста в целом.

Литература

1. Маругина Н.И. Когнитивный аспект перевода метафоры (на материале повести М.А. Булгакова «Собачье сердце» и ее переводов на английский язык) // Культурология и искусствоведение: сб. статей. Томск, 2008. С. 42-52.
2. Пановица В.Ю. Textoобразующие метафорические модели в романе В. Пелевина «Чапаев и Пустота»: к вопросу о специфике перевода// Коммуникативные аспекты языка и культуры: сб. статей. Томск, 2016. С. 155-156.

3. Приказчикова Е.В. Перевод метафорических единиц на материале произведений Дж. Стейнбека. Дис. канд. фил. наук. М., 2009.
4. Резанова З.И. Метафора в лингвистическом тексте: типы функционирования // Вестник Томского государственного университета. Филология: научный периодический журнал. 2007. С. 18-29.
5. Шиляев К.С. Ключевая текстовая метафора: текстообразующий аспект (на материале произведений Дж. Лондона и их переводов). Дис. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук. Томск, 2014.
6. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем. М.: Изд-во ЛКИ, 1990.

Абдурахмановой А. Н. Алахвердиева Л.Г.(Махачкала)

МИМИКА КАК ИНСТРУМЕНТ СОЗДАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ПЕРСОНАЖА И КАК СПОСОБ АКТУАЛИЗАЦИИ ЕГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ

В статье рассматриваются невербальные средства создания образности в художественном тексте и выясняется их текстообразующая роль.

Ключевые слова: мимика, невербальные средства, коммуникация, идиостиль

Abstract: *The nonverbal means of image creating in fictional text are studied in the article, and their role in the text is cleared out.*

Keywords: *kinesics, nonverbal means, communication, individual style.*

Еще Аристотель заметил, что те чувства, которые утаивает душа, тело выражает открыто, а наблюдая за телодвижениями и выражением лица, мы можем проследить за душевными переживаниями.

Как известно, в речевой коммуникации человек получает информацию не только от звукового, но и от зрительного впечатления. Информацию несут и жест, и мимика, и поза, и манера ходить, то есть информация воспринимается не только через слух, но и зрительно, а также осязательно, – через любые органы чувств. В ряду всех впечатлений зрительные являются наиболее многочисленными, чем все прочие. Существует огромное множество эмоциональных состояний, которые возможно выразить посредством мимики, например: печаль, злость, радость, отвращение, презрение, удивление, изумление, остолбенение, страх, ужас, сомнение, гнев, боль, любовь. И это далеко не весь перечень чувств и настроений выражаемых мимикой лица. Большей точностью отличаются движения рук (т. е. жесты) и гораздо менее определены другие телодвижения.

Коммуникация в широком смысле - обмен информацией между индивидами через посредство общей системы символов. Без сомнения знание законов эффективного общения облегчает взаимодействие между людьми. Но не следует забывать, что на долю общения посредством слов приходится всего лишь 35% передаваемой информации. Остальные 65% составляют т.н. невербальные сообщения, то есть происходящие без использования слов. Невербальные сообщения способны передавать обширную информацию. Прежде всего, это информация о личности коммуникатора. Мы можем узнать о его темпераменте, эмоциональном состоянии в момент коммуникации, выяснить его личностные свойства и качества, коммуникативную компетентность, социальный статус, получить представление о его лице и самооценке.

Также через невербальные средства мы узнаем об отношении коммуникантов друг к другу, их близости или отдаленности, типе их отношений (доминирование - зависимость, расположенность – не расположенность), а также динамике их взаимоотношений.

С помощью мимики, жестов, поз выражаются душевная энергия человека, движения, симптомы (например, побледнение или покраснение лица). Тот, кто хочет правильно понимать своих партнеров по общению, должен, прежде всего, изучить различные средства выражения и уметь их корректно и адекватно интерпретировать [Горелов 1980: 159].

Мимика – движения мышц лица, и это главный показатель чувств. Исследования показали, что при неподвижном лице собеседника теряется до 10-15% информации. В литературе отмечается более 20 000 описаний выражения лица. Главной характеристикой мимики является ее целостность и динамичность. Это означает, что в мимическом выражении лица есть шесть основных эмоциональных состояний (гнев, радость, страх, печаль, удивление, отвращение) все движения мышц лица скоординированы. И хотя каждая мина является конфигурацией всего лица, основную информативную нагрузку несут брови и губы.

Невербальные средства коммуникации являются необходимой составляющей в бытовой жизни персонажей, их эмоциональных переживаний. В каждой культуре мимика, жесты, позы не только выполняют культурные, эмоциональные и идеологические, а также и социальные функции. Так, в романе Колетт «Неприкаянная» мимика используется для того, чтобы не только дополнить речь героини романа, но и чтобы выразить мысли, эмоции и желания, продемонстрировать свое отношение к публике в зрительном зале, как в нашем примере:

Notre noir public du samedi nous a récompensés par un tumulte où il y avait des bravo, des sifflets, des cris, des obscénités cordiales, et j'ai reçu, bien assené sur le coin de la bouche, un petit paquet de ces œillets à deux sous, des œillets blancs anémiques que la marchande de fleurs au panier baigne, pour les teindre, dans une eau carminée... (p. 47).

Автор уделяет внимание каждой детали, характеризующее мимику персонажей. Описывая поведение публики в зале, Колетт обращает внимание на брошенный букет в лицо Рене, который попал в уголок ее рта *sur le coin de la bouche*. Такое описание делает этот эпизод реалистичным и указывает на эмоциональное состояние публики и героини, которая, с одной стороны недовольна этим фактом, а с другой понимает, что публика таким образом выражает ей свою симпатию. В этом эпизоде *le coin de la bouche* имеет лишь описательное значение и передает информацию.

После горького опыта первого брака Рене чуждается мужчин, она боится любви, она боится близости — словом, она боится «оков». Вяло, и скучно тянутся дни ее жизни. Читатель чувствует, что как бы ни была она умна и сдержанна, однако, в конце концов, она понимает, что душа ее пуста без любви.

...ma bouche est maintenant déformée par une grimace de désespoir, mes épaules ont chuté mollement et tout mon corps se sentaient tristes en quelque sorte tordu ... (p. 68).

В данном фрагменте лицо Рене искажено гримасой отчаяния, передаваемой писательницей посредством существительного *ma bouche*. Это отчаяние передается и ее телу: *mes épaules ..., mon corps se sentaient tristes*. Все в ней сопротивляется новому чувству. Молодой и благородный человек, несколько не деспот по натуре, горячо и искренне влюбляется в Рене, однако Рене проявляет сдержанность и осмотрительность. Автор прибегает к показу человеческого сознания и переживаний через внешние проявления мимики, строя описание на принципе алогичности человеческой личности. Жизнь духа и жизнь плоти, единство и противоборство двух начал в человеке актуализируются в тексте Колетт посредством невербальных средств.

Mes yeux, ouverts trop vite, clignent à la lampe et les bords de l'abatjour, les arêtes de la table éclairée blessent mes yeux comme autant de lames luisantes... (p. 133-134).

Данное описание передает физическое состояние уставшей и резко проснувшейся Рене с помощью глаз *yeux*, которые являются доминантными в описании и которые

характеризуются прилагательным **ouverts** и динамика которых, передается глаголами **clignent, blessent**. Мимика позволяет передать объективно состояние героини. Читатель может легко вообразить эту ситуацию.

Seulement tu auras bien de la peine à t'empêcher de commettre la bêtise, puisqu'il n'y en a qu'une recommencer... J'en sais quelque chose... Et encore, ajoute-t-elle avec un singulier sourire, je n'avais pas de sens, moi!...(p.94).

Колетт описывает Марго, подругу Рене и сестру ее бывшего мужа, используя достаточно скупое невербальное средство. Однако в тексте автор обращает внимание на особую улыбку Марго, которая становится на протяжении романа знаком этого персонажа и свидетельствует о том, что она очень хорошо понимает чувства Рене и представляет все ее душевные переживания, но возможно, что она предвидит и негативный конец этих переживаний.

Elle m'a retroussé les paupières, m'a pressé le poignet, d'une main assurée, professionnelle, ni plus ni moins qu'à un petit brabançon.(p.94)

Невербальные средства способствуют выражению беспокойства со стороны Марго, возможно, здесь чувствуется даже какое-то дружеское волнение Марго за Рене. Автор употребляет сравнение Рене с брабантской собачкой (Марго их разводила), чтобы показать отеческую заботу Марго о своей приятельнице. Таким образом, взаимодействие вербальных и невербальных средств для характеристики персонажей приводит к тому, что в романе сюжетные элементы становятся более динамичными благодаря невербальным средствам

Наблюдения над материалом показывают, что мимика в романе нередко утрачивает функцию описательности, становится более метафоричной и часто представляет собой «свернутый» сюжет, который, раскрываясь, может дополнять образы персонажей различными проявлениями эмоций, настроений и создает таким образом индивидуальность персонажа. Использование мимики направлено на передачу движения персонажей в пространстве романа, в результате которого образ персонажа становится динамичным и воплощает авторское впечатление о герое, его эмоциональном мире.

Итак, в своем творчестве Колетт выбрала сознательно в качестве эффективного инструмента построения эмоциональных состояний своих персонажей средства невербальной коммуникации для создания индивидуальной образности. Система свойственных идиостилю писательницы невербальных средств, направленная на выражение авторской интенции, способствует объективному восприятию персонажей текста как реально существующих людей и сближает художественное описание с реальной действительностью. Взаимосвязь художественного текста с экстралингвистической реальностью посредством невербальных средств раскрывает мотивацию его создания, определяет индивидуально–авторский способ подачи информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. М.:Наука, 1980.
2. Колетт С.Г. Избранное. М.: Радуга, 1983.На франц. яз., 488 с.

Абуева П.Р. (Махачкала)

ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматриваются вопросы необходимости использования инновационных технологий, которые обусловлены непрерывным увеличением объема информации в процессе обучения. Интернет и информационные технологии направлены на формирование единого образовательного пространства на всей территории России и евро-

пейского сообщества. Электронная педагогика расширяет возможности учащегося в реализации поставленных учебных целей с принципиально иной организацией образовательного пространства.

Ключевые слова: повышение информационно-коммуникационной компетентности учащихся, государственный центр по обеспечению информатизации системы образования Республики Дагестан, электронная педагогика, педагогическая система, информационно-образовательная среда нового типа, среда «умной школы».

Abstract: *The problem of this theme researched, consists in necessity of use of innovative technologies, which is determined by incessant increasing of extent of information in the process of learning. Internet and information technologies are referred to forming of the united area on the whole Russia and European unit. Changing on the electronic pedagogics, the subject is pedagogical system as informative and educational place of a new sort – a place of a «clever school». Electronical pedagogics expands possibilities of student in realization of setting pupil's goals with essentially another organization of educational area*

Keywords: *system of education, adjustment of informative and communicative integrity of pupils, public center of supporting infomative system of education in Dagestan, electronical pedagogics, pedagogical system, informative and educational place of a new sort, a place of a “clever school”.*

Состояние современной сферы образования и тенденции общественного развития требуют построения системы образования на основе информационных технологий и соответствующей информационно-образовательной среды. Современные технологии позволяют решить ряд педагогических задач, направленных на активизацию учебной деятельности и развития культуры самостоятельной работы учащегося. Бурное развитие информационно-коммуникационных технологий влечет за собой радикальные изменения в сфере образования и в системе отношений: учитель-ученик. В нынешнее время общество гораздо в большей степени заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни.

Актуальность темы исследования заключается в необходимости использования инновационных технологий, которая обусловлена непрерывным увеличением объема информации в процессе обучения. Интернет и информационные технологии направлены на формирование единого образовательного пространства на всей территории России и европейского сообщества.

В связи с этим основным приоритетом в системе образования является организация деятельности направленная на повышение информационно-коммуникационной компетентности учащихся. Суть, которой заключается в том, что главным благополучателем является учащийся. Министерство образования исходит из того, что школа, детский сад, учреждение профессионального или дополнительного обучения должны создать условия для того, чтобы могли проявиться уникальные способности учащегося. Каждый учащийся, выпускник, студент должен не просто культивировать в себе мечту, но получить реальные шансы на успех. И именно информационно-коммуникационная компетентность как одна из базовых может обеспечить им такой успех.

В процессе учебной деятельности обучающийся будет иметь доступ к информационным ресурсам через Интернет, к электронным ресурсам библиотечной системы региональной библиотеки и вузов, к ресурсам образовательных порталов, к хранилищам цифровых образовательных ресурсов, а также будут доступны музыкальные и видеостудии, возможность участия в online конкурсах и олимпиадах, дистанционного об-

разования, проведения видеоконференций. Все это позволит обучающемуся повысить информационно-коммуникационную компетентность в обучении.

Решением этой задачи является создание государственного центра по обеспечению информатизации системы образования Республики Дагестан. Основной целью, которого является повышение качества обучения благодаря внедрению в практику информационно-коммуникационных технологий. Здесь предусматриваются проведение исследований в области информационно-коммуникационных технологий, экспертно-аналитическая функция, проекты в области информатизации, координация деятельности всех информационных центров и образовательных организаций, и повышение квалификации работников образования в области ИКТ.

В процессе движения к поставленной цели учебные учреждения прошли три из четырех фаз в освоении и использовании информационно-коммуникационных технологий: возникновение, применение, привнесения, преобразование. Стадия «преобразование» свидетельствует об электронной педагогике.

Электронная педагогика — это не отдельная новая отрасль, она присутствует в каждой из педагогических отраслей: дошкольной, школьной, коррекционной. Все они эволюционно переходят в электронную педагогику, предметом которой является педагогическая система как информационно-образовательная среда нового типа - среда «умной школы».

<i>Этапы освоения и использования технологий</i>			
<i>Возникновение</i>	<i>Применение</i>	<i>Привнесение</i>	<i>Преобразование</i>
Приобретение оборудования. Освоение базовых умений, формирование начального представления о возможностях ИКТ.	Адаптация учебного плана с использованием ИКТ. Использование специальных программных средств.	Новые пути повышения эффективности работы и изменения содержания	Переосмысление и творческое обновление организации учебного процесса на основе ИКТ.

Рис.1. Четыре фазы освоения и использования ИКТ в образовательном процессе

С недавних пор Министерством образования и науки РД было принято серьезное управленческое решение сформировать сеть активных образовательных центров - базовых школ, концентрирующих в себе кадровые, финансовые, материально-технические ресурсы и объединяющих все образовательные организации. В некоторых районах Дагестана школы получили новейший образовательный ресурс, новую среду — информационный центр с принципиально иной организацией образовательного пространства. Включающий зону открытого доступа (индивидуальной работы) и зону групповой работы, мобильное место учителя, документ-центр, подключение к Wi-Fi-сети, которое осуществит доступ к страноведческому материалу, новости из жизни молодёжи, статьям из газет и журналов, медиатеке.

В планах образовательной программы станет библиотека цифровых образовательных ресурсов, сайт, автоматизированная выдача книг по электронному читательскому билету, создание автоматизированных систем управления школой и качеством образования, электронное расписание, распечатка документов, сканирование, использование интернет-ресурсов при проведении уроков и мероприятий, компьютерные обучающие программы на уроках иностранного языка. Последние позволяют и включают: изучение лексики; обработку произношения; обучение диалогической и монологиче-

ской речи; обучение письму; отработку грамматических явлений. Появится также возможность создания школьных электронных газет и видеофильмов.

В обществе бытует мнение, что развитие информационных технологий снижает возможность живого общения, практически исключает воспитательный аспект деятельности учителя. Но считаю это мнение ошибочным, поскольку нет плохих ресурсов, просто нужно правильно ими пользоваться. И мы отчетливо сознаем, что если ученика не воспитает «цифровая школа», то это сделает «цифровая улица».

Что касается изучения английского языка, то информационно-коммуникационная компетентность позволит обучающемуся расширить формы обучения. Подключение к Wi-Fi-сети в обучении решает целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи школьников; пополнять словарный запас учащихся; формировать у обучающегося мотивацию к изучению английского языка. Кроме того, работа направлена на изучение возможностей Интернет-технологий для расширения кругозора школьников, налаживать и поддерживать деловые связи и контакты со своими сверстниками в англоязычных странах. Учащиеся могут принимать участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со сверстниками из других стран, участвовать в чатах, видеоконференциях и т.д.

Итак, применение информационных технологий на уроках английского языка значительно повышает интенсивность учебного процесса. При компьютерном обучении усваивается гораздо большее количество материала, чем это делалось в условиях традиционного обучения. Кроме того, при использовании компьютера для контроля качества знаний учащихся достигается и большая объективность оценки, а материал при использовании компьютера усваивается прочнее. Это даёт учителю возможность уделить больше внимания творческим аспектам работы с учащимися. Электронная педагогика, как информационно-образовательная среда нового типа расширяет возможности учащегося в реализации поставленных учебных целей с принципиально иной организацией образовательного пространства.

Литература

1. Бексултанова Л.А., Использование правовых технологий при обучении иностранному языку// Вектор науки ТТУ. Серия: Педагогика, психология.- 2013.- №3.- С.30-33

2.Куликов. Д, Министерство образования: Электронная педагогика-вперед в будущее! // Корпоративные системы-2014- №4.

Агларова З.М. (Махачкала)

ЯЗЫКОВОЙ ПАЗЛ ТЕКСТОВ ПЕСЕН ГРУППЫ «КИНО» В АНГЛИЙСКИХ ПЕРЕВОДАХ

В статье анализируется такое лингвистическое явление как языковой пазл в творчестве Виктора Цоя, дается определение данному явлению, которое впервые вводится в научный оборот. Тексты песен группы « Кино» рассматриваются в контексте социально-политических условий времени создания, анализируются на предмет метатекста авторского послания и на его сохранения в английских кавер-версиях песен.

Ключевые слова: языковой пазл, переводческие трансформации, метатекст, авторский посыл, кавер- версии песен.

Abstract: *The article analyzes such linguistic phenomenon as a language puzzle in the work of Viktor Tsoi and the definition of the given phenomenon, which was first introduced in*

the scientific circulation. The lyrics of the band “Kino” are discussed in the context of socio-political conditions of the time created, analyzed for the metatext of the author's message and saving it back to the English cover versions of the songs.

Keywords: *language puzzle, the translation transformation, the metatext, the author's message, cover versions of songs.*

Языковой пазл - характерное для творчества Виктора Цоя стилистическое явление, заключающееся в сочетании особенностей синтаксиса, а именно особом использовании эллиптических предложений, которые в некотором смысле наслаиваются друг на друга, в результате чего реализуются коннотативные и другие периферийные значения, заложенные автором и стойко ассоциирующиеся у слушателя с реалиями периода написания песен группы «Кино». Иными словами, из отдельных, на первый взгляд не связанных между собой фраз создается общая картина, несущая в себе авторский посыл.

Выделяя языковой пазл, как основообразующий элемент поэтики Цоя, мы предприняли попытку проследить, каким образом авторские идея и посыл нашли отражение в англоязычных переводах. Лирика русского исполнителя пронизана яркими образами, созвучными той эпохе в которой они создавались, и самое главное, неразрывно с нею связанные. Рассматривать эти образы вне контекста эпохи невозможно. Например, песня «Перемен!», написанная в 1985 году, понятная и близкая любому поколению, живущему на изломе эпох, изобилует метафорами, в которых периферийные значения ускользают от современного поколения, не говоря уже об англоязычной аудитории. Но как отмечалось выше, авторский посыл в языковых пазлах образуют именно эти периферийные и коннотативные значения. Рассмотрим некоторые из них:

Вместо тепла - зелень стекла,

Вместо огня – дым,

Из сетки календаря выхвачен день.

Красное солнце сжорает дотла,

День догорает с ним.

На пылающий город падает тень (В. Цой - «Перемен»).

Авторская идея здесь очень проста и незамысловата – вместо чего-то настоящего, оригинального, мы изо дня в день потребляем подделки и суррогат. Вся жизнь этого поколения – сплошной суррогат, как и тот дешевый портвейн, пахнувший клопами, продаваемый в зеленых бутылках. Метонимия «зелень стекла», несомненно, будет воспринята слушателем в значении «зеленая бутылка», но о содержании этой бутылки (знаменитом портвейне 33) и о том, что оно символизирует, могут догадаться только те люди, которые знакомы с этой советской реалией середины 80-х. Этим и отвратительным на вкус напитком поколению Цоя приходилось безальтернативно довольствоваться, чтобы согреться в условиях вечного холода, отсутствия солнца – в прямом и переносном значении. Не будем забывать, что В. Цой – житель Санкт-Петербурга, где можно по пальцам перечислить количество солнечных дней в году. Но здесь речь идет не столько о тепле физическом, сколько о тепле духовном и, возможно, политической защищенности, ведь песня была написана в период холодной войны.

В существующих переводах, этот фрагмент звучит так:

In place of warm is green glass,

In place of fire is smoke.

From calendar taken the day.

The red sun burning to ashes,

Day burns with it.

The ray falling on the flaming city (анонимный автор, caim lyricstranslate.com).

Очевидно, что в первом случае автора заботит лишь формальная сторона текста, он прибегает к калькированию в попытке соблюсти метр стиха, чтобы конечный текст было легче «положить на музыку». В жертву были принесены грамматические нормы английского языка, но об этом позже.

A bottle's green glass instead of the warmth

Smoke instead of fire

A day taken out of the calendar

Red sun's burnt to ashes,

And the day fades away with it.

City on fire's covered with shadow (анонимный автор, сайт megalyrics.ru).

Автор второго перевода, задаваясь целью донести авторскую идею до англоязычного слушателя, прибегает к приёму смыслового развития через добавление эксплицирующего слова «*bottle*». Тем не менее, передачи коннотативно - периферийных значений, о которых говорилось выше, не происходит.

Продолжая тему суррогата, В. Цой поёт:

Электрический свет продолжает наш день.

И коробка от спичек пуста.

Но на кухне синим цветком горит газ (В. Цой - «Перемен!»).

Газовая конфорка отсылает нас к среднестатистической советской кухне – месту, где происходили беседы на злободневные темы, в том числе политические. Но чаще разговор шёл о самом главном, интимном, глубоко внутреннем, человеческом. Кроме того, прослеживаемая здесь дополнительная коннотация позволяет рассматривать этот момент как символ рок-подполья, к которому принадлежал Виктор Цой, а в антитезах «спички-газ»/«день-электричество» присутствует элемент протеста против фальши и обыденности.

Electric light prolongs our day

And a matchbox is totally empty

But the flame of kitchen gas is like a flower in blossom (Антон Серов - «We Want Change»)

Важным фактором в переводе здесь являлось сохранение образности, и в следующем варианте это было в определённой степени достигнуто с помощью оборота “*like a flower in blossom*”, являющегося примером применения приёма смыслового развития. Однако, здесь же имеет место не вполне мотивированная комбинация конкретизирующего добавления *totally* и опущения слова «синий».

Далее рассмотрим фрагмент из песни «Странная сказка»:

И стена из кирпичей-облаков крепка...

А деревья заболели чумой

Заболели ещё весной

Вниз летят ладони-листья, махавшие нам свысока (В. Цой – «Странная сказка»).

The trees are sick with plague

Sick in the spring

And gatherings with palm leaves

Waving us down (анонимный переводчик, сайт lyricstranslate.com)

Здесь прослеживается отсылка к концу эпохи Советов, периоду упадка. Можно сказать, что этими словами Цой предрёк крах режима. К примеру, «стена из кирпичей» здесь могут символизировать здесь как стены Кремля, так и Берлинскую стену - символ отчуждения власти от народа. Больные деревья - метафора, возводящая к обречённости и предреши́нности судьбы режима, и «ладони-листья» недвусмысленно намекают на представителей советской верхушки, неизменно присутствовавших (и «махавших свы-

сока») на важных государственных событиях, которые проводились на Красной площади.

В данном переводе мы видим очередной пример формализма и калькирования, сопровождающегося значительной утратой основной идеи. Переводчик, по неизвестным причинам, исключил упоминание о стенах-облаках, а полученное им выражение «gatherings with palm leaves» вызывает сомнения в грамматической корректности даже у текстового редактора Word. К тому же, у англоязычного слушателя/читателя словосочетание «palm leaves» ассоциируется исключительно с пальмовыми деревьями, причём в уме может возникнуть ложная параллель с деревьями, упоминающимися в начале куплета. Фраза «waving us down» является результатом антонимического перевода, однако данный вариант не содержит характерного оттенка высокомерия, заложенного в слове «свысока». Следовательно, авторская интенция утрачена полностью.

Таким образом можно отметить, что среди лексических трансформаций в переводах текстов песен группы «Кино», действительно нацеленных на сохранение авторского стиля и ритмической структуры текста, преобладают модуляция, лексико-семантические замены и конкретизация; среди грамматических трансформаций преобладают чисто грамматические замены, а также объединение предложений. По классификации поэтических переводов по Лозинскому, большинство подобных переводов относятся к категории воссоздающих.

Литература

1. Стингрей Джоанна. Русский рок от "А" до "Я" [Электронный ресурс] //URL:<http://russrock.ru/kalend/5032-dzhoanna-stingrej.html> (6.02.2014).
2. Интервью с основателем группы Brazzaville Дэвидом Брауном. Музон.ру [Электронный ресурс] //URL: <http://moozon.ru/Brazzaville-video> (22.04.2014).
3. Кино (группа). Википедия [Электронный ресурс]//URL: [http://ru.wikipedia.org/Кино_\(группа\)](http://ru.wikipedia.org/Кино_(группа)) (15.12.2013).
4. Lyrics Translate . Multilingual translation community. Lyrics translations from-to English, Greek, Spanish, Turkish, Romanian, Arabic and others. [Электронный ресурс] //URL:<http://lyricstranslate.com> (26.03.2014).

Агларова З.М., Мугутдинова М.А. (Махачкала)

ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ОБРАЗНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «HEAVEN» В ПОЭЗИИ У. БЛЕЙКА

В статье рассматриваются лексические и образные репрезентации концепта Heaven в поэзии У. Блейка. Понятие Heaven у Блейка неразрывно связано с его космогонической системой, в которой центральное место занимает небо, и соотносящие с ним природные явления, такие как звезды, луна, солнце, облака. Небесное у Блейка отождествляется с Божественным, которое образуют два противоположных начала в образе Агнеца и Тигра.

Ключевые слова: *концепт, образные репрезентации, лексические репрезентации, воображение, heaven, небо, звезды, луна, солнце, облака, агнец, тигр, Бог, божественное, ад, богоборчество.*

Abstract. *The article deals with lexical and figurative representations of the concept of Heaven in the poetry of William Blake. The concept of «Heaven» in Blake's poems is inseparably linked to his cosmological system in which the figurative role is occupied by the sky and natural phenomena such as stars, moon, sun, clouds that correlates with them. Blake*

identified the Heaven with the Divine, which is formed by two opposite principles in the image of Lamb and Tiger.

Keywords: *concept, figurative representation, lexical representation, imagination, heaven, sky, stars, moon, sun, clouds, lamb, tiger, God, divine, hell, the rebellion.*

Стихи Уильяма Блейка до сих пор остаются самыми загадочными в истории английской поэзии. Не понятый своими современниками, Блейк в лучшем случае, считался слишком прямодушным и наивным поэтом, пишущим для детского читателя. Хотя некоторые находили в его поэзии тонкий сарказм и иронию, а были и такие, кто открыто называл его сумасшедшим. Его поэтическое кредо противостояло неоклассическим стандартам, принятых в то время, и призывало основывать поэтические образы на воображении, а не разумном восприятии действительности. Блейк утверждал, что идеальные формы должны строиться не на наблюдениях за природой, но на видениях, образах, которые посещают поэта. А видения Блейка посещали с раннего детства. Двое из шести его братьев и сестер умерли в младенческом возрасте, и тогда впервые Блейк заявил, что видел Бога, заглядывающего к нему в окно, или, гуляя, по сельской местности, он увидел дерево, которое было заполнено ангелами. Александр Джилкрайст, его биограф, пишет, что во время одной из прогулок «*he was startled to "see a tree filled with angels, bright angelic wings bespangling every bough like stars*».(ссылка) Эти детские впечатления определили его поэтическую личность как божественного ребенка, чьи игрушки были солнце, луна, звезды, небеса и земля. [Джилкрайст: 2001].

Смерть близких людей в раннем возрасте толкает воображение поэта к созданию собственной космогонической системы, где центральное место занимает Небо, олицетворяющего Бога. Знаменитые циклы стихов «Песни Невинности» и «Песни Опыта» написаны на тему концепции Бога в сознании человека. То, как человек понимает Бога, зависит от того, как человек видит Божественное. В «The Lamb» бард проводит традиционную параллель между Ягненком и Агнецом Божьим, Христом.

*For he calls himself a **Lamb**:*

He is meek & he is mild;

He became a little child:

I a child & thou a lamb.

Поэт видит Бога в концептах, которые он в состоянии понять. Бог мягок, добр и очень похож на нас. Тесная связь между "I," "child," and "lamb" предполагает, что все люди делят единое духовное братство. В стихотворении "The Tiger" поэт тоже видит Бога в тех понятиях, которые он в состоянии осознать, но уже с другого ракурса. Буйствующая ярость животного вынуждает спросить, что за Бог мог создать такой ужас:

*When the **stars** threw down their spears,*

*And water'd **heaven** with their tears,*

Did he smile his work to see?

*Did he who made the **Lamb** make thee?*

Автор не дает прямой ответ, но читатель должен сам уловить, что Бог создал и ягненка и тигра, и что в природе Бога сочетаются и нежность агнеца и ярость тигра. Ни один ракурс не является исчерпывающим ответом. И только в сочетании, они оба создают истинную картину природы Божественного Неба:

*The **bleat**, the **bark**, bellow, the **roar***

*Are waves that beat on **heaven's** shore*

Здесь мы видим, метанимическое указание на агнеца, пастыря и тигра как триединство Неба.

Относительно лексических репрезентаций концепта Бога в поэзии Уильяма Блейка, мы выделяем следующий ряд: *Heaven, skies, stars, moony beams, cloud, light, sun, moon, starry floors*. Интересно, что в наибольшей частотности исследуемый концепт представлен лексемой *Heaven*, выступающей в роли как существительного так и прилагательного. Перечисленные лексемы, надо отметить, обладают позитивной эмотивно-оценочной коннотацией и рассматриваемые в контексте произведения являются эксплицитным выражением божественного начала и самого Бога. Почти все лексемы объединены общей семантикой природных явлений, соотносимых с небом: *stars, skies, moon, sun, beams, cloud, light* что подтверждает вывод о природной метафоризации божественного, а именно, соотношении его с небом.

Во введении к «Песням Невинности» Блейк рассказывает о задаче поэта, ниспосланная ему с неба - писать об Агнце Божьем так, чтобы «каждый мог понять», и отсюда его «детская наивность» слога:

*Piping down the valleys wild,
Piping songs of pleasant glee,
On a cloud I saw a child,
And he laughing said to me:
Pipe a song about a Lamb!"...
And I stained the water clear,
And I wrote my happy songs
Every child may joy to hear.*

Также интересна у Блейка флористическая метафоризация неба - поэт способен увидеть необъятность, безграничность неба и божественного в едином диком цветке:

*To see a world in a grain of sand
And a heaven in a wild flower...*

Или же луна - небожитель, видится поэту цветком: *The moon like a flower In heaven's high bower...*

В более поздней поэзии Блейка появляются богоборческие мотивы, связанные с Французской революцией, и тогда, Поэт создает образ Юризен (Urizen), созвучный со словосочетанием «young reason». Этот образ отождествлен с высшим человеческим разумом, ограничителем энергии, законодателем, совестью, и завистливым тираном. На этот раз Юризен олицетворяет Небо в противостоянии Аду. Его излюбленное выражение -- *starry jealousy. Starry pole* - леденящий север, место обитания самого *starry king*, Отца Ревности, поработителя огня и Земли. Звезды здесь выступают как, субстанция глубоко враждебная, воплощение юризеновского миропорядка, в котором нет места порыву и поэтическому гению.

Воображение, которое Блейк считает высшей способностью человека, исходит из Ада. Небо в свою очередь олицетворяет рациональность, порядок, догматизм; Воображение ничем не сковано, оно совершенно иррационально. Зло же выступает в "The marriage of Heaven and Hell" символом духовной свободы, творческой энергии, которая преобразует (меняет в лучшую сторону) мир, а традиционное Добро — символом догматизма и пассивности. Однако Блейк, верный своей диалектике, утверждает, что два противоположных начала не могут существовать друг без друга и только их единство, "бракосочетание", ведет к подлинной духовности.

Литература

1. Блейк. У. Песни Невинности и Опыта. Азбука-классика. СПб. 2009. С.175.
2. Блейк. У. Песни Невинности и Опыта. William Blake, Songs of Innocence and Experience. СПб. 2000. С. 263.
3. Хайдеггер. М. "Гельдерлин и сущность поэзии". М. 2009.
4. Элиот. Т. Эссе: «Социальное назначение поэзии». М. 2003.

5. Лосев. А. Ф. Форма. Стилль. Выражение. Москва 2005. с. 82
6. Alexander Gilchrist. The Life of William Blake. London. 2001. P. 480.
7. Gurevich. P. S. Vvodnaya stat'ya. «Elvin Toffler. Metamorfozy vlasti». Moskva. 2003.
8. Graham Robinson. The Life of William Blake. Cambridge. 2009

Алахвердиева Л.Г. (Махачкала)

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКИХ ГАЗЕТНЫХ ТЕКСТАХ КОНЦА XX ВЕКА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ИХ СОЦИАЛЬНОЙ ОЦЕНОЧНОСТИ

В статье идет речь об изменении смыслового объема цветообозначений в газетном тексте аналитического жанра под влиянием контекста и в зависимости от интенции журналиста. Метафоризируясь, семантически расширяя и усложняя свой смысловой потенциал, цветообозначения приобретают дополнительную коннотацию и становятся конструктивным элементом в создании положительной или отрицательной образности.

Ключевые слова: аналитизм, семантическое осложнение, метафоризация, полемический текст, функция воздействия.

Abstract: *The changes in semantic sphere of context dependent colour namings in the newspapers of analytical genre in accordance with journalist's intent are studied in the article. Becoming metaphorical words, semantically expanding and making complex their semantic potential, colour namings obtain completive connotation and become structural unit in creating positive and negative images.*

Keywords: *analytical abilities, semantic complication, metaphorization, polemic text, manipulation function.*

В настоящей статье рассматриваются особенности актуализации цветообозначений в аналитических газетных текстах в так называемых *journaux d'opinion*, где они приобретают политический характер и становятся маркерами заданной идеологической позиции.

Аналитизм реализуется в социальной оценочности и определенной аргументации фактологической информации (Кузнецов: 1991,88). Социально-оценочный характер аналитических жанров проявляется в употреблении прилагательных оценки и других эмоционально-оценочных средств, таких, например, как цветообозначения, использованные не в прямом значении, а в переносном или символическом, как средство воздействия на читателя и зависит от идеологических установок определенного временного периода развития общества.

Обычно газетный текст содержит два пласта информации, которые взаимосвязаны по законам ассоциативного письма. Один пласт отражает объективную информацию о событиях, а другой – аналитический, в котором может использоваться лексика цветообозначений (ЛЕЦ) метафорически переосмысленная, отражающая определенную авторскую интенцию. Как показывают наши исследования газетного текста, он содержит нередко метафорические и символические образы, символические мотивы, которые не сразу могут улавливаться читателем, а требуют домысливания и догадки Нам представляется интересным исследовать данную тему в переходный период от XX века к XXI веку, в котором идеология претерпевает значительные изменения.

Un de ses derniers textes s'intitulaient «Après moi le déluge». Il y tirait à boulets rouges sur la contre-culture, dont il était censé être parrain (Le Figaro littéraire, 19.02.01).

Употребление ЛЕЦ в газетных текстах аналитического характера способствует нередко семантическому осложнению последних, т.к. при соединении понятий новые нюансы значений образуются из взаимодействия совокупности слов в определенном контексте. Изменение смыслового объема ЛЕЦ под влиянием контекстных условий можно рассматривать как особенность их использования в газетных текстах аналитического жанра.

Так, например, в нижеследующем тексте речь идет об очередном выпуске журнала *Le Point*, который должен поступить в продажу:

La seconde livraison du «Point» ne manque pas d'heureuses et noires surprises. (Le Point, 18.05.02)

В данном примере необычность сочетания ЛЕЦ «черный» с окружающими словами ведет не только к ее семантическому осложнению, но и к усилению выразительности всего текста, к его эмоционализации. Журналист актуализирует эмоциональную ценность цветообозначения «черный». Выбор слова в этом нетрадиционном словосочетании обусловлен позицией автора и служит для того, чтобы вызвать читательский интерес к следующему выпуску журнала *Le Point*, заинтриговать читателя, т.е. проблема изучения ЛЕЦ тесно связана с проблемой контекста языка образов и контекста идей.

La Chine rouge lave plus blanc (Le Point, 18.05.02)

В тексте речь идет об антикоррупционной борьбе в красном Китае и о смертном приговоре, вынесенному 67-летнему высокопоставленному государственному чиновнику. Журналист намеренно противопоставляет два традиционных цветообозначения «красный» - «белый», характерных для коммунистических режимов, которые способствуют выражению критической авторской оценки событий, происходящих по словам автора, в «красном» Китае. Последнее сочетание *la Chine rouge* также содержит авторскую идеологическую оценку страны, в которой чувствуются буржуазные позиции журналиста и его намерение привлечь читателя на свою сторону. Заметим, что в этом контексте происходит метафоризация общепринятых значений ЛЕЦ. Вышеуказанные ЛЕЦ сочетаются со словами, принадлежащими к разным лексико-грамматическим категориям: N + rouge, V + blanc, что еще больше усиливает экспрессивность текста, причем традиционный для этого контекста глагол *blanchir* заменен на фразеологизм *laver blanc*, чтобы создать условия для экспрессии и оппозиции: rouge - blanc, а также для возникновения подтекста. Подтекст понимается нами, как намек, иносказание, умолчание, т.е. нечто, не выраженное эксплицитно. В нашем тексте подтекст служит отправной точкой для работы читательского воображения, направление которого задается автором, а его толкование подсказывается окружением ЛЕЦ.

Il a cautionné toutes les grandes impostures de ce siècle, les deux totalitarismes, en passant de la peste rouge à la peste noire. (Le Monde, 07.08.98)

В статье, отрывок из которой здесь представлен, речь идет о судебном заседании, касающемся вопросов совершенных преступлений против человечества в период израильско-арабской войны. В начале текста предстает фактологический материал, а затем следует комментирование, т.е. разъяснение происходящих событий с целью сформировать у читателя определенную точку зрения на события. Так, Израиль обвиняют в насилии против арабов, сравнивая их действия с действиями коммунистов и фашистов, истреблявших ранее еврейский народ. Два цветовых прилагательных, «красный» и «черный» являются символами двух тоталитарных режимов: коммунизма и фашизма, которых автор называет «чумой». Как и в предыдущем тексте здесь имеет место метафоризация ЛЕЦ и их семантическое осложнение: *la peste rouge*, *la peste noire*. ЛЕЦ как компоненты идейной и стилевой организации газетного текста раскры-

вают тончайшие связи между смыслом и образом, воплощая установку автора на их доминирующее значение в контексте.

Цель автора статьи в том, чтобы вызвать у читателей отрицательные эмоции при упоминании о тоталитаризме и негативно оценить действия израильтян. В статье четко прослеживается позиция журналиста и газеты, которую он представляет.

В.Г.Кузнецов (1991) относит к аналитическим жанрам: комментарий, передовую статью, полемическую статью и памфлет. Рассмотрим использование ЛЕЦ и их роль в газетных текстах этого рода.

Комментарий считается наиболее простым и распространенным аналитическим жанром, любимым обозревателями политической, культурной, спортивной жизни. Задача комментария заключается в оперативном анализе, разъяснении событий и фактов общественно-политической, культурной, социальной и спортивной жизни. Этот анализ должен сформировать у читателя определенную точку зрения, позицию на факты и события. Причем идеологическая направленность газеты диктует идеологическое содержание комментария. Построение комментария концентрируется вокруг ответа на вопрос «почему?», связанного с раскрытием сущности факта-события, его причин и следствий. подача материала, как справедливо замечает В.Г.Кузнецов (1991:91), строится по принципу перевернутой пирамиды т.е. осуществляется по принципу перехода от более важной к менее важной информации, причем ЛЕЦ является доминантой в таком тексте:

Cette forme de salut ou de rédemption faisait apparaître les sentiments mêlés, la prix équivoque d'une conquête sur soi-même. Bouleversante expérience dans la difficile et noble reconnaissance des vérités partagées. La vie en bleu est faite de mystères. (Le Figaro littéraire, 19.02.01)

Предложение с ЛЕЦ, заключающее комментарий, содержит в себе обобщающий смысл всего предшествующего текста, где ЛЕЦ несет основную семантическую нагрузку и служит средством выражения авторской оценки.

В экономическом комментарии речь идет о заказах на строительство «Боингов» и о состоянии дел предприятий, работающих по этим заказам:

La commande ferme de Boeing ne permettra pas à elle seule, de sortir la jeune entreprise du rouge qui espère trouver d'autres débouchés pour son moteur notamment auprès d'Airbus (Le Monde,07.04.98)

Американская компания «Боинг», специализирующаяся в самолетостроении, доминирует в настоящее время среди множества подобных иностранных предприятий и разоряет некоторые из них, дабы устранить конкурентов. Журналист анализирует критически поведение американцев и их тактику. Чтобы подчеркнуть плачевное положение молодого предприятия, он использует ЛЕЦ «rouge», которое входит в состав устойчивого выражения «*sortir qn ,qch du rouge*» - «вывести кого-либо из опасности» . В данном контексте оно метафоризируется, семантически расширяя и усложняя свой смысловой объем, и приобретает дополнительную коннотацию «*спасти от разорения*» ,что придает тексту особую экспрессивность.. Именно ЛЕЦ , переосмысливаясь и уточняя свое значение, усиливают воздействующую силу сказанного и выражают авторские эмоции.

В передовой статье газеты Le Figaro, посвященной Тибету, журналист обсуждает горящую проблему взаимоотношений Тибета и Китая:

... je crains qu'il (лама) ne devienne «rouge» au plus profond de ses pensées et de son être (Le Figaro, 12.08.01)

Для создания ситуации непосредственного общения автора с читателем используется местоимение первого лица единственного числа с целью выразить не только свои собственные опасения ситуацией в Тибете и поведением тибетского Далай-ламы,

но и привлечь читателя на свою сторону, психологически настроить его на одинаковое с автором восприятие выносимой на повестку дня проблемы. Однако ключевым словом в тексте становится ЛЕЦ «красный», поскольку именно она заключается в себе ту опасность, которой так боится корреспондент. ЛЕЦ имеет не только понятийное содержание, образность, но и включает отношение пишущего к предмету своей мысли, т.е. выражает идеологическую коннотацию (подумать только - красный лама в Тибете!)

FO CFDT et CFTC tirent à boulets rouges sur les associations de chômeurs

(Le Monde, 08.01.98)

В статье под этим заголовком речь идет о противостоянии между правительством Лионеля Жоспена и профсоюзами безработных. Журналист рассуждает на эту тему, приводит высказывания различных политиков и таким образом строит свои рассуждения. Нам показана непримиримость позиции определенных властных структур по отношению к безработным. Цвет вынесен в заголовок, чтобы обратить внимание аудитории и тем самым воздействовать на нее, а также чтобы подчеркнуть важность и срочность проблемы. Прилагательное цвета «rouge» входит в состав устойчивого довольно частотного выражения «tirer à boulets rouges sur qn», т.е. «l'attaquer vigilement». Данный фразеологизм с ЛЕЦ «rouge» придает яркость, образность и экспрессивность заголовку передовой статьи, предопределяя заранее исход борьбы. Выбор фразеологизма продиктован не столько лингвистической действительностью, а сколько экстралингвистическими факторами: экономическими, политическими, психологическими, идеологическими, социальными и другими. Не следует забывать и о политической тенденции газеты, представляющей центристскую позицию, пользующуюся популярностью в правительственных, деловых кругах, среди либеральной буржуазии и интеллигенции.

Исследуя различные газетные тексты, мы обратили внимание на использование ЛЕЦ в полемических текстах:

Lors d'une conférence de presse M. Treurnicht a prévenu qu'une défaite ne serait qu'«une bataille perdue» et qu'elle ne signifiera en rien «la fin de la lutte pour la liberté des Blancs» ... Nous sommes intéressés que l'extrême droite blanche campe sur ses positions (le Figaro, 07.12.01).

В данном тексте передается через цитирование мнение оппонента по проблеме урегулирования отношений между черным и белым населением ЮАР. Дословная передача мнения противника придает изложению документальный характер и тем самым усиливает доказательность точки зрения автора полемического текста. Апелляция к читателю, требующая от автора хорошего знания идеологических установок и психологии читателя, помогает выразить не только свое, но читательское отрицательное отношение к политическим установкам противника в иронической манере. ЛЕЦ «белый» маркирует не только белый цвет кожи данной части населения, но и их идеологические позиции, разделяя население на две противоборствующие партии.

Pour le dire avec les Irlandais du Moyen Age, notre martyr ne sera peut-être pas celui, rouge du sang versé, ni celui, blanc de la vie consacrée. (La Croix, 14.01.99)

В жанре полемической статьи автор данного газетного текста апеллирует к читателю в решении вопросов, касающихся христианства, используя ЛЕЦ. Религия, как одна из идеологий, в рамках которой существует человек, использует в своей практике цветовые образы в целях средства воздействия на свою аудиторию. В приводимой статье журналист спорит о том, каким в его понимании должен быть мученик, используя ЛЕЦ для большей выразительности и поясняя их: *красный* - цвет пролитой крови, *белый* - цвет праведной жизни.

В полемической статье, посвященной проблеме национальных меньшинств в европейских странах, журналист страстно и убежденно полемизирует со своим читателем о нелегкой жизни деятелей культуры с черной кожей. ЛЕЦ «черный» становится ору-

дием воздействия на умы и чувства читателей, а также служит стилистическим приемом для создания контраста в оппозиции: *черный - белый*.

...elle jouait une femme noire opprimée par la société blanche et les hommes noirs ... Elle vivait dans le noir... C'est en ces termes et sans sourire que les journalistes de couleur parlent de la vie quotidienne des acteurs noirs. Vous le savez, les Blancs. (Le Point, 18.05.02).

Итак, нам удалось проследить особенности функционирования ЛЕЦ в различных текстах аналитического характера, выявить их значимость и изменения семантического объема их значений. Наши данные позволяют заключить, что на рубеже XX и XXI веков ЛЕЦ «красный, черный, белый» нередко носят политический характер, поскольку подвергаются семантическому осложнению и метафоризации, что позволяет их использовать в функции воздействия на читателя. Они могут нести основную смысловую нагрузку, т.к. от их присутствия зависит смысл фразы, ее экспрессивность и воздействие на читательскую аудиторию. Картина мира в переходный период все больше трансформируется и изображение событий выступает нередко в метафорической и символической формах.

Литература

1. Кузнецов В.Г. Функциональные стили современного французского языка. М., 1991.
2. *Французская периодика*
La Croix. Paris, 1999.
Le Figaro. Paris, 2001.
Le Figaro littéraire. Paris, 2001.
Le Monde. Paris, 1998.
Le Point, Paris, 2002..

Алиев З.Г.(Махачкала)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматриваются вопросы обучения ИЯ с помощью информационных технологий. Автор акцентирует внимание на особенностях внедрения этих технологий в учебный процесс.

Ключевые слова : *информационные технологии, личностная направленность обучения, интеграционная основа.*

Abstract: *The items of language teaching with the help of IT are studied in the article. The author pays special attention to the peculiarities of these informational technologies practical implementation into the process of education.*

Keywords: *IT, personally oriented education, integration platform.*

Бурное развитие компьютерных технологий за последние несколько лет, а также интенсивное их использование в учебном процессе привели к кардинальным изменениям в системе образования. Эти изменения затронули не только структуру системы образования, методологию и технологию процесса обучения во всех звеньях, но и ее стратегическую ориентацию. Компьютеризация системы образования – это не просто «введение» компьютеров в традиционный процесс обучения, а кардинальная перестройка всей системы обучения.

Для реорганизации учебного процесса на основе современных информационных технологий разработано множество учебных программ и учебных пособий. Однако

реально каждый учитель разрабатывает свои программы, а также учебные и дидактические материалы. Накоплено значительное количество компьютерных программ, предназначенных для использования в школьном и вузовском обучении. Наиболее важными среди таких программ являются интерактивные обучающие программы, предусматривающие обмен информацией не менее чем между двумя участниками диалога, а также развивающие программы, способные увлечь учащихся, привлечь их к решению учебных проблем, развивать их интеллектуальный уровень. Компьютерные программы объединяют часто в электронные и мультимедийные учебники [Красильникова 2002: 176].

Необходима серьезная разработка методической системы обучения учащихся информатике и современным информационным технологиям, в первую очередь разработка и совершенствование форм и методов обучения. Согласно Федеральной целевой программе «Развитие единой образовательной информационной среды» наиболее важными отличительными чертами перспективной системы образования должны стать:

- открытость образования будущему;
- интеграция всех способов освоения человеком мира;
- развитие и включение в процессы образования синергетических представлений об открытости мира, целостности и взаимосвязанности человека, природы и общества;
- свободное пользование различными информационными системами, которые сегодня играют не меньшую роль в образовании, чем непосредственный учебный процесс;
- личностная направленность процесса обучения;
- развитие информационной культуры;
- психологическая установка обучающегося на сверхзадачу, в связи с чем образование находится в процессе постоянного поиска и изменения, все время формируя новые ориентиры и цели;
- изменение роли преподавателя: переход к совместным действиям в новых, небывалых ситуациях открытым, изменяющимся, необратимом мире.

Спецификой учебных занятий, построенных на интеграционной основе является методическая целостность работы нескольких преподавателей в учебном процессе, синтез целей, содержания учебного материала различных дисциплин, форм, методов, средств обучения и воспитания. Интеграция проявляется в структуре всех этапов урока: при актуализации, изучении новых знаний и их применении.

Учебное занятие, в условиях интеграции, направленное на формирование опыта информационной деятельности в современной среде в дисциплинах общеобразовательного цикла, может как вариативная форма организации процесса, ориентированная на решение комплексных задач освоения информационной деятельности и параллельное достижение целей общеобразовательных, специальных и практических и информационных дисциплин в учебно-воспитательном процессе.

В компьютерном обучении проблемы дидактики тесно переплетаются с проблемами методологии, и это естественно – технический прогресс переводит человечество на новый уровень развития, на новый уровень культуры, а это требует перехода к новым парадигмам образования. Быстрое развитие электронных средств обучения, использование в образовательных системах информационных технологий, основанных на формально-логических, когнитивно-операционных методах обучения, пришло в противоречие с одной из основных тенденций развития образования в конце XX столетия – тенденцией перехода от функциональной к личностно-развивающей парадигме, основанной на идеях гуманизма и абсолютной ценности личности [Сериков 1994: 34].

По мнению многих исследователей, это противоречие является одной из основных причин низкой образовательной эффективности компьютерных технологий, основанных на ошибочном представлении об учениках как некоторых объектах, которыми можно управлять с помощью технологических средств, на иллюзии, что внешние факторы непосредственно формируют внутреннее состояние учеников [Болтянский 1990: 29-30].

Традиционный путь учебного познания заключается, согласно понятиям диалектической логики, в переходе от явления к сущности, от частного к общему, от простого к сложному и т.д. Такое «пошаговое» обучение позволяет ученику перейти от простого описания конкретных явлений, число которых может быть весьма ограниченным, к формированию понятий, обобщений, систематизации, классификации, а затем и к выявлению сущности разных порядков. Новый путь познания отличается большим информационным потоком, насыщенностью конкретикой (т.е. фактами), позволяет быстрее проходить этапы систематизации и классификации, подводить фактологию под понятия и переходить к выявлению различных сущностей. Однако скорость таких переходов, скорость осмысления фактов, их систематизация и классификация ограничены природными возможностями человека и довольно слабо изучены. В связи с этим, соотношение традиционного и информационного потоков учебной информации не может быть точно определено. Сюда же относится и проблема ориентации учащихся в потоке информации, предоставляемой компьютером – не приучили ориентироваться в мощном потоке учебной информации, он не может разделять ее на главное и второстепенное, выделять направленность этой информации, перерабатывать ее для лучшего усвоения, выявлять закономерности и т.п.

Процесс внедрения информационной технологии в обучение достаточно сложен и требует фундаментального осмысления. Применяя компьютер в школе или вузе, необходимо следить за тем, чтобы обучающийся не превратился в автомат, который умеет мыслить и работать только по предложенному ему (программой) алгоритму. Для решения этой проблемы необходимо наряду с информационными методами обучения применять и традиционные. Используя различные технологии обучения, необходимо приучать обучающихся к разным способам восприятия материала – чтение страниц учебника, объяснение учителя, получение информации с экрана монитора и др. С другой стороны, обучающие и контролирующие программы должны предоставлять возможность построения своего алгоритма действий, а не навязывать готовый, уже созданный кем-либо. Благодаря построению собственного алгоритма действий обучающийся начинает мыслить, применять имеющиеся у него знания к реальным условиям, что очень важно для осмысления получаемых им знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болтянский В.Г., Рубцов В.В. Игровые компьютерные среды учебного назначения // Информатика и образование. 1990. №5. С. 24-37.
2. Красильникова В.А. Становление и развитие компьютерных технологий обучения: монография. М., 2002.
3. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994.

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ В АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

В статье рассматриваются проблемы репрезентации средств невербального общения во фразеологическом фонде английского языка, и обосновывается необходимость выявления особенностей реализации этих средств во фразеологии английского языка

Ключевые слова: фразеологическая единица, невербальное общение, соматический компонент, семантика, кинесика, просодика, такесика, проксемика.

Abstract: The items of representation of nonverbal communication means in English phrasicon are studied in the article. The necessity of revealing these means peculiarities in English phraseology is also proved.

Keywords: phraseological unit, nonverbal communication, somatic component, semantics, kinesics, prosody, heptics, proxemics.

В настоящее время исследователи стали проявлять больше внимания и интереса к невербальной коммуникации. Изучение роли невербального поведения в общении людей в последнее десятилетие вышло на первый план, поскольку невозможно понять сущность и аспекты коммуникации, нацеленной на достижение общей для партнеров коммуникативной цели. Интерес к изучению данной проблемы вызван тем, что верное представление об особенностях неязыковых аспектов коммуникации поможет расширить знания об их использовании в английской фразеологии.

Наиболее ярким примером реализации невербальных средств во фразеологии английского языка служат фразеологические единицы с компонентом-соматизмом (СФЕ). Под фразеологической единицей с компонентом – соматизмом обычно понимается фразеологизм, ведущим или зависимым компонентом которого является слово, обозначающее не только внешние физические формы организма человека, такие как голова, рука, нога, но и элементы сердечнососудистой нервной и других его систем, к примеру: кровь, печень, мозг. Выбор именно этих ФЕ обусловлен тем, что СФЕ являются коммуникативно наиболее значимой и высокопродуктивной частью фразеологического состава.

Согласно исследованиям А. Блюма, «наивысшей фразообразовательной продуктивностью в английском языке характеризуется одни и те же соматические лексемы: *hand, leg/foot, head, eye, heart*» [Блюм 2000: 15].

СФЕ представлены следующим рядом: Соматические фразеологизмы (СФ) с компонентом “*head*”; СФЕ с компонентом “*eyes*”; СФЕ с компонентом “*heart*”; СФЕ с компонентом “*ear*”; СФЕ с компонентом “*hand*”; СФЕ с компонентом “*foot/leg*”

Соматизм «*head*» символизирует умственную деятельность человека, мышление вообще в различной мере и степени. Очень большое количество СФЕ связано с этим компонентом. Эти соматизмы встречаются во ФЕ всех индоевропейских языков.

Наиболее частым фразообразующим соматическим компонентом является лексема “*head*” во фразеологическом англо-русском словаре А.В. Кунина.

- СФЕ со значением ума, разума (*a clear head*- иметь ясную голову; *to have a good head on one's shoulders* - иметь свою голову на плечах).
- СФЕ, выражающие физическое или психологическое состояние человека (*to hang/lose one's head* - повесить/понуричь голову; *to shake one's head*- покачать головой; *to get out something out of one's head* - выбросить что-то из головы; *to bury one's head in the sand*- зарыть голову в песок ; - *to take it into one's head*- вбить в голову).

- СФЕ, выражающие значение превосходства, заложенное в понятии (*to carry one's head high*- высоко держать голову; *to turn one's head* - повернуть голову).
- СФЕ, связанные с процессом мышления, памятью (*to beat/cudgel/rack one's brains over something*- ломать голову над чем-нибудь; *to beat something into somebody's head* - вбить что-либо кому-нибудь в голову; *to scratch one's head*- почесывать голову; *-come to a head* - прийти в голову).

Существует большое количество ФЕ с соматическим компонентом “eyes”. Eyes/глаза и их открытость символизирует получение информации и ее достоверность (*a sharp/eagle eye*–зоркий, орлиный глаз; *to do something with one's eyes shut*- делать что-то с закрытыми глазами; *to make eyes at somebody*-строить кому-либо глазки). Глаза также являются важными выразителями эмоций и чувств, следовательно, велико количество ФЕ с данным компонентом, отражающих изменение эмоционального состояния человека. (*my eye!* – вот это да!, подумать только!, ну и ну!; честное слово! Черт возьми! – восклицание, выражающее удивление, досаду, восхищение)

Соматический компонент “heart”. Heart/сердце – орган с символикой чувств, переживаний, настроений. (например искренности: *at the bottom of one's heart* – в глубине души, *hand on heart*- положи руку на сердце, *to take something to heart* - принимать близко к сердцу). Чаще употребление фразеологизмов с соматическим компонентом “heart” говорит о положительных качествах человека. Часто сердце связано с понятием любви: *to open one's heart to somebody* – открыть/ отдать свое сердце).

Соматический компонент “ear”. Ear/ухо – орган, воспринимающий информацию извне. Поэтому в основном фразеологизмы, связанные с этим органом, употребляются, чтобы обозначить способность узнавать и слушать (*to be all ears* – превратиться в слух, слушать с напряженным вниманием; *keep one's ears open*- быть настороже, начеку, держать ухо востро).

Наиболее употребляемым является соматический компонент “hand”. Hand/рука играет почти универсальную роль: Семантика употребления данного соматизма во ФЕ различна. Наиболее частые – общение, мастерство, деятельность, обмен, т.е. практическое применение мысли. (*to take something in hand/ lay hands on something* – прибрать что-либо к рукам/наложить на что-либо руки /взять в свои руки; *hands off!* – руки прочь!; *to have clean hands, to give a free hand; to eat out of somebody's hand, to take oneself in hand*)

Соматический компонент “foot”. В английском языке нижнюю конечность делят на две зоны и применяют для их обозначения соответственно два слова: *leg* – верхняя часть ноги; *foot*– нижняя часть, стопа. Нога символизирует движение, скорость. СФЕ репрезентируют значение устойчивости или неустойчивости (как в прямом, так и в переносном смысле) и уверенности в себе (*to stand on one's own two feet* –стоять обеими ногами на земле; *to feel/find one's feet* – обрести твердую почву под ногами, освоиться; найти место в жизни).

Нами также были рассмотрены типы реализации невербального общения таких как кинесика, просодика, такесика, проксемика в английской фразеологии.

Самой многочисленной группой оказались фразеологизмы, отражающие кинетический тип невербального общения (*to shake one's head* – мотать головой, *to stretch one's legs* – размять ноги, *to be left empty-handed* – уйти с пустыми руками, *to put one's foot down* – топнуть ногой, *to curl the lip* –сжать губы, *to take something into one's head* – взять в голову, *to pick up one's ears* – держать ухо востро).

Следующей по численности является группа такесических фразеологизмов (*to welcome someone with open arms* – приветствовать кого-либо с распростертыми объятиями, *to touch wood* – постучать по дереву, *to give a hand* – протянуть руку, *to fall into somebody's hand* – попасть в чь-то руки, *lay hands on* – наложить руку на что-либо/ за-

владеть чем-либо). Самыми малочисленными являются группы проксемических фразеологизмов (in/within spitting distance – в скором времени, to do something behind someone's back – делать что-то за чей-либо спиной, to be at a hand to – быть под рукой у кого-либо, to take something to heart) и просодических (at the top of one's lungs – громко кричать о чем-либо).

В результате исследования мы выявили, что наибольшей фразеологической активностью обладает соматизм hand. Самой многочисленной группой оказались фразеологизмы, содержащие кинетический невербальный тип общения (на них приходится половина рассмотренных ФЕ), далее группа такесических ФЕ, и самыми немногочисленными являются группы проксемических и просодических ФЕ, общее количество которых не составляют и четверти рассмотренных фразеологизмов. Очевидно, это связано с тем, что кинесика представляет наиболее распространенный тип невербального общения, что находит подтверждение в английской фразеологии.

Литература

1. Блюм А. Соматизмы английского языка. СПб., 2000.
2. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. М., 2001.
3. Опаленко М. Е. Новый учебный словарь фразеологии современного английского языка. М., 2004.

Алиева Ш.М , Абакаров И.М. (Махачкала)

ФОНЕТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ АНГЛИЦИЗМОВ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются способы фонетической адаптации англицизмов во французском языке. Выявляются основные тенденции в освоении англоязычной лексики французским языком в условиях мировой глобализации и интенсивного расширения языковых контактов.

Ключевые слова: англицизм, фонетическая адаптация, заимствование.

Abstract. *The article considers ways of phonetic adaptation of English borrowings in French. It is identified the main tendencies of English lexical development in French during world globalization and intensive expansion of language contacts.*

Keywords: *anglicism, phonetic adaptation, borrowing.*

В настоящее время ведущую роль на лингвистическом пространстве объективно играет английский язык. Процесс проникновения английских слов столь активен, что даже французы-пуритане не в силах этому противостоять. В данной статье нами проанализированы произношение некоторых англицизмов, проникших во французский язык сравнительно недавно и фонетически адаптировались в нем, став (либо еще не став) кодифицированной нормой.

Источниками практического материала являются французские интернет-сайты, которые изобилуют англицизмами, употребляющихся в самых различных сферах деятельности человека. При выявлении способов фонетической адаптации, прежде всего, следует брать в расчет значительные различия в фонетико-фонологических системах французского и английского языков, что обуславливает фонетическую трансформацию заимствованных единиц английского языка в момент их вхождения в систему французского языка. Однако отметим, что, если раньше в процессе ассимиляции в языке-реципиенте английские заимствования приобретали звучание, приближенное к норме французского языка, то в современном французском языке, несмотря на все усилия пу-

ритан-лингвистов, наметилась тенденция сохранения английского звучания. Объяснение этому мы находим во все усиливающейся лингвистической экспансии английского языка, в результате чего все больше и больше французов овладевают английским языком, его фонетическим строем. Более того, современные англицизмы навязывают свои правила не только для звучания, но и написания в сложной французской грамматике.

Согласно языковой политике французского государства, норма произношения заимствованного слова практически сразу должна соответствовать правилам французской фонетической системы и строго соблюдаться. Так англицизм *leader* пришло во французский язык еще в начале XIX века. Все словари дают до настоящего времени один единственный вариант произношения – [lidœʁ] [8], то есть один раз установленная вначале норма произношения не меняется. В связи с этим, многие словарные статьи не указывают транскрипцию.

Как отмечают лингвисты, процесс фонетической адаптации «протекает неравномерно и противоречиво, с трудно уловимой закономерностью» [Валгина 2003: 56]. Фонетическая адаптация английских заимствований в современном французском языке зависит от характера интеграции слова и происходит двумя способами:

1. В случае визуальной или графической интеграции, слово читается в соответствии с правилами французского произношения: *pull* [pyl], *handball* [ãdbal], *waterballast* [waterbalast] [8].

2. В случае слуховой или фонетической интеграции, за основу берётся звуковой образ слова на английском языке, и фонемы английского языка заменяются на близкие им фонемы французского языка: *jingle* [dʒingœl], *surf* [sœrf] [8].

Ниже рассматриваются несколько англицизмов, зарегистрированных нами во французском языке, представляя их фонетическую адаптацию.

Англицизмы, относящиеся к моде и внешности, нашли свое применение и на французском интернет-пространстве. Так, англицизм *filler / filleur* означает наполнитель для локальных инъекций, используемых в контурной пластике лица без хирургического вмешательства. Согласно правилам адаптации французских слов, данный англицизм произносится как [fijœv]. Объясняется это тем, что французскому языку не свойственны редуцированные звуки, которые присутствуют в английском языке. Проходя процесс фонетической адаптации, английское окончание *-er* – [ə] является редуцированным звуком и согласно общим правилам чтения во французском языке ударение в речевом потоке будет падать на последний слог, в том числе и в заимствованных словах. Таким образом, английский суффикс *-er* соответствует французскому звучанию *-eur* [œʁ].

В области моды частым является англицизм *look* – (разг.) внешний вид; стиль. Во французском языке данное звучание не претерпевает никаких изменений – [luk]. Однако данное утверждение, естественно, условно, так все английские звуки во всех заимствованных словах произносятся согласно правилам французского произношения. То есть в данном случае веляризованный английский [l] заменяется гоморганным апиальным французским [l], а английский гласный [u], соответственно, на французское [u] с чуть более передним звучанием.

К наиболее «загруженной» англицизмами сферой следует отнести область спорта. Например, *bodybuilding* – бодибилдинг; *stretching* – (спорт) попеременное напряжение и расслабление мышц и др. Адаптация данных слов происходит путем потери долготы у английских согласных. Фонема [ŋ] соответствует буквосочетанию *-ing*, занимающего конечную позицию большого количества слов. Есть несколько вариантов произношения английского конечного *-ing*: [-in], [-ing], [-ɪŋ].

Среди молодежного сленга широкое употребление нашло такое слово как *HYIP*. Одно из значений данного акронима (от High Yield Investment Program) якобы высоко-

доходный и очень рискованный инвестиционный проект. Второе значение — шумиха, ажиотаж, крикливая реклама и в том числе обман, эмоциональное возбуждение и т.д. Более всего в русском языке, на наш взгляд, этому слову подходят гвалт, шумиха (в медийном пространстве). Данный англицизм является также неологизмом, а, соответственно, он не зарегистрирован в словарях и не является, следовательно, кодифицированной лексической нормой во французском языке. Мы обнаружили два варианта произношения этого слова во французском: [i:p] [ji:p], хотя нельзя исключать и вариант [ajp] [6].

Слово с аналогичным значением (*поднять шумиху*) *buzz*, произошедшее из ономастопеи *bzzz* (жужжать о насекомых) проникло во французский. Попало оно во французский язык в связи с частым его употреблением в социальных сетях для маркетингового продвижения нового продукта. В английском произношении оно звучит [bʌz]. Larousse, где оно засвидетельствовано, дает французское звучание [boez]:

Buzz: n.m. (mot angl., bourdonnement). Forme de publicité dans laquelle le consommateur contribue à lancer un produit ou un service via des courriels, des blogs, des forums ou d'autres médias en ligne. – Par ext. Rumeur, retentissement médiatique, notamm. autour de ce qui est perçu comme étant à la pointe de la mode (événement, spectacle, personnalité, etc.). Le film a fait un énorme buzz [5].

Не менее распространен в настоящее время англицизм “*brexite*” = “British exit”, являющийся телескопным образованием (*mot-valise*) от двух английских слов (*britannique* - британский) и “Exit” (*sortie* - выход). Данный англицизм может иметь два варианта произношения. Однако Международная организация франкофонных стран по вопросам языкового образования настаивает на произношении [ˈbrɛg - zite], призывая профессиональных политиков «не надоедать нам со своим ошибочным произношением [brê-Kssite]» по аналогии с *excite* ...” (... à ne pas nous bassiner avec leur prononciation erronée "brê-Kssite" (par analogie avec *excite*, sans doute) [11]

Популярен также среди молодежи французским англицизм *challenge* – модное английское слово, которое имеет значение «бросить вызов». В русском языке также можно порой услышать данный англицизм, особенно в спортивных передачах и комментариях телеканал Матч ТВ. Это слово имеет такое же семантическое значение, как и в английском и французском языках. Согласно правилам французской фонетической адаптации, гласные английского языка в некоторых словах могут приобретать назализацию, как в случаях графической интеграции: *challenge* [ʃalɔ̃ʒ] / [tʃalɛnʒ] [8].

В глобальной сети нередко встречается такой англицизм, как *blogger*, — человек, ведущий блог. Как уже описывалось ранее, суффикс *-er-* соответствует французскому *-eur*, окончание *-er* начинает читаться как [œr] и, соответственно, [blogœ:r], либо [blɔgø:z] как форма женского рода. Однако, данному правилу противоречит адаптация следующего слова *hipster* – термин, образованный от жаргонного «to be hip», что переводится приблизительно как «быть в теме». В отличие от *blogger* во французском языке *hipster* произносится как [ipste], не смотря на окончание *-er* [6].

Подобного рода произношение наблюдается и в слове *spoiler* от англ. *to spoil* — «портить», «мешать»; *spoiler* — «помеха». Суффикс *-er-*, хоть и соответствует французскому *-eur*, но, как и в слове *hipster*, читается как [e]. Соответственно, *spoiler* произносится как [spwale] [6].

В сфере бизнеса очень популярным является слово (*startup* (n.m.) – недавно созданная компания (возможно, еще не зарегистрированная официально, но планирует стать официальной), строящая свой бизнес на основе инноваций или инновационных технологий, не вышедшая на рынок или начала на него выходить и обладающая ограниченными ресурсами. Следует отметить, что английский звук [ʌ] представлен во французском языке как [œ]. Словарь Wiktionnaire дает в связи с этим следующую тран-

скрипцию [stak.tɛp]. В данном случае английское [ʌ] адаптируется под французское произношение, тогда как конечное [p], которое во французском обычно не произносится, сохраняет свое звучание [13].

Также следует отметить, что в английском языке существуют звуки и сочетания звуков, отсутствующие во французском языке. Так, во французском языке отсутствует звук [h], поэтому, к примеру, в словах *hot-dog* [ɔtdɔg] (*хот-дог*), *hamburger* [ãburgær] (*гамбургер*) h не произносится.

Таким образом, заимствованные слова адаптируются и произносятся по правилам французского языка. Однако, слова, обозначающие явления и вещи исключительно английские, не ассимилируются, а сохраняют свой внешний облик до тех пор, пока их семантика не изменится. Например, *lady* [ledi] (*леди*), *gentleman* [dʒɛntl man] (*джентльмен*).

В целом, проникая во французский язык, большинство английских заимствований подвергаются определенной фонетической адаптации. Некоторые англицизмы приспособляются к требованиям новой для них фонетической среды, к новым формам произношения, но достаточно большая часть (хоть и меньшая) заимствованных англицизмов функционирует во французском языке, сохраняя свое английское произношение. Следует отметить, что некоторые слова, хотя и не вошли официально в словарный состав французского языка и не отражены на страницах Larousse, имеют право на свой неофициальный статус, который с течением времени, как следует из практики, станет официальным.

Литература

1. Валгина Н.С. Теория текста. - Москва, Логос. - 2003.
2. Волкова М.Г., Козлова Д.О. Англицизмы в современном французском языке (на материале прессы). // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 4-2(34). – С.73–76.
3. Cerquiglini B. Le français dans tous ses états. – Paris: Flammarion, 2000. – 415 p.
4. France24 [Ressource électronique] – URL: <http://www.france24.com/fr/france>
5. Freetux [Ressource électronique] – URL: <http://www.freetux.net/la-definition-du-mot-buzz-dans-le-larousse-2010/>
6. How to pronounce [Ressource électronique] – URL: <https://www.howtopronounce.com/french/hyip/>
7. Huffington post [Ressource électronique] – URL: www.huffingtonpost.fr/2016/05/11/dictionnaire-larousse-2017-nouveaux-mots_n_9899928.html
8. Larousse. Dictionnaire français-anglais – [Электронный ресурс] / Larousse. – Larousse. Франко-английский словарь. – URL: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-anglais> (дата обращения: 14.03.2017).
9. Le Figaro [Ressource électronique] – URL: <http://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/2017/05/29/37002-20170529ARTFIG00206-les-nouveaux-mots-et-les-nouvelles-tetes-du-petit-larousse.php>
10. LeGuide.com [Ressource électronique] – URL: <http://www.leguide.com/>
11. Mission linguistique francophone [Ressource électronique] – URL: <http://missionlinguistiquefrancophone.blogspot.ru/2016/06/les-pro-brexit.html>.
12. Wiktionnaire [Ressource électronique] – URL: <https://fr.wiktionary.org/wiki/Annexe:Prononciation/anglais>
13. Wiktionnaire [Ressource électronique] – URL: <https://fr.wiktionary.org/wiki/start-up>.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОНЛАЙН РЕСУРСОВ И КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В ИЗУЧЕНИИ ЛЕКСИКИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Информатизация современного общества способствует активному использованию компьютерных технологий при изучении иностранных языков, особенную популярность среди которых занимают программы для пополнения словарного запаса.

Ключевые слова: информатизация, тренировочные программы, карточки, модуль, курс.

Abstract: *The informatization of the modern society contributes to the active usage of computer technologies in the process of learning languages. A special place among such technologies is taken by programs aiming at learning the vocabulary.*

Key words: *informatization, training programs, flashcards, module, course.*

Изменение условий развития мирового сообщества оказало значительное влияние на развитие системы образования любой страны. Развитие компьютерной техники и информационных технологий привело к возникновению понятия информационного общества, то есть общества, построенного на основе сбора, хранения, передачи и использования различной информации, способов ее обработки, доставки, получения и использования.

Компьютер необходимо рассматривать не просто как дополнение к существующим методам обучения, а как «мощное средство, которое должно привести к изменению всех компонентов учебного процесса, начиная от содержания и заканчивая его организационными формами.

Обучающие программы и веб-сайты имеют множество преимуществ перед традиционными методами обучения. Они позволяют активизировать различные виды речевой деятельности, моделировать коммуникативные ситуации, доводить речевые и языковые навыки и умения до автоматизации, а также обеспечивают реализацию индивидуального подхода к каждому обучающемуся и интенсификацию самостоятельной работы студентов [Кожевников 2008: 78].

Программы для изучения иностранных языков могут быть направлены на какой-то один аспект языка, например, программы для тренировки грамматических навыков, для совершенствования произношения или же программы для изучения и повторения пройденной лексики.

К числу наиболее популярных платформ для изучения иностранной лексики в первую очередь следует отнести платформы Quizlet и Memrise, представленные в виде сайта с широким кругом возможностей и в виде программы для мобильных операционных систем Android и Apple.

Quizlet позволяет:

1. Создавать собственные карточки, добавлять к ним картинки и аудио-файлы.
2. Искать и изучать модули, созданные другими пользователями сети.
3. Встраивать карточки на сайт и делиться ими в соцсетях.
4. Распечатывать и настраивать параметры доступа к карточкам.

Quizlet включает в себя элементы изучающих программ (flash-cards), тренировочных и игровых программ, а также программ проблемного обучения (ввод текстовых ответов).

Memrise – это уникальная платформа, использующая наиболее продвинутые техники работы с памятью для того, чтобы помочь пользователям запоминать информацию быстрее и эффективнее. Данная программа позволяет пользоваться уже имею-

щимися на сайте курсами: их свыше 6,000 в разных областях, более 200 языков и словарей. Также можно создать свой собственный курс и запоминать слова и выражения, объединенные какой-то общей идеей, например, выражения из понравившегося видео, или же какой-либо тематический сборник. Для лучшего запоминания каждого слова или выражения создаются **Мемы (Mems)**. Данный термин создатели Memrise ввели для определения того, что ассоциируется с запоминаемым словом. Это может быть изображение, этимология, описание, примеры предложений, видео т.е., что угодно, чтобы помочь обучающемуся выстроить ассоциативный ряд для быстрого и надежного запоминания слова. Даже при выборе уже готового модуля выражений и слов, есть возможность добавить свои «Мемы», которые помогут сформировать свои собственные ассоциации.

Таким образом, разработанная система осуществляет постоянное тестирование запоминаемых слов с целью постепенного перемещения их из оперативной памяти нашего мозга в долгосрочную память. Причем Memrise тестирует обучающегося разными способами: либо посредством выбора из нескольких предложенных вариантов, набора слов на клавиатуре, либо посредством объединения разбросанных частей и составления фразы.

Одним из главных аспектов при изучении иностранных языков является развитие лексических навыков, и в наше время для изучения и тренировки лексики недостаточно традиционных методов обучения, а подходящим дополнением к ним является огромный спектр электронных ресурсов и компьютерных программ, которые делают процесс обучения более интересным и эффективным.

Литература

1. Балыкина Е.Н. Классификация компьютерных учебных программ. На примере исторических дисциплин. М., 2001.
2. Ефременко В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2007. №8. С. 18-21.
3. Кожевников Ю.В. Инновационные образовательные технологии на рубеже XX – XXI вв. М., 2008.
4. Красильникова В.А. Становление и развитие компьютерных технологий обучения. М., 2002.
5. Memrise – лучшая программа для запоминания слов. [Электронный ресурс] URL: <http://lingvana.ru/memrise.html>.

Алисултанов А. С. (Махачкала)

ТИПОЛОГИЯ РЕДУПЛИКАЦИИ В АНГЛИЙСКОМ И ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ

В статье идет речь об исследовании редупликации в дагестанских языках. и особенностях их актуализации в словоизменении и словообразовании.

Ключевые слова: редупликация, словообразование, словоизменение

Abstract: *The article deals with the reduplication in Dagestan languages and peculiarities of its actualization in word building and inflexion.*

Keywords: *reduplication, word building, inflexion*

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» редупликация определяется как фонеморфологическое явление, состоящее в удвоении начального слога (частичная редупликация: в англ. яз. - *cocoa*) или целого корня (полная редупликация: в англ. яз. - *grugru, gaga, hiwihwi*). Предельный случай редупликации - повторение, то есть удвое-

ние всего слова (в англ. яз. - *goody-goody, divi-divi, chin-chin*); образование таких форм смыкается со словосложением. При редупликации гласный звук корня может повторяться, но может появляться и другой гласный (в англ. яз. - *diddle-daddle, flip-perty-flopperty, kit-kat*). Редупликация свойственна языкам различного строя, ее функции многообразны: она может выражать грамматические значения (в индоевропейском праязыке редупликация наряду с особыми личными окончаниями и аблаутом корня была показателем перфекта);

- чаще редупликация выступает как средство варьирования лексического значения, выражая интенсивность, дробность, уменьшительность и т.п. Редупликация и повтор широко используются при образовании идеофонов (звукосимволизм;

- закономерная, не произвольная, фонетически мотивированная связь между фонемами слова и полагаемым в основу номинации незвуковым признаком денотата) и звукоподражательных слов» [9: 408].

Место и роль редупликации в языке толкуется неоднозначно в лингвистической теории. Одни лингвисты включают редупликацию в состав словосложения (О.Д. Мешков [12], Е.В. Федяева [16]), другие же рассматривают редупликацию в качестве самостоятельной словообразовательной модели (Г.Б. Антрушина [5], О.Ю. Крючкова [8], Ф.Р. Миннос [13]). В зарубежной лингвистике придерживаются мнения, что редупликация представляет собой самостоятельный способ словообразования.

Одним из первых языковедов, кто обратил внимание на феномен редупликации и исследовал её в английском языке, был О. Есперсен. Он предложил классификацию редуплицированных слов в английском языке, состоящую из трёх разновидностей: 1) The kernel repeated unchanged; sometimes with an extension of the kernels. 2) The kernel repeated with change of vowel. 3) The kernel repeated with change of consonant [18; 19].

Г. Марчанд предложил классификацию редуплицированных слов в английском языке, основанную на варьировании гласных и согласных в структуре их компонентов, состоящую из: 1) Ablaut combinations: Ablaut combinations are twin forms consisting of one basic morpheme (usually the second), sometimes a pseudo-morpheme which is repeated in the other constituent with a different vowel. The typical changes are [i] - [æ]: *chit chat* 'gossip' (from *chat* 'easy familiar talk'), *knick-knack* 'small articles of ornament', *riff-raff* 'the mob', *shilly-shally* 'hesitate' and [i] - [o]: *ding-dong* (said of the sound of a bell), *ping-pong* 'table-tennis', *sing-song* 'monotonous voice', *tip-top* 'first-rate'. 2) Rhyme Combinations: Rhyme combinations are twin forms consisting of two elements (most often two pseudo-morphemes) which are joined to rhyme: *boogie-woogie, fliberty-gibberty* 'frivolous', *harum-scarum* 'disorganised', *helter-skelter* 'in disordered haste', *hoity-toity* 'snobbish', *lovey-dovey* 'darling', *mumbo-jumbo* 'deliberate mystification, fetish', *namby-pamby* 'weakly sentimental', *willy-nilly* 'compulsorily' (cf. Lat. *volens-nolens*) [19].

И. В. Арнольд в составе редуплицированных слов в английском языке разграничивает: 1) чистую редупликацию, или звукоподражательные повторы с усилительной функцией, типа *hush-hush, blah-blah*; 2) аблаутную редупликацию, представляющую собой удвоения, состоящие из основной морфемы, как правило, второй компонент и её редуплицированного с изменением гласной варианта, типа *ping-pong, sing-song*; 3) рифмованную редупликацию, состоящую из двух компонентов (чаще всего двух псевдоморфем), которые сочетаются ради рифмы, типа *helter-skelter, mumbo-jumbo* [18: 59].

Зарубежные и отечественные исследователи постулируют наличие в английском языке следующих типов редупликации: 1) точная, в которой компоненты полностью идентичны, ср. *chop-chop* – 'быстро, без задержки'; *chow-chow* – 'смесь'; *fifty-fifty* – 'равный'; 2) начальная (префиксальная), в которой первая часть остается неизменной, а в начале редуплицированного компонента используется приставка *s(c)hm-*, ср.: *time-schmime, fancy-shmancy, plan-shman*; 3) рифмованная, в составе редуплицированного

компонента которой происходит замена начального согласного, ср.: *fuddy-duddy* – ‘человек, не понимающий и не одобряющий современные идеи’; *bow-wow* – ‘имитация собачьего лая’; *harum-scarum* – ‘дикое, необдуманное поведение’; *hoity-toity* – ‘гордое поведение’; 4) внутренняя или аблаутная редупликация, состоящая в чередовании гласных в структуре морфемы, нередко выступающее в качестве внутренней флексии. Здесь мы обычно имеем дело с звукоподражательными словами, эксплицирующими своей семантикой вариации в размере, весе, громкости, типа *chit-chat* – ‘болтовня, сплетни’; *see-saw* – ‘качели, колебания’; *dilly-dally* – ‘тратить время впустую’; *ding-dong* – ‘звук звонка’; *fiddle-faddle* – ‘абсурд, вздор’; *knick-knack* – ‘маленький дешёвый сувенир для дома’; *tittle-tattle* – ‘разговаривать о жизни других людей’; 5) конечная (суффиксальная) – в которой компоненты эквивалентны, но может быть использован и добавочный элемент, *dust-buster* – ‘пылесос’.

Перейдём к рассмотрению редупликации в дагестанских языках. Редупликация встречается в лексической и грамматической системах всех дагестанских языков, в которых удвоения, в том или ином виде, по нашему мнению, в одних случаях функционируют в качестве средства словообразования, а в других случаях – в качестве средства формообразования [3:104-112].

Попытаемся проследить словообразовательные и словоизменительные возможности использования редупликации в лезгинском, аварском, даргинском, лакском, рутульском, каратинском, а также и некоторых других дагестанских языках. В ряде случаев привлекается также и диалектный материал, в частности, даргинского языка.

В лезгинском языке, по мнению Р.И. Гайдарова, редупликация преимущественно используется как словообразовательное средство. Редулицированные слова были впервые сгруппированы указанным автором, с учётом их морфологической структуры, на чистые повторы исходной основы, типа *твар-твар* ‘по зёрнышку; помалу’, на те что осложнены формообразовательными аффиксами, типа союзной частицы *-ни* ‘эвелни-эвел ‘в самом начале, первоначально» и, наконец, удвоенные слова, в которых изменяются согласные звуки в начале редулицируемого компонента, типа *ич-мич* ‘яблоки и тому подобное’ [5: 125].

В использовании редупликации в качестве словообразовательного средства в дагестанских языках следует разграничить два аспекта. Во-первых, в лексической системе практически всех дагестанских языков встречается некоторое количество слов в фонеморфологической структуре которых встречается разновидность редупликации которая названа нами исторически первичной номинацией, ср. авар. *булбул* ‘соловей’, *гургур* ‘индюк’; дарг. *кьукьа* ‘колено’, *кьукьу* ‘гром’; лезг. *кьакьан* ‘высокий’, *машмаш* ‘абрикос’, лакск. *ккаккан* ‘видеть’, *тлутлун* ‘открыть; открыться’, *гьагьан* ‘сломать; сломаться’, рут. *кьвакь* ‘колено’, *нене* ‘зрачок’ и др. Как свидетельствуют приведённые примеры, редупликация в виде первичной номинации по своей сути отражает редупликацию корневой согласной. Данный феномен является ещё одним подтверждением тезиса о том, что корни слов в дагестанских языках имеют согласный исход.

Использование редупликации как средства вторичной номинации означает использование исходных корней слов в виде удвоения в составе редулицированного комплекса, ср. авар. *цо-цо* ‘по-одному’, *нус-нус* ‘по-сто’, С.М. Хайдаков подчёркивал, что в аварском и лакском языках редупликация функционально обслуживает не только сферу словообразования, но и формообразования [11: 15].

Указанный автор отмечал, что словообразовательную функцию редупликация выполняет в том случае, если соотносительные синонимические глаголы являются двуфазными, т.е. субъектно-объектными, типа *бахъизе* ‘получаться, получить, оканчиваться’, ‘окончиться’, ‘проходить’, ‘пройти’ и т.п. и *бахъ-бахъизе* ‘снимать что-л.;

быстро разбирать, разобрать что-л. (на части)'. Повторение корневой морфемы наблюдается только у бесклассных глаголов, типа *цццла-ццлазе* 'тянуть', ср.: цах. *цццы-ццццан* 'тянуть' [11: 66].

Приведённое наблюдение С.М. Хайдакова о двойкой функции редупликации в аварском и лакском языках подтверждается также материалом и других дагестанских языков, Так в даргинском, лезгинском, табасаранском, рутульском, да и практически во всех других дагестанских языках распределительные числительные образуются путём редупликации основы исходного количественного числительного, ср. дарг. *хццб-хццбал* 'по-три', *вевцц-вевццал* 'по-десять'; лезг. *са-сад* 'по-одному', *пуд-пуд* 'по-три', таб. *ургуб-ургуб* 'по-семь', *йццур-йццур* 'по-десять'; рут. *рыццхьал-рыццхьал* 'по-шесть', *йыва-йыва* 'по-семь'. Особо следует отметить, в этой связи специфическую особенность распределительных числительных в арчинском языке. Дело в том, что распределительные числительные в арчинском языке также образуются путём удвоения исходной основы количественного числительного. Особенностью числительных, как отмечает К.Ш. Микаилов, том числе и распределительных числительных, в указанном языке выступает наличие в них четырёх классно-именных форм, ср.: I кл. *кьвел-кьвелву*, II кл. *кьвел-кьвелру*, III кл. *кьвел-кьвелбу*, IV кл. *кьвел-кьвелмлу* 'по два' [9: 75].

Редупликация используется и как грамматическое средство в образовании, например, глагольных форм в аварском языке. Так, М.Г. Меджидов относит редупликацию к одному из распространённых средств выражения многократности, множественности действия [8]. Однако, следует отметить, что в аварском глаголе исследователи выявили различные формы редупликации. Так, М.Е. Алексеев неоднородность форм редупликации в глагольной лексике аварского языка, ставит в зависимость от структуры исходного глагола. В качестве доказательства данного тезиса он приводит следующие разнотипные примеры: *багь-багьгизе* < *багьгизе* 'изнашиваться', в котором редуплицируется целиком основа; *бахьархьгизе* < *бахьгизе* 'снимать', в котором редуплицируется корневой согласный с присоединением показателя учащательности *-ар*; *гевгизе* < *беггизе* 'кататься', в котором редуплицированный согласный занимает префиксальную позицию; *ба-бадгизе* 'заикаться', в котором редуплицированный символический комплекс сопровождается суффиксом *-д*; *гьим-гьидгизе* < *гьимгизе* 'улыбаться' [2: 41]. Реализация редупликации в виде удвоения корневой морфемы оказывается характерной для глаголов без классного показателя, ср. *кунцц-кунццгизе* < *кунццгизе* 'сверкать; светить'.

По мнению С. З. Алиханова, в аварском языке редуплицированные звукоподражательные глаголы образуются от редуплицированных звукоподражаний, типа *мими* 'мяуканье', *хццхцц* 'ржанье', + суффикс длительности *-д*, ср.: *мимидгизе* 'мяукать', *хццхццдгизе* 'ржать'.

Структурно подобного рода редуплицированные глаголы характеризуются сочетанием редуплицированного имени существительного с суффиксом длительности *-д*, ср.: *хьул* 'тоска' - *хьул-хьудгизе* 'сильно жалеть чего-либо'. [4: 21]

Семантике редуплицированных глаголов в аварском языке исследователи приписывают способность обозначать многоактные действия, состоящие из ряда прерываемых, повторяющихся, происходящих последовательно друг за другом актов. З.М. Маллаева предлагает разграничивать подобные редуплицированные глаголы в зависимости от их семантической и функциональной характеристики на многократные глаголы и глаголы длительные [7: 66].

В аварском языке в разрезе частей речи редупликация в качестве словообразовательного средства используется в системе имен существительных, числительных (распределительных), глаголов, наречий ср.: *цц-цц* 'по-одному', *аницццла цц-*

цо ‘по-одиннадцать’, нус-нус ‘по-сто’ и т.п. *бахъ-бахъмзе* ‘снимать что-л.’, ‘быстро разбирать’, ‘разобрать что-л.’.

В указанном языке редупликация, как отмечает С.М.Хайдаков, не менее активно проявляется и в сфере словоизменения, прежде всего в системе глагола. При этом глаголы с редулицированной основой в аварском языке могут выражать следующие способы глагольного действия:

1. Многофазное действие многократного типа, ср.: *гъал-гъализе* ‘лохматиться; висеть’, *члухI-члухлизе* ‘размельчать’, ‘измельчать’, *цлцIа-цлцIазе* ‘тянуть, ташить’, ‘водить’, ‘весить’.

2. Прерываемое фрагментарное действие, ср.: *кIанцI-кIанцIизе* «подпрыгивать» < *кIанцIизе* ‘прыгнуть’; *хIанчI-хIанчIизе* ‘покусать’ < *хIанчIизе* ‘укусить’.

Редупликация также может выступать в качестве средства словообразования при формировании синонимических рядов некоторых глаголов аварского языка. Подобного рода ряды могут содержать от трех до четырех членов, ср.: *хъвезе* ‘резать’, ‘зарезать’, ‘забить’, ‘заколоть’ (*скот, птицу*), *хъвехъаризе* ‘заниматься убоим (скота, птицы)’, *хъве-хъвезе* ‘резать» ‘забивать’, ‘колоть’ (скот) и др. При этом редулицированный член синонимического ряда может выражать действие ориентированное не на объект целиком, а на его часть.

При помощи редуликации в аварском языке могут образовываться и формы имперфекта глагола. В оппозиции перфект-имперфект, маркированным членом, как правило, выступает редулицированная форма имперфекта., ср.: *цлцIана* ‘протянул’ - *цлцIа-цлцIана* ‘многократно тянул’, *хъана* ‘посеял’ - *хъа-хъана* ‘сеял местами’, *бакана* ‘появился’ — *бакк-баккана* ‘появлялся’.

В парадигме аварского глагола выделяются и аналитические временные формы, ядерными компонентами которых выступают редулицированные инфинитив, презентное причастие, позитивная форма имперфектного причастия, позитивная и негативная формы имперфектного деепричастия, а также синтетическая презентная форма.

При этом сочетания редулицированных основ и вспомогательного глагола *буго* образуют два варианта аналитического презенса, ср.: *цлцIа-цлцIалеб буго* и *цлцIа-цлцIала буго* ‘тянет’; два варианта аналитического имперфекта *цлцIа-цлцIараб буго* и *цлцIа-цлцIан буго* ‘тянул’ и один вариант аналитического футурума - *цлцIа-цлцIазе буго* ‘будет тянуть’ [11: 131].

Вопросы функционирования редуликации в даргинском языке подробно исследованы З.Г. Абдуллаевым [1]. В даргинском языке, по его мнению, редупликация выступает как средство словообразования и словоизменения.

В даргинском языке, как подчёркивает У.У. Гасанова, редулицированные распределительные числительные служат основой для образования распределительных наречий, путем замены суффикса числительных *-(а)л* на суффикс наречия *-ли*, ср.: *ца-цали* ‘по одному’, *кIи-кIили* ‘по двое’, *хIяб-хIябли* ‘по трое’, *вецIну цара-царали* ‘по одиннадцать’, *вецIну кIира-кIирали* ‘по двенадцать’, *вецIну хIябра-хIябралли* ‘по тринадцать’ [5].

В даргинском языке редупликация оказывается основным способом образования кванторных наречий, ср.: *имцIа-имцIали* ‘несколько больше’, *кам-камли* ‘несколько меньше’, *бахъ-бахъал* ‘слишком много’, и т.п.

Весьма продуктивна редупликация в словообразовательной функции в даргинском языке, в комплексах уточняющих меру, количество, или объём чего-либо, ср.: *сай-сайал* // *саил-сай* ‘сам один’, *чум-чумра* ‘сколько’, *мер-мерла* ‘разноместное’, *ранг-рангла* ‘разноцветное’ в которых второй компонент содержит суффикс генитива *-ла*. При этом происходит адъективация существительных. Не менее интересны случаи, ко-

гда первый компонент стоит в форме генитива, а второй - в номинативе или дативе, ср.: *дугила-дуги* 'всю ночь', *дубла-дуб* 'самый край', 'конец конца', *дусла-дус* «весь год».

В словообразовании некоторых прилагательных даргинского языка также может участвовать редупликация, ср.: *цIудар-цIударси* 'черноватое', *цIуб-цIубси* 'беловатое', *хала-халаси* 'великоватое'. Редулицированные прилагательные по сравнению с исходными однословными прилагательными несут в своей семантике оттенок некоторой уменьшительности, приблизительности.

Примерами редулицированных наречий с подобной же семантикой могут выступать *уди-уди* 'пониже' и перен. «исподтишка», *чеди-чеди* 'повыше', *къан-къанни* 'поздновато', *хIери-хIерели* «днем».

Редупликация в указанном языке также может выполнять грамматические функции поскольку она может быть использована в образовании сложных форм совершенного-запретительного или запретительно-оптативного вида, типа *вакI-ма-вакIаб* 'пусть не придет' *берк-ма-беркаб* 'пусть не ест'. Кроме того, удваиваться могут глагольные основы и при использовании между ними преверба негатива *-хIе*. [1: 304]. Посредством редуликации достигается эффект усиления отрицания, ср.: *белчIес-хIебелчIес* и *белчIхIебелчIес* 'не прочитать', *батес-хIебатес* и *батхIебатес* 'не оставить'.

Исследователи также выявили, что дагестанских языках функционируют особого рода распределительные наречия, образованные путем редуликации исходных именных основ-названий, обозначающих единицы меры, количества, веса, ср.: авар. *сахI-сахIккун* 'по саху' (мера сыпучих веществ), *хъат-хъатцIун* 'по горсточке', *къали-къаликкун* 'по кали (мера сыпучих веществ)'; дарг. *мехI-мехIли* 'по горсточке', *кила-килали* 'по килограмму'; лезг. *мике-микедал* 'по горсточке', *кило-килодал* 'по килограмму', лакск. *кило-килоли* 'по килограмму', *хаьппа-хаьппали* 'по горсточке' *нацIуну-нацIуну* 'очень сладко'; рут. *маьхь-маьхьне* 'пригоршнями', *пыт-пытна* 'по пуду'.

Следует заметить, что в системе глагола дагестанских языков характерно использование редуликации в качестве средства формообразования, в то время как в других частях речи, а именно в именах существительных, числительных, прилагательных, наречиях она выполняет словообразовательную функцию

Таким образом, анализ редуликации в английском и дагестанском языках свидетельствует о примерной эквивалентности способов образования структурных типов удвоенных слов. Функционально в английском языке редупликация преимущественно используется как средство словообразования, а в дагестанских языках наряду с системой словообразования, редупликация весьма активно используется также и в качестве средства формообразования. В разрезе частей речи редулицированные слова в английском языке преобладают в составе имен существительных, а в дагестанских языках редупликация весьма продуктивно используется практически во всех частях речи. Различия в диапазоне использования редуликации в английском и дагестанских языках, возможно, обусловлены структурно-типологическими особенностями сопоставляемых языков.

Литература

1. Абдуллаев З.Г. Даргинский язык. Т.2, Морфология. – М., Наука, 1993.
2. Алексеев М.Е. Сравнительно-историческая морфология аваро-андийских языков. – М., 1988.
3. Алисултанов А.С. Редупликация в лексической системе лезгинских языков. – Махачкала, 2012. – 142 с.
4. Алиханов С.З. Словообразование в аварском языке. Автореферат дисс.... канд. филол. наук. – Махачкала, 1998.
5. Антрушина Г.Б. Лексикология английского языка / Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева, Н.Н. Морозова. – М., Дрофа, 2001. – 288 с.

6. Гайдаров Р.И. Основы словообразования в лезгинском языке. – Махачкала, 1991.
7. Гасанова У.У. Лексика и словообразование хайдакского диалекта даргинского языка. АДД. – Махачкала, 2011.
8. Крючкова О.Ю. Редупликация как явление русского словообразования: дис. ... д-ра филол. наук. – Саратов, 2000. – 261 с.
9. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
10. Маллаева З.М. Видовременная система аварского языка. Махачкала, 1998.
11. Меджидов М.Г. Экспрессивные способы выражения множественности в аварском языке. // Известия ДГПУ, общественные и гуманитарные науки. № 2. – Махачкала, 2008.
12. Мешков О.Д. Словообразование в современном английском языке. – М., Наука, 1976. – 237 с.
13. Микаилов К.Ш. Арчинский язык. – Махачкала, 1967.
14. Минлос Ф.Р. Редупликация и парные слова в восточно-славянских языках. Дис. ... канд. филол. наук. – М., Институт славяноведения РАН, 2004. – 184 с.
15. Сулейманова Х.Г, Умариева С.З. Редупликация как вид словообразования в лакском языке. // Известия ДГПУ, Общественные и гуманитарный дисциплины. № 4. – Махачкала, 2014.
16. Федяева Е.В. Редупликация как одно из средств репрезентации неопределенного количества // Известия РГПУ им. А.М.Герцена. - № 33 (73). – СПб., 2008. – С. 469 – 472.
17. Хайдаков С.М. Система глагола в дагестанских языках. – М., Наука, 1975
18. Arnold I.V. The English Word. – М., Высш. шк., 1973.
19. Jespersen O. Symbolic Value of the Vowel i. // Selected writings of O. Jespersen. London, 1960. P.557-579.
20. Marchand H. The Categories and Types of Present Day English Word Formation // Synchronic-Diachronic Approach: University of Alabama Press, 1960. 379 p.

Арухова М. А. (Махачкала)

ЯЗЫКОВАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ ГЕНДЕРНЫХ И ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются гендерные и этнические стереотипы английского и русского языков, отраженные в пословицах. Изучается содержание базовых для исследования теоретических понятий «этнический стереотип», «гендерный стереотип» и проводится их анализ на материале пословиц.

Ключевые слова: этнические стереотипы, гендерные стереотипы, картина мира, пословица.

Abstract: *The article discusses gender and ethnic stereotypes of English and Russian languages reflected in proverbs. We study the basic content for the study of the theoretical concepts of "ethnic stereotypes", "gender stereotype" and their analysis is carried out on the material of proverbs.*

Key words: *ethnic stereotypes, gender stereotypes, the picture of the world, proverbs.*

Каждый язык по-своему членит мир, имеет свой способ его концептуализации. У каждого народа, каждой нации есть свои собственные представления об окружающем мире, о людях, о представителях другой культуры. В обществе складываются

определенные стереотипы – как относительно самих себя, относительно поведения и традиций в пределах своего культурного пространства, так и относительно представителей другого языкового и культурного пространства.

Человек воспринимает мир в соответствии с представлениями, отношениями и ценностями, господствующими в его родной культуре, и ведет себя в соответствии с ними. Поэтому представления людей о мире всегда относительно и разнообразны и зависят от того, в какой культуре человек родился и воспитывался. Чтобы понять, почему представитель другой культуры ведет себя именно так в определенном социокультурном контексте, следует, прежде всего, разобраться, как он воспринимает этот мир, увидеть ситуацию его глазами, представить себе, как работает его восприятие [Маслов 2001: 68].

Стереотипы являются определенными убеждениями и «привычными знаниями» людей относительно качеств и черт характера других индивидов, а также событий, явлений, вещей. По этой причине стереотипы существуют и широко используются людьми. В зависимости от характера объекта и его места в социальной структуре выделяют различные виды стереотипов, например групповые, профессиональные, этнические, гендерные [Жолобов 2007: 103].

Отечественные ученые большое внимание уделили проблеме этнических стереотипов. Под этническими стереотипами понимаются «обобщенные представления о физическом, нравственном и умственном облике представителей различных этнических групп». Этнический стереотип характеризуется повышенной эмоциональностью и устойчивостью в отражении черт стереотипизируемой группы.

Этнические стереотипы выполняют определенную функцию в общественном сознании, в связи с этим они тесно связаны с социумом, общественными условиями, они структурируют этносы в целостные образования для решения таких задач, как защита территории этнических границ, предпочтения соотечественников пришельцам. Важное место в когнитивной составляющей стереотипов занимают представления членов этноса об окружающей их действительности, что проявляется в так называемых «картинках мира». Структура этнического стереотипа поведения проявляется в виде строго определенной системы отношений, отражающей разнообразные типы социальных связей в обществе. Изменения в жизни этноса обуславливают изменения в этнической организации его жизнедеятельности, внося коррективы в нормы поведения, в традиционномировоззренческие и социально-психологические установки и этнические представления [Байбурин 1991: 63].

Плешаков К. Н. определяет стереотипы, как упрощенные понимания (например, о поведении, чертах характера, внешности, событиях, фактах), служащие когнитивными образцами для категоризации мира и помогающие человеку адаптироваться в мире и обществе. Стереотипы жестко «встроены» в нашу систему ценностей, являются ее составной частью и обеспечивают своеобразную защиту наших позиций в обществе [Плешаков 2009: 6].

Важную роль в развитии и поддержании гендерной системы играет сознание людей. Конструирование гендерного сознания индивидов происходит посредством распространения и поддержания социальных и культурных стереотипов, норм и предписаний, за нарушение которых общество наказывает людей, например, «мужеподобная баба» или «женоподобный мужик».

В той или иной степени стереотипы - предрассудки воздействуют на каждого человека. Согласно укоренившимся представлениям, женщинам в обществе приписывается меньшая ценность, чем мужчинам.

Представления о мужском и женском, мужественности и женственности, феминности и маскулинности сильно различаются в разных культурах, и это находит свое

отражение в языке. Мужчины и женщины в обществе имеют разные роли. Мужчины и все «мужское» (черты характера, модели поведения, профессии пр.) считаются первичными, значимыми и доминирующими, а женщины и все «женское» определяется как вторичное, подчиненное, незначимое с социальной точки зрения.

Гендерными концептами в пословицах являются те, что включают в себя понятия «мужчина» – «женщина». Пословицы с этническими концептами – это те, что связаны с этнической культурой. Сюда относятся особенности быта, традиций, обычаев, религии, национальной валюты, отношения к другим народам, титулов и т.д. [Кирилина 2009:13].

В английском языке очень распространены пословицы с концептом «женщина», реже «девушка». Очень редко встречаются поговорки со словом «леди». Например: *Faint heart never won fair lady* – «Робкое сердце никогда не завоевывало (сердце) красавицы», *home is the girl's prison & woman's workhouse*.

В английском языке употребляются пословицы с лексемой «мужчина», «мальчик» крайне редко. Англичане иногда под понятием «мужчина» подразумевают слово «джентльмен»: *A real gentleman keeps his words* – «Настоящий джентльмен всегда держит свое слово», *boys will be boys* – «Мальчики будут играть в мужские игры».

Наблюдаются пословицы, где присутствуют оба концепта – и «мужчина» и «женщина»: *Man for the field & and woman for the hearth. Man for the sword & for the needle she. Man with the head & woman with the heart*.

Среди русских пословиц и поговорок большая их часть включает в свой состав понятие «женщина»: баба, невеста, жена и т.д. Значительная часть пословиц и поговорок относится к обоим полам, например, «не годами старость красна - делами», «легче прожить, чем нажить».

Мужчина как адресант или адресат доминирует количественно: в пословицах и поговорках отражена преимущественно мужская картина мира и мужская власть в нем: *Первую дочь по семье бери, вторую - по сестре*.

Анализ паремиологических единиц английского языка позволяет понять самобытность, особенности жизненного уклада и национально-культурную специфику. Особенности языкового общественного сознания накладывают свой отпечаток на пословицы и афоризмы английского языка и составляют национальный языковой характер.

Таким образом, в английском языке встречается достаточно большое количество пословиц с этническим компонентом, которые относятся к различным сферам – бытовой, религиозной, традициям и обычаям, межэтническим отношениям. В русском же языке этнические пословицы встречаются крайне редко.

По результатам анализа гендерных пословиц английского языка было выявлено, что пословицы с компонентом «женщина» выражают часто отрицательную оценку женского пола. Также представлены пословицы, в которых говорится о женской красоте и любви. В пословицах с компонентом «мужчина» говорится в основном о мужском главенстве и силе. В русских пословицах гендерный фактор не занимает лидирующего положения. Ярко выражены два явления: андроцентричность, то есть отражение мужской перспективы и отражение женского мировидения. В большинстве пословиц и поговорок отражен мужской взгляд на мир и главенство мужчины. Образ женщины в русских пословицах далеко не всегда окрашен отрицательно, в этом случае отрицательные стереотипы в русских пословицах предлагаются для концепта «баба/ жена», но не для концепта «мать».

Литература

1. Байбурин А. К., Кон И. С. Этнические стереотипы поведения. // Культура. М., 1991. С.63.

2. Жолобов А. В. Стереотип в межкультурной коммуникации. СПб., 2007.
3. Кирилина А. В. Гендерные и этнические стереотипы в английских пословицах. // Гендерная лингвистика. Екатеринбург, 2009. С.13.
4. Маслов В.А. Лингвокультурология. М., 2001.
5. Плешаков К. Н. Особенности проявления гендерных стереотипов в языке русской культуры. // Языкознание. СПб., 2009. С 6.

Ахмедова С. Д., Пренко Л.И.(Махачкала)

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА ФРАНЦУЗСКИХ КОМИКСОВ

В настоящей статье предпринимается попытка рассмотреть особенности комиксов на лексическом уровне, проанализировать, в первую очередь, используемые автором междометия, звукоподражания и усеченные слова для передачи экспрессивности содержания.

Ключевые слова: лексика, междометие, звукоподражание, сокращение, комикс.

Abstract: *In this article, an attempt is made to examine the features of comics on a lexical level, to analyze, in the first place, the interjections used by the author, onomatopoeia and truncated words for conveying the expressiveness of content.*

Key words: *vocabulary, interjection, onomatopoeia, reduction, comics.*

Комикс или "девятое искусство", как назвал этот жанр массовой культуры французский писатель и журналист Франсис Лакассен, - это сочетание изобразительного искусства с литературой.

По мнению Л.Г. Столяровой [2012: 6], самое полное и точное определение комикса дал А.Г. Сонин: «Комикс - это особый способ повествования, текст которого представляет собой последовательность кадров, содержащих, кроме рисунка, вербальное произведение, передающее преимущественно диалог персонажей и заключенное в особую рамку. При этом рисунок и заключенный в него вербальный текст образуют органическое смысловое единство» [Сонин 1999: 71].

Французы, к тому же, гордо называют комиксы или *bande dessinée*, как они их называют, достоянием республики.

Целью данной статьи является выявление лексических особенностей французских комиксов. Материалом для исследования послужил франко-бельгийский комикс Жоржа Реми «*Les Aventures de Tintin: Tintin au Tibet*» («Тинтин в Тибете»). Данный комикс предназначен для молодой аудитории. Содержание комикса таково: Молодой бельгийский репортер Тинтин с ужасом узнает, что в разбившемся самолете, летевшем в Катманду, находился его китайский друг Чан. Во сне он видит Чана, находящегося в снежной западне, который просит его о помощи. Хотя надежда, что его друг жив, минимальна, Тинтин все-таки решает отправиться на его поиски.

Комиксы также пестрят юмором и иронией, что создается зачастую за счет каламбура или игры слов, что иногда затрудняет понимание текста для не носителя языка.

Изучив лексическое наполнение и некоторые особенности анализируемого текста комикса, мы пришли к выводу, что широкое распространение в комиксах находят звукоподражания и междометия, а также разговорная лексика.

Звукоподражание – это употребление слов, напоминающих звучанием слуховые впечатления от изображаемого явления (человеческой речи, шума, звуков природы).

Цель звукоподражания сводится к тому, чтобы средствами фонетики создать у читателя эффект «звукового присутствия» [Воронин 1990: 34].

Общепринятые звукоподражания имеют постоянный состав: *miaou* (о кошке), *coïn-coïn* (об утках), *Ouah-ouah* (о собаке), *co-co-ri-co* (о петухе), *hi-ha* (об осле). Благодаря этому они одинаково понимаются всеми говорящими на данном языке. Значит, за звукоподражаниями закреплено общественно осознанное смысловое содержание.

Звукоподражательные слова часто относят к числу междометий. Но звукоподражательные слова, в отличие от междометий, не выражают ни эмоций, ни чувств, а являются подражаниями вполне конкретным естественным звучаниям.

Звукоподражания могут обозначать самые разнообразные звуки: скрежеты, свисты, шумы, производимые как людьми, т.е. антропоцентричные, так и производимые неживой природой.

В научной литературе традиционной является классификация звукоподражаний по источнику происхождения того или иного звука, ставшего основой для звукоподражательного слова. Исходя из происхождения звукоподражаний, предлагается их деление на следующие группы: подражание звуковым проявлениям человека; подражание голосам животных и птиц; подражания звуковым явлениям природы, звукам, производимым неодушевленными предметами [Дудников 1990].

В ходе анализа звукоподражаний в исследуемом комиксе, мы пришли к выводу о том, что наиболее частотными в нем являются слова, обозначающие звуки природы в непогоду, т.е. издаваемые ветром, дождем, бурей. Во вторую по частотности группу входят лексемы, имитирующие различные звуки, не принадлежащие живым существам. Иллюстрацией данного положения могут послужить следующие примеры:

Dong – звонок к обеду (р. 10)

Plouf – имитация падения в воду (р.26)

Wiuuuuw – метель (р. 38)

BUNK – звук падения (р. 42)

Dringling – звук будильника (р. 48)

Tictac – ход часов (р. 48)

HiHiHi – смех (р. 36).

Представлены единичными примерами в тексте комикса и звукоподражательные междометия, имитирующие звуки, издаваемые животными: *Tcha* – чихание (р. 49); *WOUAN* – лай (стр.16).

Следует заметить, что эмоционально-оценочный смысл звукоподражательных слов усиливается путем дублирования букв, как это показано в примерах ниже:

Crrr – имитация звука, издаваемого собакой при поимке пищи (р. 37)

Dzionnng – звук падения на лед (р. 25)

RRRRRRR – имитация храпа (р. 42)

Oheee – передача отчаяния (р. 35)

MMmmh (ммм) – озадаченность, сомнение (р. 22)

Широко представлены в анализируемом комиксе также междометия, которые обозначают самые разнообразные звуки, как антропоцентричные, так и производимые неживой природой. В качестве примеров приведем следующие:

Hem (хм) – междометие, выражающее сомнение (р. 10, 16)

Hoоо (Oооо) – выражает удивление (р. 16)

Euh (ух) – выражение усилительного оттенка (р. 20)

Ouw (оу) – выражение удивления (р. 40)

Aie (ой) – междометие может выражать испуг, радость, удивление, сожаление и т.д., но в данном случае оно выражает именно испуг (р. 16)

WHOW (Вау) – восхищение (р. 17)

Beuh (Ну) – выражает колебание (р. 18)

Hein? (что?) – переспрос (р. 23)

PF! (Фи, Фу) – отвращение, негативное отношение (р. 21)

Окказионально междометием могут становиться и другие части речи (глаголы, существительные и т.д.): *Attention!* – Внимание! (р. 19), *Tiens!* – Вот как! (р. 15, 25)

Встречаются и структурно сложные междометия, или междометные обороты, состоящие из двух или более слов: *Au feu!* – Горим! Пожар! (р. 33).

Широкое распространение в комиксах имеет разговорная лексика, что придает этому жанру своеобразную эмоциональную окраску. Перейдем к примерам употребления слов разговорного регистра, выявленными нами в ходе анализа комикса “*Tintin au Tibet*”:

Moussaillon (*fam.*) – сынок, парниша (р. 7)

Fiston (*fam.*) – сынок (р. 11)

Mes gaillards (*fam.*) – друзья (р. 25)

Saperlipopette! (*pop., fam.*) – Черт побери! (ругательство) (р. 26)

Satrape! – ругательство (р. 36).

Речь героев в комиксах диалогична, и автор стремится сделать их высказывания краткими и емкими, в частности, и за счет значительного употребления сокращенных слов:

Capit... - от *capitaine* (р. 3)

ttention – от *attention* (р. 18)

'jour – от *bonjour* (р.12).

Следует отметить, что лексика в комиксе довольно экспрессивна, что зачастую создается обширным использованием междометий и звукоподражаний: это обусловлено ограниченностью пространства комикса и связанной с этим необходимостью концентрированного выражения мыслей, что придает этому жанру литературы и изобразительного искусства уникальность.

При подсчете слов, используемых для эмоциональности текста, нами было выяснено, что наибольшее количество занимают междометия (42), на втором месте - звукоподражания (28), далее идет разговорная лексика (12) и сокращения (7).

Литература

1. Воронин С. В. Основы универсальной классификации ониматопов. М., 1983.
2. Дудников А. В. Современный русский язык. М.: Высшая школа, 1990.
3. Сонин А. Г. Комикс как новая форма художественного повествования. Барнаул, 1996.
4. Столярова Л. Г. Вербальные и невербальные компоненты коммуникации в текстах французских комиксов (на материале комиксов серии «Астерикс»): автореф. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2012.
5. Hergé, *Les Aventures de Tintin : Tintin au Tibet*, 1960.

Ахмедова З.М., Халимбекова М.К. (Махачкала)

ЛИМЕРИК, КЛЕРИХЬЮ И РИФМОВКИ КАК МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ РАБОТЫ НАД ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНОЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В данной статье рассмотрена проблема включения лимерика, клерихью и рифмовок в процесс обучения английскому языку, как один из приемов работы над лексической стороной английского языка. Проанализированы характерные данным поэтическим произведениям особенности, а также выявлено их влияние на мотивацию при

изучении английского языка. На основе проведенного исследования обоснована необходимость использования лимерика, клерихью и рифмовок для работы над лексикой языка.

Ключевые слова: лимерик, клерихью, рифмовки, лексика, лингвокультурологический аспект, мотивация.

Abstract: This article deals with the problem of including limerick, clerichy and rhymes in the learning process of a foreign language, as one of the methods of working on the lexical side of the English language. Characteristic features of these poetic works have been analyzed, as well as their influence on motivation in the study of English. On the basis of the conducted research the necessity of using limericks, clerichy and rhymes for work on the vocabulary of the language is grounded.

Keywords: limerick, clerihyu, rhyming, vocabulary, linguacultural aspect, motivation.

Эффективность учебного процесса по иностранному языку складывается из многих составляющих, среди которых овладение новой лексикой и расширение словарного запаса учащихся занимает одно из ведущих мест. Существует множество методов и приемов позволяющих работать над данными аспектами в процессе обучению иностранному языку. Данная работа знакомит нас с возможными приемами, которые бы способствовали увеличению лексического запаса и раскрытия творческого потенциала учащихся. Одним из приемов расширения словарного запаса учащихся является использование таких форм поэтического народного творчества как клерихью, лимерик и рифмовки. Ученики, работая с этими произведениями на уроках английского языка, переключают внимание, снимают напряжение и получают положительные эмоции, в тоже время, работая над английским языком.

К тому же выбранные нами поэтические произведения знакомят учеников с культурой изучаемого языка, если на уроках знакомство с культурой носит больше теоритический характер, то при введении лимерика, клерихью и рифмовок оно приобретает практический характер, так как школьники буквально сталкиваются с реалиями другой культуры и постепенно погружаются в нее. Что, конечно, вызывает большой интерес у подростков и мотивирует их на дальнейшее и подробное изучение языка [Вартанов 2003:23].

Итак, что собой представляют данные произведения? Очевидно, что они все имеют что-то общее, но при этом у каждого есть характерные особенности.

Лимерик – популярная форма короткого юмористического стихотворения, построенного на обыгрывании бессмыслицы. Существуют разные мнение о возникновении лимерика, некоторые ученые говорят, что лимерики появились в 18 веке в Ирландии и являлись своеобразными «частушками», которые поэты сочиняли и рассказывали друг другу в тавернах. Еще появление и распространение лимериков связывают с именем английского художника и поэта Эдварда Лири. Он сочинил множество лимериков, которые входят в его произведение «Книга нонсенса». Именно благодаря Эдварду Лиру лимерики стали популярны [Фетисова 2009:96].

There was young lady of Niger,
Who smiled as she rode on a tiger;
They returned from the ride
With the lady inside-
And the smile on the face of the tiger.

Клерихью - это юмористическое четверостишие, которое, на первый взгляд, похоже на обычное стихотворение. Клерихью, названные так по второму имени их автора Эдмунда Клерихью Бентли (1875—1956 гг.). Основная тема клерихью—биографии из-

вестных людей, в которых автор не добивается портретного сходства; его словесные портреты построены на смешной игре слов [Поспелова 2005:3].

Edgar Allen Poe

Was passionately fond of roe.
He always liked to chew some

When writing anything gruesome [<https://www.poemhunter.com>].

Рифмовка- это художественный прозаический текст, использующий рифмы, рифмовки не ограничены в размерах, в отличие от лимерика и клерихью, и структура рифмовок довольно таки проста. Они всегда посвящены, какой то определённой теме и используют максимум лексики связанной с ней, именно поэтому рифмовки и стоит включить в процесс обучения, они легки в запоминании и богаты на лексику [Быстрова 1998:3]. К примеру, рифмовка про части тела:

Hands on your hips,
Hands on your knees,
Put them behind, if you please,
Touch your shoulders,
Touch your nose,
Touch your ears,
Touch your toes.
Raise your hands into the air,
To the sides, on your hair,
Raise them up as before,
While clapping - "One, two, three, four!"
Stand up and look around.
Shake your head and turn around,
Stamp your feet upon the ground.
Clap hands, and then sit down.
Stand up and look around.
Make a bow and turn around.
Stamp your feet upon the ground,
Clap hands and then sit down.

Использование лимериков, клерихью рифмовок во время обучения имеет и определенное образовательное и воспитательное значение. Включение лимерика, клерихью и рифмовок в программу обучения принесет огромную пользу для учащихся, ведь данные произведения строятся на основе реалий, которые окружали или окружают англоговорящих людей. Ученики приобщаются к культуре страны изучаемого языка, а также в сознании школьников при работе с данными произведениями формируются хорошие предпосылки для всестороннего развития личности, так как они стимулируют образное мышление и хороший вкус. Кроме того, лимерик, клерихью и рифмовки повышают интерес у учащихся при обучении иностранному языку. Это происходит за счет того, что в них присутствует юмор, они легки в запоминании, состоят из простых рифм, это все привлекает учеников, потому что они доступны для понимания. И к тому же в большинстве случаев такие работы с поэтическими произведениями ассоциируются у школьников больше с игрой чем с уроком, но при этом они сами того не понимая работают над языком.

Работа учеников с данными произведениями над лексической стороной английского языка происходит весело, непринужденно, но при этом плодотворно. Сначала учитель должен выбрать произведение соответствующее теме урока, что поможет запомнить нужные лексические единицы. Выученные произведения надолго остаются в памяти и легко вспоминаются за счет рифме стихотворения. Затем он представляет,

учащимся выбранное произведение, и рассказывает чему оно посвящено, и как будет происходить работа над ним. Далее учитель знакомит учеников с новой лексикой в процессе прочтения стихотворения, дети должны будут выучить новую лексику, а после ознакомления с лексикой произведения еще несколько раз перечитывается для лучшего запоминания фонетических особенностей новых слов.

В конце работы над стихотворением ученики должны перевести его, при этом стараясь перенести особенности каждого произведения. Если говорить о лимерике и клерихью, то школьникам надо постараться сохранить юмор в данных произведениях, что порой может быть очень трудно, а при переводе рифмовок ученики должны соблюдать главную особенность этого жанра, рифмы [Китайгородская 2009:35]. Чем чаще такие работы будут проводиться на уроках, тем быстрее школьники к ним привыкнут, и сложность произведений будет меняться, что в свою очередь позволит им запоминать как можно больше слов на различные темы, за короткий срок.

Итак, использование клерихью, лимериков и рифмовок на уроках иностранного языка обязательно, ведь усвоение лексических единиц необходимо строить именно в песенно-игровых ситуациях, которые достигаются при работе с поэтическими произведениями. Еще одним преимуществом является тот факт, что данные поэтические произведения позволяют ученикам погрузиться в атмосферу иностранного языка, что конечно, способствует закреплению нового лексического материала и имению его применять [Программы общеобразовательных учреждений 2000:34]. К сожалению, данная проблематика изучена недостаточно и в настоящее время не все преподаватели используют фольклорное творчество в своей работе. Тем не менее, невозможно переоценить возможности и значение поэтического материала на уроках иностранного языка с целью формирования лексических и лингвистических навыков вне англоговорящей среды.

Литература

1. Быстрова Е.А., Окунева А.П., Карашева Н.Б. Школьный толковый словарь русского языка. – М.: ТЦ «Сфера», 1998. – 3 с.
2. Вартанов А.В. От обучения иностранным языкам к преподаванию иностранных языков и культур // Иностранные языки в школе. – М.: 1998. № 2 .С. 23.
3. Китайгородская Т.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: 2009.- С. 35-63.
4. Поспелова Н.В. Лингвокультуроведческий подход к изучению иностранных языков // Иностранные языки в школе. – М.: 2005.№ 1. С. 23.
5. Программы общеобразовательных учреждений. Английский язык. Школа с углубленным изучением иностранных языков. – М.: 2000. С. 34.
6. Фетисова А.А. Лимерик как материал работы над лексической стороной языка//Иностранные языки в школе. – М.: 2009. №7. С. 96-99.

Интернет ресурсы

7. Бентли Э.К. URL: <https://www.poemhunter.com/poem/edgar-allen-poe-clerihew/>

Билалова Э.А. , Шамсудинова С.Э. (Махачкала)

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ ГЛАГОЛОВ В АНГЛИЙСКОМ И ЛАКСКОМ ЯЗЫКАХ

*В данной статье рассматриваются особенности образования глаголов в английском и лакском языках. Выявилось некое сходство в способах словообразования новых глаголов, в особенности то, что наиболее продуктивным способом является **аффиксация**.*

Ключевые слова: *словообразование, словосложение, префикс, суффикс, осново-
сложение\композиция.*

Abstract: *The article dwells on the peculiarities of the word – formation in English and Lak languages. It was found, that there is a certain similarity in the ways of word building, and affixation is the most productive.*

Keywords: *word-formation, composition, prefix, suffix, stem compounding.*

На сегодняшний день, в век индустриализации и научно-технического прогресса, язык все время обогащается новыми лексическими единицами. Все изменения и процессы, происходящие в общественной жизни, находят непосредственное отражение в языках всех стран мира, и английский и лакский языки не являются исключением. Основным источником пополнения лексической системы языка в сравниваемых языках наряду с заимствованием является *словообразование*, которое и является предметом нашего исследования. В работе рассматривается словообразование глаголов.

Мы опираемся на синхронно-сопоставительный метод, который предполагает анализ производных английского языка в соотнесении с соответствующими структурами лакского языка. Недопустимо сравнивать структуры разных языков, относящихся к разным временным планам, хотя раскрытие отдельных языковых фактов может носить динамический характер. Вопрос о том, «как сделаны слова» является основным, предопределяющим нередко другой вопрос – «как они могут быть сделаны» [Улуханов 1977: 19].

Сопоставительный анализ английского и лакского языков относится к числу неразработанных вопросов. Потребность в таком исследовании в последнее время возросла в связи с необходимостью создания школьных пособий по английскому языку, направленных на преодоление интерференции языков и в связи с расширением контактирования между языками и народами, что способствует возникновению ряда общих явлений и черт: например обогащение словаря и т.д.

Сопоставительный метод отличается от сравнительного, который предполагает «реконструкцию истории слова», первичный облик которых восстанавливается путем преобразования современных форм слова. Однако в нашем случае этот метод не применим, т.к. мы исследуем разносистемные языки. Сопоставительный метод, будучи синхронным, оперирует не отдельными языковыми фактами, а категориальными системными единицами. При лингвистическом исследовании следует учитывать и одинаковое или сходное, и своеобразное или отличное, т.к. только при этих условиях возможно раскрыть во всей полноте исследуемые категории. Как показывают наши данные результаты сопоставительных исследований в словообразовании позволяют использовать их результаты для объяснения языковых фактов современных языков и дальнейшего прогнозирования основных тенденций их развития.

Таким образом в задачу сопоставительного изучения языков входит установление как общих словообразовательных моделей, так и тех, которые составляют своеобразие каждого отдельного языка.

Для создания сопоставительного описания системы словообразования изучаемых языков в целом необходимо предварительно изучить и описать словообразовательные возможности каждой части речи отдельно в английском и лакском языках. Рассмотрим и уточним некоторые понятия принятые в словообразовании.

Существуют разные подходы к классификации способов словообразования, в русскоязычной литературе обычно выделяют два главных способа: *словосложение и словопроизводство* [Ним С. Словообразование в английском языке <http://langformula.ru/slovoobrazovanie-v-anglijskom-yazyke/>]. Именно этот подход принимается в нашей работе.

Словопроизводство, в свою очередь, бывает четырех видов: конверсия, изменение места ударения, чередование звуков и аффиксация.

Словосложение — это объединение в одно слово двух слов или основ. Путем словосложения образуются глаголы, существительные, прилагательные, наречия и местоимения. В качестве примера возьмем 2 английских глагола, образованных при помощи соединения 2 основ: *to blackmail* (*шантажировать*), *to broadcast* (*передать по радио*). Очень часто в двух языках производные глаголы образуются с помощью присоединения приставок и суффиксов. Словообразовательный анализ производных тесно связан с принципами их морфемной сегментации.

В качестве примера возьмем английские глаголы *pack* и *unpack*, где приставка выражает противоположное действие. Производные глаголы могут образовываться от прилагательных и от существительных при помощи суффиксов (-en, -fy, -ize). К примеру суффикс **-en** придает глаголу *widen* значение расширения.

В лакском языке, как и в английском, основным способом словообразования является словопроизводство, которое подразделяется на *основосложение или композицию* и *аффиксацию*. При основосложении образуются новые слова, которые выражают новое обобщенное и единое понятие.

В словообразовательном отношении глаголы лакского языка подразделяются на простые, сложные и составные. Простые глаголы являются корневыми глагольными основами. Они, в отличие от глаголов английского языка, состоят из корневой морфемы и глагольного аффикса.

Для сравнения возьмем глагол *б-ухх-а-н* (*войти*) и глагол *enter*. Стоит отметить, что у лакских глаголов инфинитив может указать и на род субъекта, которым совершается действие.

Буххан (Та буххунди) войти (о женщине) Она вошла.

Уххан (Та уххунди) (о мужчине) Он вошел.

Глагол *enter* не может указывать на род.

Сложными являются глаголы, представляющие собой цельноформленные лексические единицы, состоящие из двух, слившихся в единое целое элементов, характеризующихся неразложимостью их составляющих.

Производные глаголы английского языка формируются при помощи аффиксов. К примеру, глагол *befriend* образован с от существительного и приставки *be*. А сложный глагол *вилаган* (полоскать; ви – внутри) ви выступает как первый элемент, при этом слово представляет собой единое целое.

Сложные глаголы английского языка образованы посредством соединения двух и более основ. Возьмем в качестве примера *downsize* (*сокращать*), которое образовано от наречия и предлога.

В лакском языке сложные или аналитические глаголы состоят из двух элементов, они являются раздельно оформленными словосочетаниями, состоящими из смысловой части и из вспомогательной. В качестве вспомогательных наиболее употреблены глаголы *бан* (*сделать*), *буккан* (*выйти*), *лаган* (*пойти*) и т.д.

Часто употребляемыми в качестве смысловой части сложных глаголов употребляются существительные, прилагательные, наречия, мимео-изобразительные основы (звукоподражательные и звукоизобразительные).

Следует отметить, что в качестве первых компонентов сложносоставных глаголов в лакском языке, в особенности в разговорной речи используются заимствуемые из русского языка инфинитивные формы: *наградить бан – наградить*, *измерить дэн – измерить* [Абдуллаев 2003].

Итак, сходное в словообразовательных моделях и способах словопроизводства двух языков является преобладающим, что указывает на универсальность и типичность

моделей, регулируемых определенными правилами. Отличное наблюдается у нетипичных, редких моделей. Однако именно эти различия составляют специфику лакского языка в структуре и функционировании лакского глагола.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаев И.Х. Вопросы лексики и словообразования. - Махачкала, 2003.
2. Ним С. Словообразование в английском языке <http://langformula.ru/slovoobrazovanie-v-anglijskom-yazyke/>
3. Улуханов И.С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания. – М., 1977.

Валибагомедова Л., Магомедова М.М.(Махачкала)

ТЕСТОВЫЙ КОНТРОЛЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ

В статье рассматривается вопрос о тестировании как об одном из эффективных средств контроля при обучении грамматике французского языка на среднем этапе обучения в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: *тест, методы, контроль, навыки, умения.*

Abstract: *The paper regards language tests as one of the most effective monitoring techniques applied in the process of teaching French grammar to junior schoolchildren.*

Keywords: *test, methods, control, skills.*

Контроль занимает определенное место при обучении иностранному языку. М.Е.Брейгина и А.Д.Климентенко выделяют следующие функции контроля : обучающую, диагностическую, корректирующую, контролирующую, управленческую, оценочную, стимулирующую, развивающую, воспитывающую [Коньшева 2004:144]. Подобную точку зрения имеет С.Ф.Шатилов. Ученые-методисты Е.И.Пассов, А.П.Старков рассматривают контроль как форму реализации обратной связи.

Одним из наиболее эффективных средств контроля в обучении иностранному языку считается *тест*. Что такое «тест»?

И.Л.Бим понимает тест как средство (инструмент) контроля в обучении иностранному языку, состоящее из задания (серии заданий) и предполагающее неперенное наличие инструментария для регистрации правильности/ошибочности его (их) выполнения. А. Н. Щукин определяет *тест* как систему заданий, выполнение которых позволяет охарактеризовать уровень владения языком с помощью специальной шкалы результатов [Гез 1992: 412].

Тесты являются основной частью *тестирования* – метода исследования, который предусматривает выполнение специальных заданий. Выделяют тесты в открытой форме (ученик должен дополнить основной текст) и в закрытой форме (ученик должен выбрать один правильный вариант из нескольких предложенных). Тесты проверяют все четыре вида деятельности учащихся – чтение, аудирование, говорение и письмо [Миньяр-Белоручев 1990: 105].

Можно выделить несколько групп тестов:

- лексические тесты;
- тесты по чтению;
- грамматические тесты;
- тесты на проверку письменной речи;

- тесты по аудированию;
- тесты на проверку устной речи;

Тесты могут быть итоговыми или промежуточными (тематическими). Итоговые тесты предназначены для того чтобы объективно подтвердить достигнутый учащимися уровень обученности. Тематический тест призван способствовать улучшению самого учебного процесса.

Тесты могут определять уровень обученности или языковой компетенции учащегося относительно уровня других учащихся (нормо-ориентированный тест) или относительно определенного критерия, например уровня обученности (критериально - ориентированный).

Таким образом, результаты тестирования могут быть использованы для оценки уровня обученности учащихся, для отбора их в то или иное учебное заведение, для сертификации их достижений в определенном виде деятельности (по учебному предмету), для распределения по группам обучения в зависимости от достигнутого уровня, для диагностики трудностей обучения.

Объектами тестирования являются либо элементы языка, либо виды речевой деятельности. Первый подход осуществляется в тестах по грамматике, лексике и фонетике, второй - в тестах по чтению, письму, по аудированию и переводу [Горчев 2007: 68].

И. А. Рапопорт выделяет два типа тестов, которые используются для диагностирования степени овладения языковым материалом:

- 1) на узнавание языкового явления и на его лингвистическую интерпритацию (определение членов предложения, частей речи, типов предложения);
- 2) на воспроизведение языкового явления для восстановления деформированного текста (добавление окончаний, заполнение пропусков предлогами, артиклями, формами глаголов) Исходя от формы, способа и структуры оформления ответа оба типа тестов могут быть соотнесены с двумя общими видами тестов:

- a) избирательными тестами, основанными на узнавании одного правильного ответа из нескольких предложенных на выбор;
- b) тестами со свободно конструируемым ответом, основанным на припоминании и дополнении.

Для проведения эффективного контроля знаний в обучении иностранному языку следует придерживаться определенных правил:

- 1) Тестовые задания должны соответствовать учебной программе
- 2) Тест должен включать задания, охватывающие коммуникативные задачи и содержание обучения, определенного стандартами.
- 3) Формулировку всех заданий следует давать на русском языке с целью экономии времени и концентрации внимания на самом тесте.

Основным при организации контроля усвоения грамматического материала считается отбор заданий, связанных с узким речевым контекстом, в которых степень овладения тем или иным грамматическим явлением проверяется через понимание поддержания (рецептивные грамматические навыки) и построение в устной форме (для репродуктивных грамматических навыков) [Коньшева 2004:144].

Работу с тестами рекомендуется проводить за 10—15 минут до, конца урока. Так, тест позволяет проверять одновременно всех учащихся класса/группы; выполнение теста занимает немного времени, что делает возможным его проведение практически на любом занятии; при выполнении теста все учащиеся поставлены в равные условия - они работают в одно и то же время с одинаковым по объему и сложности материалом, что исключает влияние на оценку их ответов такого фактора, как везение/невезение;

тест дает возможность включать большой объём, материала и контролировать не только его усвоение, но и наличие отдельных умений пользования им [Козорицкая 2007:57].

Изучив учебник шестого класса « **L oiseau bleu**» **Méthode de français** Селивановой Н. А. , Шашуриной А. Ю. мы отмечаем, что грамматический материал этого учебника может быть представлен в тестовых заданиях, что позволит выработать и закрепить грамматический навык. Учебник содержит всего двенадцать Unité, к которым мы разработали банк тестовых заданий,

что позволит осуществлять проверку не только конечного продукта определенной деятельности, но и что является более важным, контроль самого процесса формирования этой деятельности и составляющих ее действий. Тестирование, таким образом, выступает как в качестве средства развития и регуляции определенной деятельности, так и в качестве проверки конечного результата, реализуя тем самым две основные функции контроля – обучающую и собственного контролирующую.

Литература

1. Гез И.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А., Фоланкина К.С., Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1992, 412 с.
2. Горчев А.Ю. Объекты и приемы контроля // Иностранные языки в школе - 2007.- №6.-С.68-73.
3. Егорова А.С. Зотова Л.И. Цыплакова Л.П «Тестирование как одно из средств контроля в обучении иностранным языкам (в помощь учителю).
4. Козорицкая Т.А. Упражнения при функционально-направленном обучении грамматике. ИЯШ-2007, №2.
5. Коньшева А.В. Контроль результатов обучения иностранному языку - СПб: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2004.- 144с.
6. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку М.: Просвещение, 1990. —224 с:.
7. http://studbooks.net/1841032/pedagogika/testirovanie_odna_form_kontrolya_obucheniya_inostrannomu_yazyku
8. <http://do.gendocs.ru/docs/index-78278.html#2513758>

Воробьева М. Е. (Махачкала)

ИЗ ИСТОРИИ ВОПРОСА О КОНЦЕПТЕ FAMILY В РОМАНАХ ДЖЕЙН ОСТИН

В данной статье рассматривается вопрос о сущности понятия «концепт», его специфика, а также связь данного понятия с картиной мира этноса. Кроме того, производится сравнение различных трактовок данного термина предложенных ведущими лингвистами. Изучение концептов способствуют раскрытию сущности и существенных характеристик этнического менталитета. В работе также рассматривается концепт «Family» в романах Джейн Остин как ключевой концепт английской культуры, поскольку несет в себе информацию о таком важном социальном институте как семья.

Ключевые слова : *концепт, картина мира, культура, национальное когнитивное сознание, менталитет, этнос*

Abstract: *This article deals the essence of the notion «concept», its specificity, and make the connection of this concept with the world image of the ethnos. Besides, the article suggests a comparison of various interpretations of this term proposed by leading linguists. Learning concepts contribute disclosure of the essence and essential characteristics of the ethnic mentality. The article also deals the concept «Family» in the novels of Jane Austen as*

a key concept of English culture, because it gives some information about such an important social institution as a family.

Keywords: *concept, world image, culture, national cognitive consciousness, mentality, ethnic group*

С каждым днем все больше и больше развивается процесс глобализации и становится уже невозможным существовать в современном обществе, не соприкасаясь с другими культурами. Для качественного взаимодействия и сотрудничества между представителями разных культур возникает необходимость интегрирования в иную культуру, для раскрытия специфики сущности данной культуры.

Картина мира словно калька на бумаге передает всю специфику миропонимания действительности того или иного этноса. Одним из главнейших «кирпичиков» культуры является «концепт». Ценность концепта состоит в том, что он передает и отражает всю специфичность культуры и когнитивного сознания этноса.

Еще в средние века такие мыслители как Т. Гобс, П. Абеляр, У. Окам пытались дать определение данному термину. Сегодня существует большое множество трактовок данного термина, но ученым так и не удалось прийти к какому-то единому мнению.

Рассмотрим определения «концепта», предложенные ведущими лингвистами:

Отечественный ученый С.А. Аскольдов, в 1928 году опубликовал статью «Концепт и слово», где обозначил концепт как: «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [Аскольдов 1997:268].

По определению В.И. Карасика концепт - это многомерное культурно значимое социопсихическое образование в коллективном сознании, опредмеченное в той или иной форме [Карасик 2004:156].

Согласно Е.С. Кубряковой, концепт - это «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [Кубрякова 1996: 90].

По мнению других, концепт - это объект из мира “Идеальное”, имеющий имя и отражающий определенные культурно-обусловленные представления человека о мире “Действительность” [Вежбицкая 1985: 23].

Для Ю.С. Степанова концепт – это, прежде всего явление духовной культуры. Более того, он определяет культуру через концепт, подчеркивая, что эти ментальные образования представляют собой “сгустки культурной среды в сознании человека” [Степанов 1997: 40].

Таким образом, принимая во внимание все перечисленные вариации трактовки термина мы можем сделать вывод, что концепт представляет собой определенное «образование», состоящее из системы понятий, ценностей, представлений характерных для определенного этноса, которые заключены в языковую оболочку. Изучение концептов способствуют раскрытию сущности и сущностных характеристик этнического менталитета.

Для лучшего понимания данного феномена обратимся к работам некоторых авторов, которые представляют научную ценность для темы нашей диссертационной работы.

В статье Назаренко Н. И., Рыба И. И. «Концепт «Семья» в творчестве Джейн Остин» (на примере романа «Мансфилд - Парк») был предложен анализ художественной картины мира Джейн Остин, а также интерпретация концепта «Семья» в том виде, в котором его видел автор [2014:67-73]. Особенностью, рассматриваемой статьи выступает тот факт, что автор достаточно детально интерпретирует исследуемый ро-

ман, отображая всю полноту и четкость смысла понятия «Концепт - семья», которое пыталась передать автор романа.

Автор статьи считает, что полный концепт «Семья» в романе разделен на три микроконцепта, а именно: Микроконцепт «Дети», Микроконцепт «Родители» и Микроконцепт «Отношения между поколениями». Кроме того, автор упоминает тот факт, что Джейн Остин в своем романе не просто пытается передать картину мира и этнокультурную специфику семейных отношений в XIX века, но также и передает свою собственную картину мира.

Проанализировав особенно значимые смысловые компоненты, входящие в состав концепта «семья», автор статьи выделил наиболее фундаментальные из них, а именно: рассудочность, рационалистичность, тактичность и сдержанность. Данные смысловые компоненты формируют фундамент концепта «Семья» в рассматриваемом романе Джейн Остин.

В статье А. Н. Ткачук «Этнокультурная специфика семантики концепта как глобальной единицы национального когнитивного сознания» рассматривается проблема рассмотрения культурного концепта, как глобальной единицы национального когнитивного сознания, которая отражает миропонимание народа [2006: 187 - 191]. Автор статьи проводит сравнение различных трактовок термина «концепт», кроме того раскрывает и соотносит друг с другом сущность таких понятий как «картина мира», «менталитет» «языковая картина мира». Обосновывается идея о том, что различие «картин мира» носителей разных языков обусловлено различием комбинаторики тех или иных концептов, а также степенью актуальности того или иного концепта для каждой культуры. По мнению автора, «концепт» является не просто «понятием», а «синтезированным кластером представлений, понятий, ассоциаций, переживаний, которое сопровождает слово и выраженное им понятие». В конце статьи, автор приходит к выводу, что «концепт» затрагивает эмоциональную, оценочную сферу и «связан с миром более непосредственно чем значение» [Ткачук 2006: 191].

В статье Т. А. Павлова «Репрезентация концепта «Family» в английской концептосфере (на материале стихов для детей)» рассматривается концепт «Family» через языковые единицы, содержащиеся в материале текстов детских стихов и анализируется национально-культурная специфика данного концепта. Автор статьи произвел поиск системы значений концепта «family» через анализ словарных толкований его лексических значений [2011: 105 - 110]. В тексте статьи представлен пример детской считалочки, которая перечисляя всех членов семьи дает ребенку понимание о структуре семьи. На основе анализа разного рода считалок и стихов, устанавливается, что компонентами изучаемого концепта являются не только лексические единицы, но и грамматические конструкции и фонетические явления. Многообразные шуточные стихотворения формируют у ребенка картину мира, ненавязчиво внедряя в формирующуюся картину мира подрастающего поколения это - специфические культурные концепты, которые отвечают за особенность нации.

Проведенный автором анализ, демонстрирует нам основные положения концепта «family», а именно: обыкновенная английская семья, чаще всего нуклеарная, патриархальна, главная ценность в семье — это дети, в семье царит уважение частной жизни и послушание, воспитание осуществляется строго, но ненавязчиво.

В статье Е. А. Карапетян «Языковой концепт как основная форма выражения социокультурного бытия этноса» рассматривается «концепт» как ключевое понятие в исследовании национального языка и культуры [2015:948-957]. По мнению автора, лингвоконцепты существуют в коллективном сознании этноса и дают информацию о характере языковой среды. «Языковая среда, основанная на концептуальных формах, образу-

ет понятия и представления в культуре и сознании, являясь основой картины мира этноса» [Карапетян 2015: 951].

Анализ концепта дает информацию о разнообразных сторонах социального бытия изучаемого этноса, кроме того способствует получению знаний об историческом прошлом. Автор называет концепт «сгустком культуры» через который с помощью языка в окружающий мир передаются образы, которые являются средством социальной коммуникации этноса с окружающей действительностью. Так как лингвокультурный концепт, словно зеркало отражает самобытность какой-либо картины мира, он содержит в себе разнообразные научные знания и навыки.

Автор приходит к выводу, что «постижение лингвокультурных концептуальных форм дает представление о национальных истоках этнического бытия и дает возможность увидеть во что трансформируются основы языка, культуры и истории определенного этноса в ходе современных глобальных процессов, которые ныне определяют будущее всего человечества [Карапетян 2015: 957]..

В статье О. И. Лыткиной «Проблема изучения концепта в современной лингвистике» автор производит обзор работ по исследованию концепта в отечественной лингвистике [2009: 67-80]. В работе приведены различные точки зрения по вопросу сущности понятия концепт, а также классификации и виды структур концепта. Автор статьи обратился к истории развития термина «концепт» в отечественной лингвистике. Кроме того, были рассмотрены различные вариации трактовки данного термина. Само понятие «концепт» рассматривается как лингвокогнитивное, психолингвистическое, лингвокультурное явление.

В конце статьи, автор приходит к выводу, что несмотря на многообразие литературы и накопленного опыта в теории концепта, остаются нерешенными многие вопросы, которые требуют тщательного изучения.

Концепт представляет собой незаменимый фундамент культуры, а, следовательно, всего этноса, служащий своеобразным ориентиром, зеркалом, маятником когнитивного сознания этноса.

Итак, концепт «Family» является ключевым в английской культуре, поскольку несет в себе информацию о таком важном социальном институте как «семья», а значит дает современным исследователям информацию о особенностях, закономерностях функционирования данного социального института, что способствует лучшему восприятию английской картины мира и следовательно интеграции в данную культуру.

Литература

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово. Русская словесность. От теории словестности к структуре текста. Москва, 1997.
2. Вежбицкая А. Язык. Познание. Культура. Москва, 1996.
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва, 2004.
4. Карапетян Е. А. Языковой концепт как основная форма выражения социокультурного бытия этноса // Политематический сетевой электронный научный журнал кубанского государственного аграрного журнала. 2015. N 109. С. 948 – 957.
5. Краткий словарь когнитивных терминов / Под. Ред. Е. С. Кубряковой. М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996.
6. Лыткина О. И. Проблема изучения концепта в современной лингвистике // Московский педагогический гос. Университет. 2009. N 4. С. 67 – 80.
7. Назаренко Н. И., Рыба, И. И. Концепт «семья» в творчестве Джейн Остин (на примере Мансфилд – Парк) // Вестник мариупольского государственного университета. 2014. N 10. С. 67 – 73.

8. Павлова Т. А. Репрезентация концепта Family в английской концептосфере (на материале стихов для людей) // Вестник балтийского федерального университета им. И. Канта. 2011. N 2. С. 105 – 110.
9. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. Москва, 2001.
10. Ткачук А. Н. Этнокультурная специфика семантики концепта как глобальная единица национального когнитивного сознания// Вестник сибирского государственного университета им. Академика М. Ф. Решетнева. 2006. N 4. С. 187 – 192.

П.С.Гаджиева, М.К.Халимбекова (Махачкала)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Данная статья посвящена проблеме использования нетрадиционных методов обучения иностранному языку в средней школе. Особый акцент делается на аудиовизуальных методах обучения и игровых, сценарных уроках.

Ключевые слова: обучение, нетрадиционные методы, видеозанятия, игра, иностранный язык.

Abstract. *This article is devoted to the problem of using untraditional methods in teaching foreign languages at a secondary school. Special emphasis is made on the audiovisual methods and playing, scriptwriting lessons.*

Keywords: *teaching, untraditional methods, videolessons, game, foreign language.*

Современный этап развития образования характеризуется поиском педагогических методов, форм, способов, отвечающих нынешним требованиям организации учебно-воспитательного процесса. В настоящее время все большее внимание уделяется человеку как личности – его духовности, культуре, нравственности, и развитому интеллекту. Соответственно, не вызывает сомнения особая важность такой подготовки подрастающего поколения, при которой среднюю школу оканчивали бы образованные интеллектуальные учащиеся, обладающие умениями самостоятельно и гибко мыслить, инициативно, творчески решать жизненные и любые возникающие вопросы.

На сегодняшний день созданы все благоприятные условия для того, чтобы поднять престиж дисциплины «иностранному языку» во всех учебных заведениях. И, следовательно, особенно остро встает вопрос о повышении качества образовательного процесса, о поиске новых и более эффективных приемов обучения иностранным языкам. Проблема использования нестандартных методов обучения иностранному языку в школе в настоящее время довольно актуальна, так как традиционные пособия постепенно вытесняются новыми курсами и методиками, представляющими наибольший интерес как у учителей, так и у учащихся. Овладение коммуникативной компетенцией на иностранном языке, не находясь на родине изучаемого языка – задача весьма трудная. Именно поэтому для учителя является важным образование реальных и нереальных ситуаций общения на занятии иностранного языка, используя для этого всевозможные методики и способы работы (творческие проекты, игровые ситуации, дискуссии, видеозанятия и так далее). В современных условиях большее предпочтение отдается новейшим формам обучения, так как определяются новые требования к процессу обучения и развития в целом. Многие учителя «оживляют» свои занятия и привлекают школьников к активной классной работе с помощью нетрадиционного материала. На такого рода занятиях учащиеся вовлечены в процесс, они лучше запоминают материал,

результативность урока повышается и поэтому подобные методы являются эффективными. Необходимо принять во внимание то, что интерес к языку, желание овладеть им зависят в наибольшей степени от того, какая методика обучения используется.

Один из способов, рассматриваемых в контексте данной статьи – это использование видеозанятий. Видеозанятия способны дать учащимся наглядное представление о языковой культуре, о жизни тех стран, язык которых изучается. Но при использовании данного метода важно учитывать языковые возможности учеников. Использование видеофильмов в образовательном процессе способствует формированию и дальнейшему развитию различных сторон психической деятельности школьников. Так, во время просмотра фильма в классе возникает атмосфера совместной познавательной деятельности [Махмутова 2013: 75]. На заключительном этапе работы с эпизодом ученикам можно предложить задания, нацеленные на развитие навыков устной и письменной речи. Кроме того, можно применять на занятиях проектную работу, ролевые игры, в основе которых лежит сюжет или ситуация из фрагмента показанного видео. Одним из главных преимуществ видеофильма является то, что он соединяет в себе различные аспекты акта речевого взаимодействия. Ко всему прочему видеотекст владеет визуальной информацией о месте события, о невербальном поведении участников акта коммуникации в определенной ситуации, обусловленных спецификой пола, возраста и другими особенностями. Восприятие и переработка информации воплощаются в форме зрительно-слухового синтеза, который лег в основу целого направления в методике преподавания иностранных языков и послужил базой для создания и разработки аудиовизуальных методов преподавания иностранных языков [Комарова 2006: 188].

Аудиовизуальные методы делают образовательный процесс более эффективным, так как учащимся предоставляется возможность применить и развить свои знания с помощью иностранного аутентичного материала.

Методически эффективными, нетрадиционными методами обучения иностранному языку учащихся средней школы являются урок-игра, сценарные уроки, урок-дискуссия, урок-спектакль и другие виды занятий. Для учащихся игра – это своеобразное дополнение к порой стандартным, однообразным методическим приемам учителя. Играя, учащиеся с удовольствием включаются в процесс обучения и принимают в нем активное участие. В играх школьники учатся начинать беседу, поддерживать ее, соглашаться с мнением собеседника или оспаривать его.

Ролевая игра, как нетрадиционный способ проведения занятия иностранного языка должна проводиться в творческой атмосфере, вызывать у школьников интерес и чувство радости. Ролевая игра формирует у школьников способность сыграть роль другого человека, увидеть себя со стороны партнера по общению. Она направляет обучаемого на планирование собственного речевого поведения и поведения собеседника, развивает умение контролировать свои поступки, давать объективную оценку поступкам других. Следовательно, ролевая игра выполняет ориентирующую функцию в процессе обучения [Дьяченко 2015: 146]. Сама игра организуется таким образом, чтобы ученики могли в процессе речевого общения безошибочно использовать изучаемый материал. Существует немалое количество форм ролевых игр на занятиях иностранного языка. Ниже приведены некоторые из них:

1. Интервью
2. Круглый стол
3. Сказка
4. Репортаж

Нужно подчеркнуть то, что в процессе ролевой игры активно развивается творческое мышление, речь школьников, и умение общаться и слушать друг друга.

Для более тщательного раскрытия и изучения темы данной работы необходимо отметить важность проведения уроков-спектаклей в процессе обучения иностранному языку. Эффективность использования урока-спектакля зависит от того, насколько рационально организован план занятия, его структура, как согласованы учебные возможности постановки с задачами обучения. Соответственно, урок-постановка не только стимулирует речевую деятельность учащихся, их коммуникативную активность, но и развивает их творческие способности. Урок-спектакль или урок-сказка, являясь одним из видов сценарных занятий, неоспоримо способствует развитию речевых навыков учащихся и формированию коммуникативной компетенции.

Следующая форма ролевой игры - урок-дискуссия предполагает создание определенных речевых ситуаций, в ходе которых ученики формулируют свою точку зрения, аргументируют ее и дискутируют со своими одноклассниками. Темы для обсуждения следует выбирать исходя из жизненных интересов учащихся и их уровня подготовленности. Групповая дискуссия является одним из наиболее эффективных способов организации общения на уроке иностранного языка. В процессе такой дискуссии учащиеся подвергают анализу полученную информацию и принимают обоснованное решение.

Умение вести дискуссию включает в себя немалое количество языковых, познавательных и коммуникативных навыков. Участники дискуссии излагают свою точку зрения и аргументы в ее пользу, убеждая друг друга в своей правоте и неоспоримости своего мнения. Следует заранее объявить тему урока-обсуждения, и те вопросы, которые будут подниматься в рамках данного занятия. Рационально будет предоставить определенный материал учащимся, так как подобный урок требует тщательной подготовки и приложения больших усилий. Не обойтись и без подготовки наглядных средств, которые будут представлять собой базу в процессе обсуждения. Дискуссия, что немаловажно, развивает умение логически мыслить, умение организовывать свои мысли, а также способствует развитию устной речи, риторических умений и способности работать в группе. Ведение диспутов на изучаемом иностранном языке оказывает помощь в устной практике и преодолении комплексов у школьников.

Основной целью обучения иностранного языка в школе является формирование и развитие межкультурной и коммуникативной компетенции учащихся, и гарантией эффективной речевой деятельности учащихся является применение нетрадиционных методов обучения иностранному языку, с помощью которых ученики расширяют свои знания об укладе, культурном наследии стран изучаемого языка, что позволяет школьникам принимать участие в диалоге между различными культурами [Гибадулина 2017: 42].

Сказанное, разумеется, не означает, что все вышеперечисленные приёмы и способы обучения языку являются единственными и самыми эффективными в методике преподавания. Необходимо комбинировать различные формы и методы обучения иностранному языку для достижения поставленных перед обучаемыми целей и активизации их умственных и творческих способностей.

Литература

1. Гибадулина Р.Р. Нетрадиционные методы обучения на уроке иностранного языка // Материалы XI Международной студенческой научно-практической конференции. – Комсомольск-на-Амуре, 2017. – С.41-45.
2. Дьяченко Л.А. Ролевая игра в процессе обучения иностранному языку // Проблемы современной науки и образования. – Иваново.: Олимп, 2015.-С.146-150.
3. Комарова Ю.А. Использование видео в процессе обучения иностранному языку в средней школе // Методики обучения иностранным языкам в школе. – СПб.: КАРО, 2006. – С.188-203.

4. Махмутова Г.Н. Использование видеоматериалов в преподавании иностранного языка // Гуманитарные науки. – М.: Вестник финансового университета, 2013. – С.75-78.

5. Климонова О.Б. Обучающие игры на уроках английского языка [Электронный ресурс]

URL:<https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2013/04/26/obuchayushchie-igry-na-urokakh> (дата обращения: 07.11.17)

Гацайниева К.К., Пренко Л.И. (Махачкала)

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ АМЕРИКАНСКИХ РЕАЛИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМА "АДВОКАТ ДЬЯВОЛА" И ЕГО РУССКОЙ ВЕРСИИ)

Статья посвящена проблеме перевода такого сложного пласта лексики как реалии на примере американского художественного фильма «Адвокат Дьявола». Рассмотрены способы перевода ряда современных американских реалий, представляющих определенный интерес для переводчиков и лингвистов. Примерами послужили ономастические, мифологические, общественно-политические и географические реалии.

Ключевые слова: реалии, национально-культурная специфика, трудности, переводимость, переводчик.

Abstract: *The article is devoted to the problem of the translation of such a complex layer of vocabulary as reality on the example of the American feature film "The Devil's Advocate". The ways of transferring a number of modern American realities are considered here, representing a certain interest for translators and linguists. These are examples of onomastic, mythological, socio-political and geographical realities.*

Keywords: *realities, national and cultural specifics, difficulties, translatability, translator.*

Проблема переводимости возникает каждый раз, когда делаются попытки сформулировать требования к переводу. К таким требованиям, прежде всего, относятся адекватность перевода, верность и полнота передачи [Миньяр-Белоручев 1996: 29].

Адекватный перевод безэквивалентной лексики, в том числе и реалий, – это, пожалуй, один из самых сложных и важных аспектов переводоведения и практического перевода, т.к. перевод – это не буквальная передача значений языковых единиц ИЯ на ПЯ, а поиск и подбор адекватных языковых эквивалентов с учетом национально-культурной специфики и смысловой составляющей ПЯ.

Существуют различные классификации реалий, разработанные отечественными и зарубежными лингвистами и переводоведами, такими как Л.С. Бархударов, В.С.Виноградов, С. Влахов и С. Флорин, В.Н. Крупнов, Г.Д. Томахин, Н.Н. Миронова, А.А. Реформатский и др.

В целом, можно выделить реалии, признаваемые всеми исследователями, это: *бытовые реалии, реалии природного мира, понятия государственной и общественной жизни, ономастические реалии: антропонимы, топонимы, имена литературных персонажей и т.д.*

Реалии, обладая особыми лексическими, фонетическими и морфологическими особенностями, представляют, как было отмечено выше, определённые трудности для переводчика. С. Влахов и С. Флорин выделяют две основные трудности передачи реалий при переводе:

1. Отсутствие в ПЯ соответствия (эквивалента, аналога) из-за отсутствия у носителей этого языка обозначаемого реалией объекта (референта).

2. Необходимость, наряду с предметным значением (семантикой) реалии, передать и колорит (коннотацию) – ее национальную и историческую окраску [Влахов, Флорин 1986: 80-86].

Различные исследователи предлагают разнообразные приемы перевода слов-реалий, включая тот или иной прием передачи национально- маркированной языковой единицы и не принимая во внимания другой. Самыми распространенными способами перевода являются транслитерация, транскрипция, калькирование, описательный перевод, приближенный перевод и трансформационный перевод [Томахин 1988: 31].

Рассмотрим способы передачи реалий, встречающихся в анализируемом нами кинофильме режиссера Тейлора Хэкфорда «Адвокат дьявола», который вышел на широкие экраны в 1997 году и является шедевром мировой классики мистических картин. В этом фильме переплетены жанры фантастики и юридической драмы, а также элементы триллера и мистики.

В ходе анализа оригинала кинофильма и его русской версии нами было насчитано относительно небольшое количество реалий, описывающих культурно-специфические особенности американской действительности. Их можно распределить по нескольким семантическим группам:

1. Политические реалии, реалии государственной и общественной жизни. Основными способами передачи названий политических и иных движений, течений, направлений являются транскрипция и транслитерация. Проиллюстрируем это на следующих примерах:

1. ***Florida Bar Association*** – Ассоциация адвокатов Флориды.

Перевод наименования данной организации осуществлен при помощи приема транскрипции топонима «*Florida*» и перевода лексем *bar* и *association* соответствующими словарными эквивалентами «адвокаты» и «ассоциация», причем, для правильного перевода лексической единицы *bar* переводчику пришлось провести дифференциацию значения данного существительного.

2. ***USDA approved and stamped*** - Разрешена властями к продаже.

USDA – *United States Department of Agriculture*, исполнительный департамент правительства США. Здесь использован, во-первых, прием лексико-семантической замены, а именно, генерализации: переводчик опустил аббревиатуру министерства, заменяя видовое понятие родовым «власти», таким образом, использован гиперонимический перевод. Клишированное фразеологическое сочетание «*approved and stamped*», относящееся к административно-правовому подязыку, переведено, точнее, воспроизведено соответствующим ему в русском языке смысловым клише.

3. ***She has not a green card*** – У нее нет **грин карты**.

В данном случае переводчик применил смешанный способ перевода: калькирование (*card* -карта) и транскрибирование (*green* - грин).

4. ***Justice Department Weaver Commission*** – Глава специального комитета в департаменте Юстиции.

Переводчик применил калькирование, так как название является общественно-политической реалией, а такие реалии, как правило, транскрибируются и калькируются.

5. ***Excelsior Securities, who's handling that?*** – У кого бумаги "Эксельсиор"?

Применены транспозиция, транслитерация и калька.

6. ***Guatemala, Sudan, Cyprus..., just Vagada Holdings*** - Гватемала, Судан, Кипр..., займитесь только "Вагада Холдингс".

Как видим, имена собственные ограничиваются в основном применением транскрипции и транслитерации.

7. *We are going to the Garden. Ringside* - Мы едем на бокс. Бой за звание чемпиона.

Имя собственное *Garden* передано именем нарицательным, таким образом, происходит метонимический перенос при переводе. *Ringside* – зрительский сектор на стадионе для проведения боксерских поединков, расположенный непосредственно около ринга. Здесь наблюдается лексическая замена с добавлением.

II. Географические и этнографические реалии (имена собственные) :

8. *Fifth Avenue* - Пятая Авеню.

Использован смешанный способ перевода: порядковое числительное – дословный перевод, а *Авеню* – транскрипция.

9. *Carnegie Hill* - Карнеги-Хилл - квартал в верхнем Ист-Сайде в Манхэттене (Нью-Йорк), один из самых элитных в городе. Карнеги-Хилл ограничивается 86-й и 98-й улицами, Пятой и Лексингтон-авеню.

Наименование квартала передано транскрипцией.

10. *Mount Sinai Hospital* - Больница через квартал.

Переводчик прибегает к лексико-грамматической трансформации, а конкретнее - опущению названия больницы. Этот семантический компонент оказывается нерелевантным для героев фильма, для которых важнее ее местонахождение. Данная внятная ситуация обусловила выбор контекстуального перевода.

11. *Is tayed here a week in the Tremont Hotel* – Мы жили в гостинице Трмонт.

Способ перевода – традиционный для реалий – наименований организаций, учреждений и др., не имеющих постоянных соответствий в лексическом составе переводящего языка: перевод + транскрипция.

Но основными приемами передачи имен собственных и географических наименований остаются все-таки транскрибирование и транслитерация, как в примерах ниже:

12. *Milton, Chadwick, Waters is a little more than alaw firm* – Милтон – Чэдвик – Уотерс – это не просто юридическая контора.

13. *London, Kinshasa, Karachi: Arms brokering, mostly* - Лондон, Киншасса, Карачи: в основном, торговля оружием.

14. *Munzer-Dietch, in Berlin, Djakarta: Chemical weapons* - "Манзер-Дитч", офисы в Берлине, Джакарте : химическое оружие.

15. *Ivanco Limited, Moscow: Money laundering* - "Иванко Лимитед", Москва, отмывание денег.

Следует отметить, однако, что все эти лексемы имеют уже в ПЯ постоянные соответствия.

III. В фильме встречаются и мифологические реалии, причиной которых является один из жанров фильма – мистика.

16. *Moyez story* – Процесс Моеза (дьявола).

Данное выражение относится к группе мифологических реалий. В данном контексте автор имеет в виду, что за этим стоит сатана. Это он расставляет ловушки. Он коварен и терпелив. Он как верблюд из притчи, который вначале просовывает нос в шатер араба, а затем медленно входит внутрь. Именно раскаяние является самым важным моментом в процессе очищения от Зла. Здесь переводчик воспользовался транскрипцией и лексической заменой *story* для передачи эффекта соответствующего жанра.

17. *New York-style pig fucks* - Нью-Йорк кинется тебя добивать. Классическое нью-йоркское кровопускание. Данная реплика имеет за собой историю, неизвестную для жителей других стран, поэтому, основываясь на видимом, переводчик использует описательный и трансформационный перевод, конкретизируя факты, добавляя насы-

ценность и передавая тот самый настрой, который звучит в оригинале. Соответственно, мы видим прием конкретизации и лексическое добавление.

Итак, как показал наш анализ сопоставления реалий из американского художественного фильма и его русскоязычной версии, основными способами передачи реалий являются транскрипция, транслитерация, калькирование, лексико-семантическая замена, а также лексико-семантическая замена с добавлением и трансформационный перевод.

В заключение следует отметить, что работа переводчика весьма сложна, особенно когда стоит вопрос о переводе культурно-специфических слов и оборотов, т.е. реалий.

Как пишут болгарские теоретики перевода С. Влахов и С. Флорин, специалисты в области перевода реалий, «Понятие «перевод реалий» дважды условно: реалья, как правило, непереводаема (в словарном порядке) и передается (в контексте) не путем перевода [Влахов, Флорин 1986: 79].

Литература

1. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводаемое в переводе: Моногр. -2-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 1986.
3. Крупнов В.Н. В творческой лаборатории переводчика М.: Международные отношения, 1976.
4. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М.: Московский лицей, 1996.
5. Томахин Г.Д. Реалии–американизмы: пособие по страноведению: учеб. пособие для интов и фак. иностр. яз. М.: Высш. шк., 1988.

Гамзатова Х.М-Р., Пренко Л.И. (Махачкала)

СТРУКТУРООБРАЗУЮЩИЙ ОБРАЗ ДОРОГИ В РОМАНЕ А. ГАВАЛЬДА «L'ÉCHARPÉE BELLE» («ГЛОТОК СВОБОДЫ»)

Данная статья посвящена рассмотрению и анализу лексических средств, обеспечивающих формирование пространственной локализации событий и персонажей в рамках художественного пространства романа «L'écharpée Belle» современной французской писательницы Анны Гавальда.

Ключевые слова: художественное пространство, дорога, лексические средства, структурообразующая функция.

Abstract: *This article is devoted to the consideration and analysis of lexical means that providing the forming of spatial localization of events and characters within the artistic space of the novel by contemporary French writer Anna Gavalda.*

Keywords: *artistic space, way, lexical means, structure-forming function.*

Пространство – одна из универсальных категорий как реальной, так и художественной языковой картины мира. В научной литературе сложилось широкое и узкое понимание художественного пространства, что связано, как считает Н.А. Николина, «с разграничением внешней точки зрения на текст как на определенную пространственную организацию, которая воспринимается читателем, и внутренней точки зрения, рассматривающей пространственные характеристики самого текста как относительно замкнутого внутреннего мира» [Николина 2003: 42].

Л.Г. Бабенко выделяет следующие характеристики пространства:

1) антропоцентричность - связь с субъектом, который воспринимает и осознает окружающую среду как свою и чужую;

2) наличие разной степени удаленности: близкое и далекое пространство;

3) горизонтальная и вертикальная направленность пространства;

4) заполненность природными реалиями, предметность пространства;

5) соотношенность пространства с движением [Бабенко 2004: 153]

Традиционным является дуализм восприятия пространства и возможность задавать его ориентиры в виде оппозиционных понятий: свое – чужое, близкое – далекое, горизонтальное – вертикальное, верх – низ. Ю.М.Лотман предлагает локально–этическую метафору – образ дороги – для характеристики пространства в искусстве [Лотман 1992: 436].

«Дорога – некоторый тип художественного пространства, универсальная форма организации пространства, в соответствии с которой строится литературно–художественное произведение [Бабенко 2004: 279].

Именно в дороге разворачиваются основные события в анализируемом нами произведении. Выбор романа Анны Гавальда обусловлен тем, что это современная общепризнанная французская писательница, книги которой стоят на втором месте среди самых читаемых книг в мире. Тонкий дар наблюдения, верная передача эмоций, чувство юмора, легкий и прямолинейный стиль – вот те компоненты, которые обеспечивают успех ее романам. Оригинален и сам язык произведений А. Гавальда, являясь языком повседневной жизни французов.

Как мы только что отметили выше, практически все действие романа происходит в дороге. Традиционно дорога используется в литературе как "место встреч", где в одной временно й точке могут случайно сойтись действующие лица, обычно разделенные социально и пространственно. В нашем случае, дорога – это действительно место встречи, но не случайной, а запланированной, т.к. в дороге, а точнее в одном автомобиле, собираются близкие родственники: две сестры и брат с женой, которые едут на свадьбу кузена. Таким образом, можно сказать, что дорога является основным пространственным образом в романе, выполняя структурообразующую функцию на композиционном уровне всего текста.

Рассмотрим, каким образом лексические средства организуют пространственные отношения в тексте исследуемого романа.

Ядерной лексемой является само слово дорога («*chemin*»), которое актуализировано в тексте 12 раз прямыми наименованиями, т.е. эксплицитно:

- *Bon sang, c'était elle qui nous montrait le **chemin** jusqu'à présent. Nous lui faisons confiance. (p.69)*

- *Peu avant d'arriver au castel de la tante Paule, Simon nous a dégoté un petit **chemin** bordé de mûres. (p.80)*

- *Vincent contournait le château et s'enfonçait dans un **chemin** sombre. (p.130)*

- *Nous en avons fait du **chemin** depuis ce matin, tous les deux... (p.134)*

Но так как большую часть пути герои едут по скоростной автомагистрали, синонимом к «*chemin*» выступает лексема «*autoroute*»:

- *Nous attendions d'être sur l'**autoroute** pour écouter le cadeau de Vincent. (p.157)*

Отмечены в нашей выборке и примеры имплицитного указания на дорогу: *le péage, l'essence u др.*

- *Sitôt la **guitoune du péage franchie**, j'ai enquillé la zique dans l'autoradio. (p.158)*

- *C'est bien, avec tout ce que tu as gagné cette nuit tu pourras participer aux **frais d'essence** pour une fois...(p.18)*

Встречаются и синонимичные лексемы, относящиеся к понятию «chemin» такие как: **virage, détour.**

- *Attention dans les virages, tu vois bien que je me fais les ongles !* (p.48)

- *Ensuite l'autre greluche a dû piquer sa crise, ça les obligeait à faire un gros détour.* (p.20)

В периферию данного лексико-семантического поля в исследуемом тексте входят также наименования транспортных средств передвижения:

1) машина, автомобиль (*voiture*) : 15 словоупотреблений.

Nous sommes remontés en voiture sans échanger un mot. (p.26)

Tu dérailles ? Tu veux prendre la voiture et partir maintenant ? (p.92)

Причем, речь идет не только об автомобиле, в котором едут главные герои, но и другие, как например:

On s'attendait peut-être à entendre les sirènes d'une voiture de police lancée à nos trousses... (p.95)

2) железнодорожный транспорт - поезд (*train*) и лексические единицы, входящие в его лексико-семантическое поле:

- *De Gallica, de tous ces nouveaux trésors en ligne, des musiciens qui nous épataient, de ces billets de train.* (p. 147)

- *Elle n'aime pas les trains non plus.* (p.26)

- *Et puis si, tiens... La voilà... Tout au bout du quai. Elle était dans le dernier wagon, elle avait dû monter dans le train en catastrophe...* (p.77)

3) метро (*métro*) :

C'est la raison pour laquelle elle ne prend jamais le métro d'ailleurs. (p.26)

Следует отметить, что поезд и метро имеют низкую частотность употребления в тексте, т.к. все действие происходит, в основном, в автомобиле. Но и сама лексема *voiture* также не отличается высокой частотностью. Однако автомобиль репрезентирован также и дополнительными лексемами, входящими в ее лексико-семантическую группу: *fauteuil, habitacle, portière, la clim, la fenêtre, les coups de klaxon, le moteur:*

- *Tu fais attention aux fauteuils quand même... Simon, coupe la clim que j'ouvre ma fenêtre.* (p.40)

- *Rires – ... – dans l'habitacle.* (p.96)

- *Je n'étais pas encore assise, une fesse en l'air et la main sur la portière, que ma belle-sœur m'agressait déjà : – Mais enfin... Tu n'as pas entendu les coups de klaxon ? Ça fait dix minutes qu'on est là !*(p.7)

- *Elle a dû sentir le vent du boulet, car elle a fermé la portière et mis le moteur en marche. Pour la clim.*(p.81)

Периферийными оказываются в романе и глаголы движения. Нами зарегистрированы следующие глагольные лексемы: *aller* (15 словоупотреблений), *retourner* (2), *venir* (6), *marcher* (2), *approcher* (1), *bouger* (2), *arriver* (4), *voyager* (1), *ralentir* (1) и пр..

- *Comme ça je ne t'embêterai plus le samedi matin pour aller à la campagne.* (p.23)

- *Vincent nous a demandé de nous retourner pour admirer son donjon.* (p.118)

- *«Quand même, ta feignante de soeur, elle aurait pu se lever et venir jusqu'ici...»* (p.21)

- *Elle avait été obligée de voyager dans le wagon à vélos parce qu'elle n'avait pas trouvé de place pour poser sa cornette...* (p.78)

- *Simon a franchi les douves avant de ralentir.* (p. 154)

Дорога предполагает начало пути, и конечный пункт. Исходной точкой служит Париж:

- *Pourquoi tu prends cette sortie? - On passé prendre Lola, répond Simon.*

- *Où ça? S'étrangle sa douce. - A la gare de Châteauroux. .. Elle y sera dans quarante minutes.* (p.74)

Что касается пункта прибытия, их два: первый – городок, где проходит свадьба кузена. А затем герои решают сбежать со свадьбы, чтобы поехать навестить брата – Венсана:

- *«Nous sommes partis visiter le château de Vincent.* (p.93)

- *Simon, Garance et Lola, trois frères et sœurs devenus grands, s'enfuient d'un mariage de famille ... pour aller rejoindre Vincent, le petit dernier, devenu guide saisonnier d'un château perdu au fin fond de la campagne tourangelle.* (p.2)

Именно пространство дороги представляет основу романа Анны Гавальда. Оно многослойно и как бы нейтрально, но позволяет автору наполнить его психологизмом.

Литература

1. Бабенко Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы, и аспекты анализа. М.-Екатеринбург: Академический проект, Деловая книга, 2004.

2. Лотман Ю.М. Проблема художественного пространства // Лотман Ю.М. Избранные статьи в 3-х т. Таллинн : Александра, 1992. Т. 1. С. 448.

3. Николина Н.А. Филологический анализ текста : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003.

4. Gavalda A. «L'échappée belle». P., 2009.

Гамидова Ш.С., Алиев З.Г.(Махачкала)

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена вопросам о том, как строится общая организация тестового контроля, а также к каким методам стоит обращаться при различных способах обучения иностранному языку. Особое внимание обращается к тестированию, так как на сегодняшний день процесс обучения иностранного языка без него практически невозможен. Тесты необходимы на этапе обучения иностранного языка, чтобы преподаватель мог без затруднения определить уровень знаний ученика, а также его способность к учению.

Ключевые слова: *Тестирование, контроль, методы обучения, принципы обучения, иностранный язык, учебный процесс, клоуз-тест*

Abstract: *The article is devoted to questions about how the general organization of test control is built, and also to what methods we should treat in different ways of teaching a foreign language. Particular attention is drawn to test, as today the process of teaching a foreign language without it is practically impossible. Tests are necessary for teaching a foreign language so that the teacher can easily determine the level of knowledge of the student, as well as his ability to teach.*

Keywords: *Test, control, learning methods, principles of teaching, a foreign language, the learning process, a close test*

Каждый в год в учебную программу вносятся различные изменения, связанные с методом обучения. Следует сказать, что одним из наиболее развивающихся структур в комплексе преподавания является тестирование. Процесс обучения иностранного языка без тестирования на сегодняшний день практически невозможен. Тесты достаточно широко применимы для определения умственных способностей, развития мышления и других характеристик личности, поэтому тестирование на этапе обучения иностранного

языка существенно важно, чтобы преподаватель мог без затруднения определить уровень знаний ученика, а также его способность к учению или же произвести некую процедуру проверки в трудности обучения.

Тесты помогают развивать какие-либо умственные способности учащегося, а также умение подчеркнуть главное и необходимое, обобщать, делать выводы самостоятельно, приучать мышление думать более широко и обширно, развивать логику, демонстрировать качество с ознакомлением и усвоением языкового материала и помочь выявить будущие учебные результаты. Целью данного исследования является то, что тестирование становится неотъемлемой частью учебного процесса. Современные тесты отличаются своей многосистемностью. Различают следующие типы тестов:

A Proficiency test – помогает определить уровень языковой компетенции учащегося; a Placement test – даёт понять, как учащийся усваивает программу обучения и как следует оценить его уровень знаний по соответствующей шкале; a Diagnostic test – конкретизирующий сильные и слабые стороны знаний учащегося для нахождения его отдельных особенностей владения языком; an Achievement test – с помощью его мы понимаем, как хорошо был усвоен учебный материал для планирования программы дальнейшего обучения.

Таким образом, тесты в урочной деятельности при изучении иностранного языка соответствуют основным педагогическим, психологическим и дидактическим принципам обучения учащихся и помогают достижению практических, образовательных и развивающих целей, которые в свою очередь способствуют формированию навыков и умений в речевой деятельности на иностранном языке.

Вопросы о том, как стоит проводить контроль учащихся в обучении иностранного языка интересовали немало учёных, а также авторов монографий, диссертаций. Но, несмотря на это, проводится проблема проверки знаний, умений, навыков, так как методика их структуры и выполнения не утратили своей значительности.

Благодаря Рапопорту, который рассматривал тестирование как одну из форм контроля, теперь вырабатывают и характеризуют разные виды тестов, а также даётся решение и рекомендации по их составлению и пользованию. А.А. Рапопортом отмечалось, что контроль как понятие является более многофункциональным по сравнению с тестированием. Внимание к тестированию объясняется тем, что кроме как своей основной функции - контроля, оно может служить средством диагностики трудностей языкового материала для учащихся, мерой определения эффекта обученности и способом прогнозирования успешности или неудачности обучения.

Также свою точку зрения о тестировании в обучении иностранных языков выдвинул В.М.Казиев, по его мнению, в данном контроле чем теснее связаны тестирование и учебный процесс, тем лучше учебный процесс и эффективнее тестирование. А вот что касается А.П. Петрашук, то по её мнению следует учитывать цели, тематику и структуру тестовых заданий, а также рассмотреть контингент тестируемых. Важным звеном в тестировании для А.П.Петрашук является и подача материала, инструкция, распределение времени по выполнению заданий, но и метод оценивания ответов обучающихся.

Существует так называемое клоуз-тестирование. Оно позволяет проверить не только знание грамматического, лексического или фонетического материала, но и фоновых знаний и умений строить догадки и предположения для сравнения фактов языка с фактами окружающего мира. При разработке клоуз-теста преподавателю следует пользоваться следующими проверенными на практике указаниями. Для начала клоуз-теста необходимо выбрать отрывок прозы объемом не менее 100 и не более 300 - 400 слов, в котором пропускается каждое 5-е, 7-е слово, несмотря на то, структурное оно или знаменательное. Данный преподавателем отрывок прозы должен иметь закончен-

ное по смыслу, а также логически обоснованное изложение фактов, явлений, событий, в которых практически не упоминаются имена собственные, но пропущенные слова достаточно легко восстановить за счёт контекста. Стилль теста должен отвечать требованиям тестирования. Учащимся следует объяснить, что для успешного прохождения теста необходимо сначала прочитать весь текст, так как информация, полученная из середины или конца текста, может быть использована для заполнения пропусков в начале теста. Учащиеся вписывают слова в клоуз-тест или записывают свои ответы на специальных опросных листках. Правильное заполнение пропусков говорит о точном понимании текста во всей взаимосвязи лингвистических и экстралингвистических факторов, представленных в нем, а также о владении лексическим материалом в процессе чтения. Таким образом, с помощью данного клоуз-теста достаточно точно и объективно устанавливаются степень развитости навыков чтения и уровень владения лексикой при чтении.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: учебник / Н.Д. Гальскова. - М. : Просвещение, 2003. - 200 с.
2. Казиев В.М. Правила практического педагогического тестирования / В.М. Казиев // Информатика и образование. - 2005. - №9. - С. 9-11.
3. Конищева А.В. Контроль результатов обучения иностранному языку : учебник / А.В. Конищева. - СПб. : Каро, 2004. - 144 с.
4. Кузнецов А.В. Тестовые задания : методическое пособие / А.В. Кузнецов. - М. : Лаборатория Базовых Знаний, 2004. - 100 с.
5. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка : учебник / Е.А. Маслыко. - Минск : Феникс, 2003. - 100 с.
6. Рапопорт И.А. Прагматические тесты: сущность, специфика, перспектива / И.А. Рапопорт // Иностранные языки в школе - 2004. - №2. - С. 16-18.
7. Резенкранц М.В. Использование тестовой методики при обучении чтению в старших классах / М.В. Резенкранц // Иностранные языки в школе - 2003. - №5. - С. 8-7.
8. Соловова Е.Н. Развитие и тестовый контроль умений устной речи на иностранном языке / Е.Н. Соловова // Первое сентября. - 2005. - №23. - С. 7-9.
9. Цатурова И.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам : учебно-методическое пособие / И.А. Цатурова. - М. : Высшая школа, 2004. - 96 с.
10. Цветкова И.В. English : учебник / И.В. Цветкова. - М. : ГЛОССА, 2003. - 208 с.

Гукалова Н. В. (Таганрог)

ЭМОЦИИ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИКИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ К ИЗУЧЕНИЮ И ПРОТИВОРЕЧИЯ

В данной статье мы попытались дать обзор главным вехам развития изучения эмоций как объекта лингвистики. А также рассмотреть основные теоретические вопросы, связанные с одним из главных направлений в филологии – лингвистической теорией эмоций.

Ключевые слова: *эмоции, эмотивность, эмотиология, лингвистическая теория эмоций.*

Abstract. *In this article we are trying to give an overview to main points of development of studying emotions as a linguistic object, and to consider the most important theoretical question which connected with linguistic theory of emotions.*

Keywords: *emotions, emotivity, linguistic theory of emotions, linguistic analysis.*

На сегодняшний день, наиболее динамично развивающимся направлением в отечественном и зарубежном языкознании стало исследование эмоций и эмотивности языка.

В 1970 году выдающийся советский ученый А. А. Леонтьев заявил, что в советской науке эмоциональная сторона речи не изучается должным образом, тогда как в языкознании и психолингвистике было сделано множество открытий, способствующих разработки данной проблемы. [Леонтьев, 2005: 38]

Это было обусловлено с тем, что большинство советских филологов отрицало то, что эмоции являются частью структуры языка. Они настаивали на том, что эмоции не могут быть объектом лингвистики, так как носят характер инстинктивных, а не рациональных.

Одним из таких ученых была Е. М. Галкина-Федорук, которая заявляла, что «эмоциональной лексики в языке нет» [Галкина-Федорук, 1958: 113].

Вместе с тем как начали вырисовываться границы новой гуманистической парадигмы в науке, с антропоцентрическим поворотом в российской филологии кардинально поменялся взгляд на обозначенную проблему.

Так, отправной точкой начала изучения эмоций человека и появления специфической отрасли в науке – эмотиологии, можно считать конец 80-х годов XX века, когда на базе Волгоградского педагогического государственного университета в рамках разработок научно-исследовательской лаборатории «Человеческий фактор в языке: язык и личность», был высказан ряд основополагающих идей лингвистической концепции эмоций. Позднее, был выработан целостный, теоретически обоснованный подход, который получил свое воплощение в монографии профессора В. И. Шаховского «Лингвистическая теория эмоций», изданной в 2008 году.

В рамках данного подхода, для целей категоризации эмоций в лексико-семантической системе языка, концепция эмоции понималась как форма оценочного отражения действительности (в парадигме философии) и как особый психологический пласт, надстраивающегося над познавательным образом (в парадигме психологии) [Шаховский, 2008: 9].

Как утверждал Э. Сепир, язык является инстинктивным средством, а большее значение для языка имеет образование идеи, нежели эмоции или воли, при этом, считая, что эмоции все же могут быть выражены в языке [Сепир, 1993: 122].

Но такому тезису противопоставлялись взгляды Ш. Балли, который писал, что на всех уровнях языка присутствует эмоциональный компонент, а речь по своей природе аффективна [Балли, 1995: 206]. Высказывались также и радикальные мнения о том, что в языке нет эмотивно-нейтральной лексики.

Однако с точки зрения современной психолингвистики, считается, что лингвистичность и эмоциональность не как не картелируют, а семантика всех слов всегда ингерентно или адгерентно эмоционально нагружена, где под ингерентностью понимается вид экспрессивности, в котором экспрессивность слова является системно значимым элементом семантической структуры слова, независимое от контекстного употребления. А адгерентность – это такая экспрессивность, где оттенок значения является результатом сочетания единицы с другими единицами речи в отдельном контексте [Гималетдинова, 2001: 9].

Однако, сейчас преобладающее большинство лингвистов соглашаются с суждением о том, что структура языка включает в себя и эмоциональную и когнитивную составляющую. При этом эти две стороны коммуникации как бы проникают друг в друга и оказывают взаимное влияние. Однако, данное утверждение не бесспорно. К примеру, психолог К. Изард, по этому поводу заявляет, что мысли детерминированы эмоциями, А. Бине выдвигает гипотезу о том, что идея первоначально возникает в форме эмоцио-

нального образа, до ее вербального воплощения. В пользу такого предположения, можно высказать, что эмоционально окрашенная информация запоминается быстрее и более прочна, чем нейтральная.

Эмоция обуславливает мышление, а когниция определяет интенсивность и форму проявления, т.е. в данном случае, вербализацию этой эмоции, имея под собой инстинктивное, рефлекторное основание. Кроме того, ученые пришли к выводу о том, что эмоция есть мотивационный базис человеческого сознания.

Именно сознание декодирует языковое и праязыковое выражение эмоций коммуникантов. В число параязыковых или невербальных средств передачи эмоциональности входят: кинесика, проксимика, фонация и просодия и т.д.

Сознание человека также накапливает знания из полученного социального опыта, действий коммуникантов в различных ситуациях общения. По накоплению в процессе жизни такого опыта, человек уже с самых ранних лет может легко распознать тип эмоции и особенности ее выражения, ее «силу», поскольку, в целом, пути выражения той или иной эмоции носят характер универсальных и могут проявляться на всех уровнях языка. Существуют лишь некоторые отклонения, связанные с различием лингвокультур и из социальных норм и исторически сложившихся традиций. Такой подход открывает огромное поле для новых исследований, в рамках сравнительной типологии языков.

Другой аргумент, доказывающий необходимость изучения эмоций в лингвистике, сопряжен с тем, что язык эмоционально мотивирован, так как согласно биологической концепции языка, язык не является рефлексом на окружающую действительность, а есть врожденный инстинкт, так же как и эмоции. Из этого можно сделать вывод, что эмоция не является формой отражения действительности, а является одной из мотивационных систем сознания, поэтому все без исключения речевые акты эмоциональны. А сами эмоции являются довербальными структурами в сознании человека, и только понимание процессов, связанных с выражением эмоциональности языка поможет его более глубокому пониманию [Шаховский, 2008: 32].

В своей монографической работе «Лингвистическая теория эмоция В.И. Шаховских приводит ряд аргументов в пользу тезиса о довербальности эмоций. Обращаясь к теории эволюции, он говорит о том, что формирование человеческого сознания происходит посредством деятельности, мотив которой не может быть беспристрастным, он эмоционален, так как в основе его лежит стремление к успеху в борьбе за выживание. То есть в таком случае, человек не движим разумом, а движим именно эмоциями.

Подводя итог, нужно сказать, что достижения современных филологов в разработке данной проблемы, более сотни кандидатских диссертаций и ряд докторских, защищенных за последние 25 лет дают твердое основание для того, чтобы сказать, что эмоции есть объект лингвистики.

Интерес к данной отрасли филологии только возрастает, однако перед учеными-эмотиологами стоит ряд серьезных проблем, касающихся выработки целостного подхода, единого категориального аппарата, поскольку многие современные работы отличаются довольно низким качеством, они не содержат ссылок на авторов тех или иных терминов, либо трактуются по-новому, подчас бездумно – в совсем искаженном виде, что явно не способствует развитию данного направления в языкознании.

Однако следует отметить, что молодая отрасль лингвистики лишь столкнулась с проблемами роста и определенно имеет большие перспективы в будущем.

Литература

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка/ Ш. Балли. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1995. – 416 с.

2. Галкина-Федорук Е. М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке// Сборник статей по языкознанию. – М.: Наука, 1958. – С. 103-124.

3. Гималетдинова Г. К. Суффиксация как средство создания экспрессивности прилагательных в английском языке/ Г.К. Гималетдинова// Язык и методы его преподавания: Казанск. гос. ун-т, 2001. – 28 с.

4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики/ Леонтьев А.А. – М.: Смысл, 2005. – 310 с.

5. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии/ Э. Сепир. – М.: Прогресс, 1993. – 665 с.

6. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций/ В. И. Шаховский. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.

Гусейнова М. М. (.Махачкала)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ КАК ОСНОВНАЯ ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Данная статья исследует проблему формирования межкультурной компетенции, которая является главной целью в процессе обучения иностранным языкам на начальном этапе.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, коммуникативные навыки, билингвизм, взаимодействие, иноязычное общение.

Abstract : *the following article deals with the problem of cross-cultural competence formation as the main objective in the process of foreign language teaching at primary school stage.*

Keywords: *intercultural competence, communication skills, bilingualism, interaction, background knowledge.*

Опыт работы в НОУ «Гулливвер» показывает, что в «Программах для общеобразовательных учреждений с углубленным изучением немецкого языка» отражается направленность современной школы на развитие личности ученика. Развитие у обучающихся способности к иноязычному общению дает возможность «выйти за узкие рамки языковых аспектов обучения в область личных отношений учащихся друг к другу, к содержанию обучения и к окружающей действительности, к культуре страны изучаемого языка» (Гальскова 1998, 8).

Развитие способности к общению на иностранном языке Н.Д. Гальскова связывает в первую очередь с формированием у учащихся коммуникативной компетенции. На начальном этапе закладываются такие основы коммуникативной компетенции, позволяющие осуществлять иноязычное общение и взаимодействие учащихся на элементарном уровне с учетом реальных потребностей и интересов в общении. Создание психологических и дидактических условий для развития мотивации у учащихся младших классов изучать иностранный язык, их коммуникативных и познавательных потребностей в открытии мира зарубежных сверстников предусматривает:

- создание условий для ранней коммуникативно-психологической адаптации школьников к новому языковому миру, отличному от мира родного языка и культуры, и для преодоления в дальнейшем психологического барьера в использовании иностранного языка как средства коммуникации в современном мире;

- ознакомление с зарубежным детским песенным, стихотворным и сказочным фольклором и развитие интереса учащихся к участию в театрализованных представлениях на иностранном языке, представление иностранного языка как ключа в новый мир игр и приключений;

- развитие у учащихся коммуникативно-игровых способностей инсценировать ситуации семейного и школьного общения, общение со школьниками и взрослыми на иностранном языке и формирование представлений об общих и отдельных чертах «Азбуки вежливости» на родном и иностранном языках;

- создание условий для билингвистического развития детей с раннего школьного возраста.

По мнению Г.В. Роговой, учащиеся овладевают изучаемым языком как средством общения, пользуются им в устной и письменной формах. «Устная форма включает владение пониманием звучащей речи на слух — аудированием и выражением своих мыслей на иностранном языке — говорением. Письменная форма предполагает овладение графической речью, то есть пониманием печатного текста — чтением и использованием графической системы для выражения мыслей - письма» (Рогова 2004, 24).

Образовательная функция иностранного языка заключается в расширении общего и филологического кругозора, в приобщении к культуре народа изучаемого языка.

Процесс усвоения иностранного языка и дальнейшее его применение справедливо рассматриваются как межкультурная коммуникация, как диалог культур. Формирование готовности к межкультурному иноязычному общению приобретает в современных условиях особое значение, поскольку процесс ознакомления учащихся с культурой изучаемых стран не будет достаточно эффективным без создания методических условий для межкультурного сопоставления норм общения на родном и иностранном языке, ценностных ориентации двух культур. Каждый урок иностранного языка — это знакомство с культурой страны изучаемого языка, это практика межкультурной коммуникации, поскольку каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иноязычную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире.

Обучение иностранному языку в современной школе не должно сводиться к изучению бытовых тем на основе чтения текстов, которые в какой-то мере знакомят учащихся со страноведческой информацией, с праздниками и некоторыми традициями в стране изучаемого языка, т.е. в основном к фоновым знаниям. В связи с тем, что нет возможности реального знакомства учащихся начальных классов со страной изучаемого языка и ее носителями, учителя не обучают культуре общения с представителями этой страны.

А ведь, каждая культура имеет национально-специфические особенности, что может привести к затруднению процесса межкультурного общения. К национально-специфическим особенностям относятся:

а) традиции и обряды;

б) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;

в) повседневное поведение, используемое носителями некоторой лингвокультурной общности;

г) национальные картины мира, отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;

д) художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса (Тер-Минасова 2000, 29).

Учащиеся младших классов должны понять и полюбить сначала свою культуру и свой язык, а затем понять, что, кроме их культуры, существуют другие, и что они не только имеют право на существование, но и познание их позволяет глубже понять себя в контексте своей собственной национальной культуры, а также в контексте мировой культуры.

Научить учащихся культуре общения с носителем языка - это чрезвычайно сложная, и осложнена она тем, что в процессе общения может возникнуть конфликт культур из-за наличия барьеров психологического, коммуникативного и социокультурных характеров.

Исследуя вопрос о коммуникации культур, мы приходим к выводу о своеобразии и различных культур. Межкультурная коммуникация в широком смысле рассматривается как способ общечеловеческой коммуникации и культурного взаимодействия, охватывая обмен информацией, идеи, изучения культурных ценностей других народов. «В процессе межкультурной коммуникации наблюдается несовпадение национально-психологических типов участников коммуникации. В результате межкультурной коммуникации в одной культуре складываются определенные стереотипы в отношении другой культуры, которые фиксируют наиболее характерную для той или иной нации черту» (Фурманова 2007, 40).

Все выше рассмотренное позволяет нам подчеркнуть важность обучения межкультурному иноязычному общению, представляющее собой совокупность приемов, направленных на изучение иностранного языка и культуры с опорой на родную культуру учащихся для достижения полноценной межкультурной коммуникации.

Анализируя цели обучения иностранному языку на начальной ступени обучения, учитывая психологические особенности общения детей данного возраста, а также принцип интерактивности, важность обучения межкультурному общению, выдвигается в качестве основной цели обучения иноязычному общению учащихся младших классов. Формирование межкультурной компетенции происходит в единстве с коммуникативной.

На культурное взаимопонимание влияет на процесс чтения художественных и страноведческих текстов. Художественные тексты на младшей ступени всегда несут в себе новую культурную информацию о взаимоотношениях в различных социальных группах.

Обучение межкультурному иноязычному общению предполагает, что обучающиеся как субъекты одной культуры вступают в диалог с другой, сравнивая и противопоставляя ее собственной.

Овладение иной культурой принципиально важно и для того, чтобы учащиеся имели возможность рассматривать свою культуру не как единственно возможный способ видения мира, но и могли бы понять соотношение родной культуры и иноязычной. В результате этого процесса у учащихся должна быть сформирована межкультурная компетенция.

Таким образом, формирование компетенции межкультурного общения на основе принципа интерактивности представляет собой многокомпонентное интегративное целое, каждый компонент которого выступает в качестве планируемого результата обучения иноязычному общению детей учащихся классов.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // ИЯШ. №1. 2004
2. Рогова Г.В.. Обучение иностранному языку и воспитание личности // ИЯШ. №4. 2004.

3. Сафонова В.В.. Культуроведение в системе современного языкового образования // ИЯШ. №3. 2001.

4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.

5. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков. М., 2007.

Дмитриева О.В. (Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ

В данной статье рассматривается понятие «учебная автономия» в понимании различных исследователей. Описан один из способов формирования учебной автономии студентов в процессе обучения языку. Обсуждается значение формирования учебной автономии.

Ключевые слова. Учебная автономия, способы формирования учебной автономии, самостоятельность, ответственность

Abstract : *The article considers the concept of learner autonomy as viewed by different researchers. It describes one way to develop the students' learner autonomy in the process of language learning. The article discusses the importance of learner autonomy development.*

Keywords: *learner autonomy, ways to develop learner autonomy, independence, responsibility*

Каждый учитель в процессе своей деятельности всегда ставит перед собой определенные цели и задачи, обозначая, чего именно он хочет достичь на уроке, в течение учебного курса или за какой-то промежуток времени. Достижение целей выражается в приобретении студентами необходимых умений и навыков в определенной сфере деятельности. В то же время учитель может ставить перед собой цели, не связанные с обучением предмету, например, развитие некоторых личностных качеств и социальных навыков, необходимых студенту в жизни. Однако самое главное, к чему должен стремиться учитель – это научить своих студентов обходиться без него. Хороший учитель (как и любой воспитатель) должен быть уверен, что его студенты (или воспитанники) выйдут в жизнь людьми, способными жить, развиваться, применять и получать новые знания самостоятельно. Чтобы максимально способствовать формированию самостоятельности и независимости учащихся, учитель должен использовать любые возможности для развития у них учебной автономии. Умение мотивировать себя, полагаться на себя, а не на учителя, самостоятельно искать ответы на возникающие в процессе учебы вопросы является очень важным в дальнейшей жизни учащихся, причем не только в последующей учебной деятельности, но и при решении различных повседневных задач и проблем.

Впервые понятие «учебной автономии» было сформулировано Анри Олемом (H.Holes), который определял его как «умение брать на себя ответственность за свою учебную деятельность» [Holes 1979]. Позднее другие исследователи предложили свои определения данного термина. Так, Д. Литтл предлагает следующее: «Автономия – это способность к независимым и самостоятельным действиям, критической рефлексии, принятию решений». Л.Диккинсон рассматривает автономию в сравнении с такими понятиями как самоуправление (self-direction), индивидуализация обучения (individualized instruction) и самообучение в ресурсных центрах (self-access instruction). Л.Диккинсон связывает автономию с понятием ответственности студента за изучение нового и за определение сферы распределения этой ответственности в учебном процессе. У.Литтлвуд считает, что сущность учебной автономии заключается в развитии моти-

вации, уверенности, знаний и умений студента, которые ему необходимы для того, чтобы самостоятельно учиться, самостоятельно общаться на языке и быть самостоятельным как личность. Дж. Трим определяет автономию как «желание и способность действовать самостоятельно как социально-ответственное лицо, а также руководить своими собственными действиями и своим собственным обучением во благо своих нужд». В процессе интерпретации учебной автономии зарубежные ученые используют такие понятия как “independence” (независимость), “learner-centered curriculum” (программы, ориентированные на ученика), “self-directed learning” (самообучение), “learning to learn” («учись учиться») в качестве синонимичных. Соответственно, учебная автономия трактуется учеными по-разному: как свобода от контроля преподавателем или учебной программой, как желание и способность взять на себя управление своей учебной деятельностью и даже как свобода выбирать, что учить. Проблема развития учебной автономии также вызывает интерес многих отечественных исследователей (Ж.С.Аникина, А.Е.Капаева, Н.Ф. Коряковцева, И.В.Лукша, Е.В.Насонова, Е.Н. Соловова, Т.Ю.Тамбовкина, , И.Д.Трофимова и др.), в том числе и при обучении иностранному языку Так, Е.Н.Соловова соединяет понятие «учебная автономия» с пониманием ответственности каждого обучающегося за результат учебного труда и подчеркивает значимость сотрудничества преподавателя и учащегося. Е.А. Насонова определяет учебную автономию как «желание и способность личности выступать в качестве ответственного субъекта процесса учения, осуществлять самостоятельную учебную деятельность и саморазвиваться в образовательном и профессиональном аспектах». Многие ученые рассматривают автономию как внутреннее качество, присущее личности. Автономную личность характеризуют повышенная способность к самоконтролю, самоанализу, независимости суждений, к критической оценке собственных действий. Изучив исторические аспекты становления понятия «учебная автономия», Ж.С. Аникина отмечает, что еще Галилео Галилей считал, что для того, чтобы научиться чему-либо, человек должен открыть для себя это знание самостоятельно. Как видим, несмотря на большое количество определений и подходов к понятию «учебная автономия», все они подчеркивают идею самостоятельности и ответственности учащегося в процессе обучения [Аникина 2011]

Существует много способов развить у студентов автономию в процессе изучения иностранного языка: это и организация индивидуальной работы и работы студентов в группах, и постановка перед учащимися задач и проблем для решения, и использование метода проектов. Однако учитель может способствовать формированию учебной автономии самыми обычными действиями на уроке, независимо от выполняемых учениками заданий. Так, по мнению Карла Миллсона, учителя часто игнорируют возможность развития учебной автономии у своих студентов, когда те задают вопросы , выполняя какое-либо задание[Millsom 2016]. Известно, что учащиеся часто сталкиваются с трудностями в виде незнакомых слов или грамматических конструкций, и по привычке спрашивают об их значении учителя, полагаясь на его помощь. Трудностью для студента может быть что-то, чего он еще не знает, или знал, но уже забыл, и реакция преподавателя в такой ситуации очень важна. Учащиеся всегда ищут легкий и быстрый путь решения проблемы, пытаются преодолеть препятствие в виде незнакомого слова. Однако учитель может использовать такие «препятствия» для формирования учебной автономии студентов. Дело в том, что учитель «оказывает медвежью услугу» ученикам, когда быстро дает определение или перевод незнакомого слова, т.к. в таком случае само препятствие для выполнения задания устраняется, а значение незнакомого слова студенты скорее всего забудут. Аналогия неизвестного слова с «препятствием» здесь не случайна: его устранение всегда требует усилий и навыков, и чем чаще учащиеся будут пытаться с ним справиться, тем лучше у них это будет получаться. Облегчая

студентам задачу, преподаватель лишает их возможности учиться самостоятельно находить ответы на вопросы. Получив готовый ответ, они готовы идти дальше, не имея ни времени, ни желания впитывать новую информацию, и потому не запоминают ее на будущее. Причина этого проста – там, где нет усилия, вовлеченности, когнитивного процесса, там нет запоминания и нет результата. Чтобы учащиеся 1) действительно запомнили информацию и 2) в будущем были лучше приспособлены решать задачи и справляться с трудностями самостоятельно, их нужно заставить работать, совершать усилия. Сначала они должны подумать и увидеть, что они могут сделать сами. Так, во многих случаях они смогут либо вспомнить значение слова, либо догадаться о нем из контекста. Какой бы ни был результат, усилия и время будут затрачены, поэтому в такой ситуации учащийся имеет больше шансов запомнить незнакомое слово, даже если в конце концов ему будет дан готовый ответ. Но чтобы получить этот ответ, необходимо попробовать сделать это самостоятельно. Известно, что контекст не всегда может помочь догадаться о значении слова. Карл Миллсон приводит пример того, как в таких случаях можно заставить учащихся понять значение незнакомых слов без объяснения и перевода. Сначала он дает пример предложения, в котором контекст не помогает догадаться о значении слова *divorce*:

The rate of divorce has risen 14% in America since 2010.

Действительно, слово «развод» в данном контексте может обозначать самые разные вещи. Карл Миллсон предлагает изменить предложение и дать студентам следующий вариант:

Bob and Sue used to be married, but now they are divorced.

Таким образом, учитель помогает учащимся, но не дает готовый ответ и заставляет их думать, полагаясь на собственную дедукцию. Иногда полезно задавать наводящие вопросы, которые так же побуждают к размышлению, к умственной деятельности, к самостоятельному решению проблемы. В такой ситуации значение слова *divorce* имеет гораздо больший потенциал остаться в памяти студентов. Во-первых, именно в этот момент происходит настоящее обучение: вместо того, чтобы предоставить готовый ответ, учитель действительно заставляет учеников запомнить значение слова. Во-вторых, учащиеся начинают привыкать к трудностям и к невозможности полагаться на учителя, что постепенно побуждает их проявлять инициативу и немного больше стараться. В-третьих, учащиеся получают необходимые инструменты для решения подобной проблемы в следующий раз. Со временем им не придется каждый раз спрашивать у преподавателя перевод слов, т.к. они автоматически будут пытаться понять их значение сами. Задача учителя – создать у учащихся привычку думать самостоятельно, прежде чем спрашивать учителя. Очевидно, что это первый и основной шаг в развитии учебной автономии у студентов.

Как видим, формирование учебной автономии имеет важное значение в процессе обучения иностранному языку, значительно улучшая его качество. Учащиеся с развитой автономией более самостоятельны, чувствуют себя более осознанно вовлеченными в процесс обучения, и, как правило, достигают больших результатов. К тому же, мотивация таких студентов всегда очень высока. Но также очень важно отметить, что развитие учебной автономии играет огромную роль в подготовке учащихся к решению различных жизненных задач, требующих самостоятельности и ответственности.

Литература

1. Аникина Ж.С. Учебная автономия как неотъемлемый компонент процесса обучения иностранному языку в 21 веке // Вестник Томского государственного университета, 2011. № 344.
2. Holec, H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. - Oxford, 1979.

3. Millsom, K. Developing Learner Autonomy // EFL magazine/ How to teach, September 2016.

Есипов Д.А. (Курск)

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Необходимость модернизации высшего образования в России на современном этапе очевидна, так как в условиях динамических изменений общества особенно актуальной стала потребность в мобильном и высококвалифицированном специалисте. В связи с этим необходим поиск иного содержания труда педагога, апробации новых средств и способов его работы, личной ответственности за содержание и результаты труда. На сегодняшний день профессиональная педагогическая деятельность рассматривается как процесс решения многообразных и разноплановых задач. Эффективность решения педагогических задач определяется многими факторами, в том числе рефлексией, которая является одним из главных инструментов в процессе решения педагогической задачи. Изменения в педагогической профессии естественным образом находят свое отражение в высшем педагогическом образовании, которое может рассматриваться как процесс профессионального становления будущих учителей. В связи с этим особое значение приобретает обучение рефлексии будущих педагогов. Теоретический материал проблем рефлексии обширно представлен в философии, психологии и педагогике, но не в должной мере используется в процессе подготовки будущих бакалавров педагогического образования.

Ключевые слова: рефлексия, деятельность, критический анализ, взаимодействие, самонаблюдение.

Abstract. *Today Russian higher education should be updated as the world society keeps developing and needs mobile and qualified experts. Under these circumstances it is necessary to find a modified content of teacher's work, approbation of new means and methods of work and personal responsibility for the results of a teacher's work. Nowadays a professional pedagogical activity is a process of realization of diversified, multi-faceted problems. The effectiveness of pedagogical problem-solving depends on various factors and reflection as well, which is one of the most important means in solving pedagogical problems. The alterations in pedagogics are reflected in higher pedagogical education, which is considered to be formation of a teacher. Therefore it's tremendously important for future teachers to gain skills of reflection. Philosophy, psychology, and pedagogics contain plenty of information about reflection, however it is not properly taught in teaching bachelors of pedagogics.*

Keywords: reflection, activity, review, interaction, introspection.

Проблема развития профессиональных умений приобретает особую значимость и остроту в связи с изменением образовательной парадигмы. Актуальность настоящей статьи состоит в том, что несмотря на реформирование педагогического образования, качество подготовки специалистов по-прежнему не удовлетворяет современным потребностям российского общества, а выпускники университета часто не готовы к выполнению профессиональных функций. Цель работы – показать, что рефлексия является важнейшим фактором саморазвития личности будущего учителя.

Характеризуя деятельность современного учителя, важно отметить, что он стремится проникнуть в сущность педагогических явлений и процессов, понять закономерности протекания педагогической деятельности, правильно оценить и скорректировать свою работу. Поэтому одним из самых важных компонентов структуры деятельности учителя является осознание и коррекция учителем своего труда. Здесь учитель изучает ход, результаты своей деятельности, оценивает себя как участника диалога с

точки зрения того, насколько ему удастся организовать этот диалог, насколько активны в нем учащиеся, осуществляет рефлексию своей деятельности. Необходимо подчеркнуть, что особенность этих действий - направленность на самого себя, изучение уровня своего педагогического мастерства через рефлексию процессуальной и результативной сторон деятельности.

Говоря о рефлексии, стоит подчеркнуть, что она является одним из движителей саморазвития личности, помогающим эмоционально пересмотреть, «пережить» осознаваемые достоинства и недостатки собственной личности.

Одним из наиболее распространенных трактовок рефлексии является ее трактовка как мышление о мышлении. Но даже при таком понимании рефлексии возможны разнообразные варианты. Если под мышлением понимается индивидуальное мышление, то объектом рефлексии может быть как собственное мышление, так и мышление другого индивидуума. Важно, что именно рефлексия является способностью индивида занять исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к самому себе как к субъекту, что позволяет анализировать, осмысливать и оценивать ее эффективность, прогнозировать дальнейшее развитие.

В психологии рефлексия определяется как психический механизм, который обеспечивает существование человеческой деятельности. Знакомство с психологией рефлексии позволяет говорить нам о ней как об особой реальности, в рамках которой человек приобретает опыт личностного осмысления своего профессионального опыта. [Рубинштейн 1976: 801]

Исходя из вышесказанного, можно констатировать, что рефлексия имеет важное значение для развития как отдельной личности, так и социальной общности в зависимости от задач жизнедеятельности.

Обращаясь к рассмотрению видов рефлексии, важно отметить, что в настоящее время не существует единой классификации. В данной статье будем придерживаться классификации И. Н. Семенова, С. Ю. Степанова, которые выделяют следующие виды рефлексии:

- интеллектуальная, то есть направленная на осмысление совершаемого субъектом действия в содержании проблемной ситуации;
- личностная, то есть направленная на критическое осмысление себя и других как субъектов деятельности;
- кооперативная, то есть переосмысление знаний о структуре и организации коллективного взаимодействия;
- коммуникативная, то есть переосмысление представлений о внутреннем мире другого человека [Семенов 1990: 215].

Обозначенные виды рефлексии имеют важное значение для ее исследования на педагогическом уровне. Рефлексивное отношение учителя к своей деятельности прослеживается в самых различных ситуациях. Учитель не может не анализировать и не оценивать того, что делает он сам, его коллеги, учащиеся. Рефлексия педагога осуществляется не только в специально организованных формах (семинар, конференция и другие), но также в неформальном общении с коллегами, в анализе собственных действий.

Рефлексия учителя характеризуется тем, что он способен внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия педагогического процесса, конструктивно и самостоятельно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать трудности как стимулирование дальнейшего развития, преодоление собственных пределов. Рефлексирующий учитель - это анализирующий, думающий, исследующий свой опыт учитель, саморазвивающийся профессионал. Важно, что результативность воздействия педагога на учащихся значительно повышается благодаря рефлексивным процессам.

Исходя из этого, рефлексивные процессы буквально пронизывают профессиональную деятельность учителя и проявляются :

1) в процессе практического непосредственного взаимодействия педагога с учащимися, когда он стремится четко понимать и целенаправленно регулировать мысли, чувства и поступки обучающихся;

2) в процессе проектирования деятельности учащихся, при разработке целей обучения и конструктивных целей их достижения, учитывая особенности учащихся и возможности их развития;

3) в процессе самоанализа и самооценки учителем собственной деятельности и самого себя как ее субъекта.

Без постоянного самоанализа учитель не может достаточно четко осознавать проблемы, возникающие в практике, правильно выбирать способы и пути их решения, критически оценивать и корректировать полученные результаты. Необходимость рефлексивного отношения учителя к собственной профессиональной деятельности определяется тем обстоятельством, что деятельность любого учителя приобретает смысл лишь в общей системе работы школы как неделимого социального института. Учитель постоянно соотносит, сравнивает свой опыт с опытом других учителей и с достижениями педагогической науки. Рефлексия широко реализуется в основных методах обучения. В настоящее время понятия «проблемное обучение», «активное обучение», «активные методы обучения», «интенсивные методы обучения» нередко употребляются как равнозначные, хотя таковыми не являются. Однако, несомненно, существует нечто схожее, характеристики, которые свойственны каждому из понятий. Этой характеристикой является представление об активности личности в обучении, которая дидактически обеспечивается и является одной из основных предпосылок достижения целей обучения и воспитания, общего, профессионального развития личности будущего специалиста.

Проблемное обучение носит основные черты всех исследовательских методов. Оно представляет собой способ организации активного взаимодействия субъектов образовательного процесса с проблемно поставленным содержанием обучения.

Основополагающим понятием в таком обучении является проблемная ситуация, с помощью которой моделируются условия исследовательской деятельности обучающихся. Она характеризует взаимодействие субъекта и его окружения, а также психическое состояние познающей личности, которая включена в противоречивую вероятностную среду [Вербицкий 1991: 207]

Процесс обучения строится как диалогическое общение и взаимодействие, при котором студенты личностно, интеллектуально и социально активны, заинтересованы в суждениях друг друга, отстаивают свои точки зрения, сообща выбирают наиболее подходящие варианты разрешения проблемной ситуации.

Особая роль отводится контекстному обучению. Основная идея данного подхода заключается в конструировании содержания и форм организации педагогического образования в соответствии с его контекстом, под которым мы понимаем решение педагогических задач.

Научно - педагогическая школа А. А. Вербицкого рассматривает контекстное обучение как обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а освоение им теоретических знаний ложится на канву этой профессии.

В качестве постулата данной школы выдвигается тезис о противоречии между учебной деятельностью по освоению профессии и самой профессиональной деятельностью. Поэтому при подготовке специалиста в педагогическом университете необходимо организовывать такое обучение, которое обеспечит трансформацию одного типа деятельности (учебно - познавательного) в другой (профессиональный).

В контекстном обучении выделяют три базовые формы деятельности студентов с несколькими промежуточными переходными от одной базовой формы к другой. К базовым относятся:

- учебная деятельность академического типа, классическим примером которой является информационная лекция;

- квазипрофессиональная деятельность;

- учебно-профессиональная деятельность, где студент выполняет реальные практические функции, как это происходит на практике.

Приведенным базовым формам деятельности студентов в контекстном обучении поставлены в соответствие три обучающие модели: семиотическая, имитационная, социальная.

Семиотическими обучающими моделями являются вербальные или письменные учебные тексты, содержащие, как в традиционном обучении, теоретическую информацию о конкретной области профессиональной деятельности и предполагающие ее индивидуальное присвоение каждым студентом.

Имитационные обучающие модели - это моделирование ситуаций будущей профессиональной деятельности, требующие практического использования теоретической информации в процессе их анализа и принятия соответствующих решений. Это вызывает необходимость личной включенности студента в квазипрофессиональную деятельность.

Социальные обучающие модели - это типовые проблемные ситуации для профессиональной деятельности, которые раскрываются в совместной работе студентов. Как результат общих усилий в процессе межличностного взаимодействия у каждого студента складывается новый теоретический и практический опыт.

В качестве промежуточных выступают конкретные формы обучения студентов, в которых все больше проявляются черты профессиональной деятельности специалистов и которые обеспечивают переход от одной базовой формы деятельности студентов к другой. Это проблемные лекции, семинары- дискуссии, анализ конкретных ситуаций и так далее.

Специальное внимание в психолого-педагогических исследованиях уделяется рассмотрению вопроса о задачах - проблемах. Проблемные ситуации в педагогической деятельности возникают, как правило, как ситуации нестыковки между целями и возможностями их достижения. Причиной ситуаций затруднения в педагогической деятельности могут быть: отсутствие необходимых средств или незнание путей достижения цели, несформированность способа педагогического воздействия, адекватного возникшим условиям деятельности и другие. Когда педагог сталкивается с проблемной ситуацией, он вынужден сделать ее предметом своего анализа, выяснить причины, определяющие ее характер, найти способ достижения цели в этих условиях, то есть провести педагогическую рефлексию.

Необходимо подчеркнуть различие между проблемной ситуацией и задачей. Проблемная ситуация существует реально и в единственном варианте, она богаче по содержанию, чем задача. Одну и ту же проблемную ситуацию могут характеризовать несколько задач, которые отражают различные стороны этой ситуации.

При анализе процесса решения педагогических задач выделяется три основных этапа: аналитический, проектировочный и исполнительский.

На первом, аналитическом этапе, учитель делает предметом своего анализа проблемную ситуацию, с которой он сталкивается. Результатом рефлексивного отражения этой ситуации и самого себя в ней и является постановка задачи, которую требуется решить в условиях данной ситуации. Проводя анализ данной ситуации, учитель соотносит достигаемую цель с имеющимися условиями, то есть формулирует для себя конкретную задачу. Далее учитель должен найти некое средство, с помощью которого можно было бы осуществить поставленную цель в данных условиях деятельности.

В проектировочном этапе решения педагогической задачи предполагается проектирование способов и средств педагогического воздействия, эффективных для достижения цели в сложившихся условиях. При построении конкретных проектов с учетом соотношения непрерывно меняющихся условий, входящих в систему педагогического воздействия, синтезируются психолого-педагогические и предметно-методические знания учителя. На этапе разработки решения

задачи учитель как бы заранее «прокручивает» те реальные ситуации, которые он должен создавать в процессе учебной деятельности учащихся.

Практическая реализация запланированного решения (исполнительский этап) характеризуется непосредственным взаимодействием учителя и учащихся, контактом между ними, организацией деятельности учащихся, в результате которой усваиваются знания, формируются умения, в том числе рефлексивные.

Решение педагогических задач является связующим звеном между педагогической практикой и педагогической теорией. Организация деятельности студентов по решению педагогических задач включает в себя:

1) определение места педагогической задачи в общей системе работы
-какая цель (ожидаемый результат) планируется при решении задач данного типа;
- где и когда будет организовано решение задач (на семинарских занятиях, во время педагогической практики и так далее);
- каким образом будет соотноситься решение задачи с теоретическими знаниями и профессиональной деятельностью.

2) организация самостоятельной деятельности студентов по решению педагогической задачи:

- создание мотива значимости и необходимости решения той или иной задачи;
- оцениваемые критерии и показатели эффективности деятельности студентов.

3) обсуждение результатов:

- форма организации обсуждения (индивидуально, в группе, фронтально в ходе дискуссии);
- подведение итогов обсуждения;
- советы и указания для студентов [Кулюткин 1981: 68].

Соблюдение перечисленных компонентов дает возможность успешной организации процесса решения педагогических задач студентами, в ходе которого формируются рефлексивные умения.

Подводя итог, можно с уверенностью заявить, что формирование рефлексивных умений будущих учителей наиболее успешно осуществляется в процессе решения педагогических задач. Формированием умений мы можем назвать поэтапное овладение более сложными, целостными способами решения новых педагогических задач, в результате решения которых изменяется позиция студента, усложняется характер взаимодействия «преподаватель-студент» и «студент-студент». Формированием рефлексивных умений будущих учителей как обобщенных умений проходит внутри педагогической дисциплины следующие этапы:

1) активизация студентов к решению педагогических задач, необходимость использовать педагогические знания для их решения;

2) отработка отдельных рефлексивных умений будущих учителей;

3) синтез отдельных рефлексивных умений будущих учителей при решении педагогических задач.

При этом предполагается, что формирование рефлексивных умений будущих учителей должно осуществляться в соответствии с этапами формирования обобщенных умений в контексте решения педагогических задач.

Литература

1. Байденко, В.И. Болонский процесс: Курс лекций [Текст] М.: Изд-во Логос, 2004.
2. Вербицкий А.Н. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
3. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Моделирование педагогических ситуаций. М.: Педагогика, 1981.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976.

5. Семенов И.Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. М., 1990.

Залевская Т.Е. (Махачкала)

ЧТЕНИЕ КАК ВИД РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ 2 КУРСА ФМИКН)

В статье рассматривается роль чтения как вида речевой деятельности при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. Большое внимание уделяется основным видам работы с текстом, приводится их классификация и краткое описание. В статье подчеркивается важность формирования у обучающихся умений чтения с помощью использования современных методик преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: чтение, речевая деятельность, работа с текстом на иностранном языке, профессиональная коммуникация.

Abstract. *Reading as a type of speech activity in foreign language teaching at a non-linguistic university (on the basis of work with the second-year undergraduates of the faculty of mathematics and computer science). Role of reading as a type of speech activity in foreign language teaching at a non-linguistic university is considered in the article. Great attention is paid to the basic forms of work with a text, their classification and brief description are given. Importance of reading skills formation with the help of using modern methods of foreign languages teaching are underlined in the article.*

Keywords: *language teaching, modern methods, non-linguistic university.*

Постоянно возрастающие требования к уровню подготовки современных специалистов заставляют педагогов высших учебных заведений все чаще обращаться к решению проблемы повышения эффективности обучения с помощью инновационных методик, разрабатываемых в вузах. В отличие от языкового вуза, где иностранный язык одновременно является и целью (метаязыком) и средством коммуникации, а также и средством познания картины мира, в неязыковом вузе он используется только как средство. Целью курса иностранного языка в неязыковом вузе является овладение студентами коммуникативной компетенцией (т.е. умение соотносить языковые средства с конкретными сферами, ситуациями, условиями и задачами общения), уровень которой на отдельных этапах подготовки позволяет использовать язык как в устной и письменной коммуникации, так и для самообразования.

Несмотря на возрастающий интерес современного человека к устным формам общения на иностранном языке, что объясняется социальной, политической и экономической ситуациями, чтение продолжает оставаться важнейшим источником получения информации. На всех этапах обучения - школа – вуз (бакалавриат, магистратура, аспирантура) - послевузовское образование - чтение играет решающую роль.

Будущие математики, обладающие нестандартным мышлением, иногда пытаются игнорировать предметы гуманитарного цикла, в том числе и изучение иностранных языков. Задача преподавателя - вызвать у обучаемого интерес к предмету, помочь ему познать что-то новое в процессе чтения, прямо или косвенно связанное с его будущей специальностью, научить самостоятельной работе с текстом. И в этом смысле формирование и дальнейшее развитие умений по разным видам чтения на иностранном языке должно стать одной из главных задач, стоящих перед преподавателями иностранных языков в неязыковом вузе. Чтение является рецептивным видом речевой деятельности, предполагающим извлечение содержащейся в тексте информации, включая воссоздание в процессе чтения авторского замысла.

На сегодняшний день чтение как вид речевой деятельности занимает одну из ведущих позиций в удовлетворении познавательных потребностей специалиста в поиске им необходимой и новейшей информации по профилю, в котором он специализируется. По определению Роговой Г.В., чтение – это речевая деятельность, направленная на визуальное восприятие и понимание письменной речи. [Рогова Г.В. 1991] С позиции автора для понимания иностранного текста необходимо наличие ряда фонетических, лексических и грамматических информативных признаков, которые делают процесс опознавания мгновенным. По мнению Спириной Л.Ф., чтение – это один из видов речевой деятельности, тесно связанный как с произнесением, так и с пониманием читаемого [Спирина Л.Ф. 1965] .

В соответствии с требованиями Программы по подготовке бакалавров (неязыковые вузы) выпускники со степенью бакалавра должны владеть профессионально ориентированной межкультурной коммуникативной компетенцией на уровне В1 (пороговый продвинутый уровень согласно общеевропейской шкале), который предусматривает степень сформированности соответствующих умений во всех видах речевой деятельности для пользования языком, в том числе, в профессиональных целях. В процессе обучения чтению студенты должны овладеть следующими умениями:

- умение понять общее содержание и основные факты, о которых сообщается в тексте;
- умение найти в тексте необходимую информацию;
- умение полно и точно понять сообщаемую в тексте информацию;
- умение применять знания о структуре и функциях языка при анализе текста (задания на восстановление текста).

Поэтому текст должен нести информацию, должен вызвать интерес у читающих, должен являться образцом для развития и совершенствования навыков и умений устной и письменной речи, отправной точкой для личностно-ориентированных высказываний. Следовательно, задачей работы с текстом является совершенствование навыков чтения и понимания содержания английских текстов, расширение вокабуляра, развитие разговорных навыков.[Перфилова Г.В. 2011]

Безусловно, большая часть периодики и научной литературы издается на английском языке, поэтому актуальность обучения студентов неязыковых вузов чтению на иностранном языке вполне обусловлена. Кроме того, научно-технические тексты отличаются от других видов текстов как языком, так и структурой. Они изобилуют терминами, в них нет ни сюжета, ни эмоционально-окрашенной лексики. Читая подобные тексты, студенты не всегда могут пользоваться приемами контекстуальной догадки, так как научный текст может состоять из довольно абстрактных понятий, теорий, гипотез. Поэтому, чтобы читать оригинальную литературу профессиональной направленности, студенту необходимо обладать, во-первых, знаниями в своей профессиональной области, а, во-вторых, умением извлекать из предложенных оригинальных текстов информацию для дальнейшего ее использования в профессиональной деятельности.

Давайте рассмотрим различные виды работы с текстом. Одним из важных аспектов является то, что текст должен быть реальной и продуктивной основой обучения всем видам речевой деятельности, а для этого необходимо научить студентов работать с текстом. Конишева А.В. делит работу с текстом в три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Для того чтобы студенты могли приобрести необходимые навыки и умения самостоятельной работы с текстом и подготовки речевых высказываний различного типа, необходимо обучить их различным приемам работы с текстом [Конишева А.В. 2011].

Приемы оперирования с материалом текста и соответствующие упражнения на предтекстовом этапе предназначаются для дифференциации языковых единиц и рече-

вых образцов, их узнавания в тексте, овладения различными структурными материалами (словообразовательными элементами, видовременными формами глагола и т.д.) и языковой догадкой для формирования навыков прогнозирования. На предтекстовом этапе можно использовать ряд таких упражнений как: ответы на предложенные вопросы до прочтения текста и предположения насколько данные ответы будут отвечать информации, предложенной в тексте (Discuss these questions with your partner). Здесь также можно использовать упражнения типа Match the given words with their definitions/Match the words to make phrases/Complete the sentences below with phrases from the previous exercise (данные упражнения наиболее эффективно выполнять в аудитории за ограниченное время, а также в виде игры «Who will be the first?»); записать на доске слово и попросить студентов образовать производные от него, например, *calix* → *calulare* → *calculus* → *calculate* → *calculator* → *calculation*, определить часть речи и дать перевод. А затем выполнить следующее упражнение: Insert derivatives according to their meaning in the gaps. Часто на уроках до чтения использую такой вид работы, как Whom do you think this quotation belong to? Comment on the two given translations. Which of them is more accurate? Read the following saying. Try to understand what it means. Do you agree with it? Why/Why not? Give your reasons. Или такой: Look through a list of theorems attributed to Pythagoras, or rather more generally to the Pythagoreans and say what theorem can't belong to Pythagoras himself and why.

Чтобы обучающиеся могли распознать в тексте прежде всего знакомые явления, мы предлагаем такие задания, как поиск в незнакомом тексте известных слов и выражений, а также слов и выражений, о значении которых можно догадаться (интернациональные слова), и попросить спрогнозировать содержание, опираясь на эти слова.

Рассмотрим еще ряд упражнений на данном этапе, например, «Ассоциации и предположения». Студентам дается задание индивидуально, либо по группам, где необходимо ответить на такие вопросы, как: Какие ассоциации возникают после прочтения заголовка данного текста (статьи, рассказа)? О чем, по вашему мнению, этот текст (статья, рассказ)? Откуда возможно взят данный текст? (например, из романа, из дневника, из рассказа, из журнала, из газеты и т.д.).

Следующее задание называется «Mind-Map». Преподаватель пишет на доске ключевое слово. Затем студенты подбирают к данному ключевому слову различные спонтанные ассоциации, которые записываются на доске в форме списка. После этого читается текст, в котором речь идет о выше названном ключевом слове. Затем этот текст легко пересказывается.

Таким образом, предтекстовый этап направлен на формирование умений и навыков, способствующих пониманию иноязычного текста. Он включает, прежде всего, упражнения, которые направлены на смысловое прогнозирование текста, языковую догадку незнакомых слов с последующим процессом семантизации, нахождение основных ключевых компонентов, а также способность прогнозировать на языковом уровне.

На текстовом этапе предполагается использование различных приемов извлечение информации и трансформаций структуры и языкового материала текста. Второй этап чтения стабилен по структуре: 1) Озвучивание незнакомых или труднопроизносимых слов (pronunciation guide). 2) Текст озвучивается по определённой схеме: чтение преподавателя, прослушивание текста, если имеется такая возможность, индивидуальное чтение студентами каждого блока текста. Немного сложнее обстоят дела с пониманием прочитанного. Здесь вместо непроизвольного формирования навыков главным является активное включение в процесс обучения. Формирование навыков художественного перевода является самым сложным видом работы с текстом. Наибольшие трудности появляются при столкновении с языковыми реалиями и несоответствующим

порядком слов в русском и английском языках. Своевременная помощь преподавателя как координирующего и контролирующего звена учебного процесса здесь крайне важна. На завершающей фазе второго этапа необходимо давать студентам несколько минут для повторения чтения и перевода текста про себя. Во время повторения можно включить спокойную музыку. Это поможет снять умственную усталость и повысить эмоциональный тонус обучающихся. В текстовых заданиях обучаемым предлагаются коммуникативные установки, в которых содержатся указания на вид чтения, необходимость решения определенных познавательных – коммуникативных задач в процессе чтения, указывает Маслыко Е.А. [Маслыко Е.А.2004]

Большую роль в управлении процессом понимания содержания текста (особенно на начальном этапе) играют задания по целенаправленному поиску информации и письменной ее фиксации (заполнение разного рода таблиц: *similarities and differences; different points of view on the same problem, etc*). Повторное чтение целесообразно лишь в том случае, если речь идет о поиске дополнительной, уточняющей информации (*Find the paragraph in which the author speaks about ...*).

Такой вид работы, как *Text and Dictionary* предполагает работу студентов в трёх командах: одна работает без словаря, другая – с одноязычным, а третья – с двуязычным словарем. При обсуждении сравниваются все три версии перевода. Сюда можно включить такой вид работы, как «Редактирование перевода», когда перевод редактируется и оценивается в командах: перечисляются лексические, синтаксические, идиоматические недостатки.

Таким образом, на текстовом этапе решаются конкретные коммуникативные задачи, сформулированные в задании к тексту и поставленные перед чтением самого текста, а также происходит контроль чтения, который направлен на понимание прочитанного.

На послетекстовом этапе приёмы оперирования направлены на выявление основных элементов содержания текста и на подготовку к монологическому и диалогическому высказываниям.

Послетекстовые задания предназначены для проверки понимания прочитанного, для контроля за степенью сформированности умений чтения и возможного использования полученной информации в будущей профессиональной деятельности.

Послетекстовой этап — использование содержания текста для развития умений студентов выражать свои мысли в устной и письменной речи. Предлагаемые на этом этапе упражнения направлены на развитие умений репродуктивного плана, репродуктивно-продуктивного и продуктивного.

Первая группа упражнений связана с воспроизведением материала текста с опорой на его ключевые слова (составление коллажа *Collaging*), опорные предложения, его сокращенный или упрощенный вариант. Обучающимся предлагаются задания в творческой обработке текста: деление текста на смысловые блоки; составление плана к каждой части и выписывание опорных предложений к каждому пункту плана; сокращение или упрощение текста для лучшего его воспроизведения и др.

Вторая группа упражнений связана с развитием умений репродуктивно-продуктивного характера, то есть умений воспроизводить и интерпретировать содержание текста в контексте затронутых в нем проблем; высказывать по ним свое суждение (в том числе с опорой на аргументы из текста); оценивать информацию, содержащуюся в тексте, с точки зрения ее значимости для студента; сообщать, что нового он узнал из текста и т.д. На данном этапе часто использую такой вид работы, как *Summary*.

Цель третьей группы упражнений — развить умения продуктивного характера, позволяющие обучающимся использовать полученную информацию в ситуациях, мо-

делирующих аутентичное общение (ролевая игра), и в ситуациях естественного общения, когда говорящий действует "от своего собственного лица" (обоснование позиции героев/автора; дискуссия по проблеме, затронутой в тексте; написание рецензии/отзыва на текст; составление продолжения истории/ рассказа и др.).

Послетекстовый этап включает в себя также задания такого плана, как соотнесение идеи и абзаца, заполнение таблиц, тестовые задания с множественным выбором, определение верного/ неверного высказывания, вопросно-ответная работа на понимание прочитанного. Следует отметить, что на третьем этапе работы с текстом существенно увеличивается темп работы, снижается психо-эмоциональный барьер перед неизвестным.

Задания третьего этапа всегда зависят от цели чтения и типа информации, извлекаемой из текста. Упражнения на послетекстовом этапе, во-первых, способствуют проверке у читающего понимания прочитанного и, во-вторых, формируют у него навык анализа текста, т.е. обучают выявлению ключевых аспектов интерпретации текста, таких как сюжет, время и место действия, главные и второстепенные герои, выразительные средства и стилистические приемы, а также определению авторского посыла, главной идеи.

Таким образом, послетекстовый этап предназначен для проверки понимания прочитанного и для контроля за степенью сформированности умений чтения. Каждый вид работы с текстом направлен на различные умения изучающего чтения, которые и становятся объектами контроля. Чтение – это рецептивный вид речевой коммуникации, который в процессе становления и функционирования сравним с аудированием (в устной речи), но обладает рядом преимуществ:

- при чтении восприятию и пониманию информации помогает ассоциация «форма-значение». Она опирается на зрительное восприятие формы, а не слуховое;
- при чтении каждое слово всегда представлено в окружении других, которые составляют некоторый контекст, к восприятию которого можно вернуться неоднократно;
- для узнавания элементов информации не обязательно наличие в сознании четких эталонов, как при говорении и аудировании;
- по прочитанному тексту легче воссоздать ситуацию его ситуативно-смыслового создания.

Необходимо отметить факторы, которые осложняют становление функционирования чтения:

- широта охвата языкового материала;
- незнание или непонимание описываемых в тексте событий;
- большая сложность фраз;
- отсутствие пауз и интонации, что затрудняет смысловое членение речевых блоков.

Говоря о чтении как рецептивном виде речевой деятельности, мы полагаем, что осмысленное и целенаправленное чтение возможно лишь при постоянной активности читающего, благодаря чему он глубже постигает смысл текста, лучше усваивает его формальную сторону, без опоры на которую невозможно понимание содержания. Главная задача чтения – получение информации, причем активное и самостоятельное.

Несмотря на то, что в последнее время в педагогической практике наметилась отчетливая тенденция к сокращению объема затрачиваемого времени на чтение иноязычных текстов, тем не менее, именно чтение является самой надежной основой в развитии других видов речевой деятельности на этом языке и часто становится предпосылкой для более глубокого изучения иностранного языка.

Литература

1. Коньшева А.В. Современные методы обучения английскому языку. Минск: ТетраСистемс, 2011.
2. Маслыко Е.А., и др. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие.- 9 изд. Стереотип.- Мн.: Вышэйшая школа. 2004.
3. Перфилова Г.В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовке бакалавров (неязыковые вузы). – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011.
4. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в школе. - М.: Просвещение, 1991.
5. Спирова Л.Ф. Соотношение между недостатками произношения, чтения и письма// Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. М., 1965.- С. 53-64.

Закиева Т.М (Махачкала)

ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКАЦИЯ МЕДИАТЕКСТОВ

В данной статье рассматривается проблема жанровой классификации медиатекстов. Автор предлагает краткую характеристику информационных, аналитических и художественно-публицистических видов медиажанров в английском и немецком языках.

Ключевые слова: *медиалингвистика, медиатекст, медиажанр, жанровая классификация.*

Abstract. *This work is devoted to the problem of genre classification of mediatexts. The author gives a brief description of some informational, analytic and publicistic types of media genres.*

Keywords: *medialinguistics, mediatext, media genre, genre classification.*

Современное медиапространство представлено многочисленными медиажанрами, которые представляют собой совокупность языковых, стилистических, коммуникативных и медийных признаков и являются продуктом социально направленной деятельности автора медиатекста.

В англоязычной традиции принято деление медиатекстов на:

- 1) новости (news texts);
- 2) информационную аналитику (comments and editorials);
- 3) публицистику (features) [Hennessy 1989, Dominik 1993].

Согласно типологии медиатекстов, созданной немецкими учеными, все медийные публикации можно разделить на две категории:

- 1) Information (информация);
- 2) Meinung (мнение).

В немецком языке выделяют следующие жанры медиатекстов:

- 1) новость (Nachricht);
- 2) комментарий (Kommentar);
- 3) очерк (Essay).

В основе данной классификации лежит цель медиатекста – сообщение факта или мнения [Schneider, Raue 2006]. В соответствии с этим выделяют информирующие (informierende) и излагающие мнения (meinungsäussernde) медиажанры.

Новостной медиатекст составляет базовую часть массовых информационных потоков. Его основная задача – информировать о событиях и фактах, происходящих в современном мире. Новостные медиатексты нейтральны. Новизна и краткость – главные

отличительные признаки данного жанра. Они лишены персональной оценки и призваны ответить на вопросы: «*Who?*», «*What?*», «*When?*», «*Where?*», «*Why?*», «*How?*», то есть объективно представить информацию. Новостные медиатексты строятся по принципу «перевернутой пирамиды» (*inverted pyramid*) (в немецкой медиалингвистике *Lead-Stil*), в которой важная информация подается в самом начале текста, после чего информативная насыщенность новостного текста снижается [Дейк 1998].

В зависимости от степени важности и соответственно расположения на газетной полосе *news stories* подразделяются на: *leading story*, *front-page story*, *minor story*, *back-page story*, *inside story*, *major story*, *etc.* Классификация новостных сообщений по содержанию основывается на двух дихотомических категориях «*hard news – soft news*», «*local news – foreign news*», а также на выделении устойчивых тематических блоков типа политика, бизнес, спорт, образование, культура и т.д. [Добросклонская 2008: 70].

Тексты информационно-аналитического жанра являются неотъемлемой частью современного медиaprостранства. Располагаясь по шкале «сообщение – воздействие», они характеризуются наличием не только сообщающей, но и комментирующей (аналитической) части, за счет которого и усиливается воздействующая функция данного жанра [Васильева 2012: 108].

В англоязычном медиадискурсе печатные тексты данного жанра представлены такими субжанрами, как:

- 1) news analysis;
- 2) opinion;
- 3) comment;
- 4) editorial;
- 5) column;
- 6) op-ed (opposite the editorial page);
- 7) review.

В немецкоязычном медиадискурсе аналитические статьи представлены следующими субжанрами:

- 1) Kommentar
- 2) Glosse
- 3) Leserbrief
- 4) Meinung

Информационно-аналитические медиатексты призваны ответить на вопросы: «*что/кто действительно?*», «*при каких обстоятельствах?*», «*почему?*», «*кому выгодно?*», «*какова ситуация?*», «*что делать?*», «*как лучше?*», «*какие существуют различия/противоречия?*».

Основной корпус «*features/Essay*» материалов сконцентрирован вокруг таких тем, как: культура, искусство, путешествие, театр, здоровье, мир увлечений, жизнь известных людей. В медиатекстах данной группы отсутствует точный, научнообоснованный анализ или строгий ход мысли, статья пишется в свободной форме. Жанр призван побудить, спровоцировать читателя к размышлению, вызвать у аудитории нужные ему эмоции, сформировать определенное отношение к той или иной ситуации.

Таким образом, существование разнообразных жанров, перечисленных выше, в печатных и электронных СМИ образуют определенную систему, для которой характерно взаимодействие и взаимопроникновение. Между ними нет жестких границ, элементы одних могут входить в другие, и каждый жанр в системе обладает суверенностью и вносить свою лепту в те или иные способы передачи информации.

По сравнению с новостным, в аналитическом типе текста в большей степени проявляется индивидуальность автора, создающего текст, который призван не только информировать, но и оказывать определенное воздействие на аудиторию, убеждая ее в

отстаиваемой точке зрения. Информационно-аналитические материалы, как правило, индивидуально-авторские. Это может быть и комментарий известного политика, эксперта, экономиста, это может быть и мнение редактора, представленное в традиционной для английских качественных изданий колонке «*editorial comment*».

Литература

1. Борисова С.С. Медиажанры и их роль в моделировании учебных ситуаций // Развитие системы высшего образования в сфере культуры: научный и образовательный опыт / гл. ред. Н.А. Паршиков; науч.ред. и сост. И.А. Ивашова. Орел: Орловский государственный институт культуры, 2015. С. 249-253.
2. Васильева Е. В. Дискурсивные особенности информационно-аналитической статьи: лингводидактический аспект // Вестник БГУ. 2012. №15. С.106-112.
3. Ван Дейк Т. А. К определению дискурса.
URL <http://www.nsu.ru/psych/internet/bits/vandijk2.html>
4. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь. М.: Флинта, 2008.
5. Dominick J.R. The Dynamics of Mass Communication. New York: McGraw-Hill, 1993.
6. Hennessey B. Writing Feature Articles. A practical guide to methods and markets. London: Focal Press, 1989.
7. Schneider W., Raue P. -J. Das neue Handbuch des Journalismus. Lezensausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung. Band 561. Bonn, 2006. 398 S.

Иран-пур-Зейналова Г.О. (Махачкала)

ОПИСАНИЕ ДАГЕСТАНСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В ПЕРИОД КАВКАЗСКОЙ ВОЙНЫ В «ВОСПОМИНАНИЯХ ПЛЕННИЦЫ ШАМИЛЯ» АННЫ ДРАНСЕ

В данной статье рассматриваются проблемы, характерные для эпохи Кавказской войны, быт и нравы дагестанских горцев, образ Шамиля какими их увидела французженка, побывавшая в плену у имама Шамиля

Ключевые слова: Шамиль, горцы, лезгины, княгини Орбелиани и Чавчавадзе, жизнерадостие, доброта

Abstract. *This article is devoted to the problems of the epoch of the Caucasian war, everyday life and manners of Dagestan mountain dwellers, image of Shamil, as was seen by the French woman, who had been captured by imam Shamil.*

Keywords: *Shamil, mountain dwellers, princesses Orbeliani and Chavchavadze, cheerfulness, kindness*

Большую популярность в XIX веке получили «Воспоминания пленницы Шамиля» Анны Дрансе. Анна Дрансе – французженка, приехавшая в Тифлис по коммерческим делам и волею судьбы ставшая гувернанткой у дочерей княгини Чавчавадзе. Сын Шамиля Джемал-Эльдин был взят русскими во время захвата крепости Ахульго. Шамиля никогда не покидала надежда вернуть своего сына. С этой целью он приказал похитить из Цинандали княгинь Чавчавадзе и Орбелиани. Анна Дрансе была похищена вместе со своей хозяйкой.

Воспоминания госпожи Дрансе изобилуют натуралистическими сценами. Она с мельчайшими подробностями описывает сцены похищения, дорогу в Ведено и все события, происшедшие с ней и ее спутницами. Отношение к лезгинам, похитившим ее у

нее крайне негативное. Она считает их кровожадными дикарями и варварами. Эти люди способны привязать к дереву практически без одежды и оставить на произвол судьбы старую, столетнюю княгиню, бесцеремонно грабить, причем абсолютно не имея понятия о ценности вещей, которые они грабили. «Каждый запасся сахаром, кофе, чаем; один отведал из баночки помады; другой съел обнаруженное им касторовое масло, думая, несомненно, что это одна из приправ на нашем столе; третий заставлял меня съесть мел, чтобы узнать, хорош ли он. Это было одновременно отвратительным и смехотворным: варварство демонстрировало себя во всей своей полноте.» [Мерлио 2005:37]. Лезгины – бесчувственные люди, их не волнует боль и страдание других людей, будь то старик, женщина или ребенок. Так, грудная дочь княгини Чавчавадзе сначала ударяется при каждом толчке о седло, а потом и вовсе падает на землю, где ее просто затаптывают всадники. В дороге с пленницами плохо обращаются, их плохо кормят, г-жа Дрансе не в состоянии съесть кусок буйволиного мяса – настолько он твердый. Но и среди этих варваров встречаются люди способные к состраданию. Среди них нукер Иван, помогавший г-же Дрансе по мере возможности. Она также с удивлением замечает, что глаза Хаджи, управителя Шамиля, наполнились слезами при виде плачевного состояния пленников. Мулла, в доме которого они провели десять дней, тоже относился к ним очень хорошо, он зарезал барана, чтобы накормить пленников и даже дал деньги княгине Чавчавадзе для того, чтобы купить курицу ребенку. Госпожа Дрансе была очень тронута поступком простой татарской женщины, у которой она попросила воды, а та вместо этого напоила ее и ее спутницу молоком. «Я никогда не забуду того доброго милосердия, что присутствовало в трогательной простоте этого поступка бедной татарской женщины.» [Мерлио 2005:89].

Несмотря на свое плачевное состояние на тот момент, госпожа Дрансе отличается метким и прозорливым взглядом. Ее воспоминания полны очень конкретных замечаний о нравах похитившего ее народа. Так она отмечает, что лезгины очень умеренны в еде, нередко они оставались без всякой пищи, но это их не очень беспокоило. Лезгинских женщин она находит «отвратительно неопрятными», лица их закрыты материей, через которую сделаны прорезы для глаз, на головах чепчики с украшениями из металла или стекла. Она отмечает, что княгини и она смотрели на этих женщин с отвращением. «все, что нас покрывало, привлекало их внимание; мы с отвращением смотрели, как они своими грязными руками водили по нашим одеяниям. Те, кто не мог приблизиться к нам, взобрались, как белки, на крыши своих домов, чтобы лучше видеть нас.» [Мерлио 2005:37]. По всему пути встречающиеся женщины вызвали двойное чувство. С одной стороны это была жалость, настолько они были «бледные, истощенные и оборванные», с другой, – отвращение из-за их неопрятности. С непередаваемым ужасом она вспоминает, как увидела на конце ружья проводника отрубленную женскую руку с обручальным кольцом на пальце. Еще одна сцена на пути их следования вызвала отвращение – танец мужчин, по мнению госпожи, похожий на конвульсии, а крики, издаваемые в честь Аллаха, она считает «похожими на вой хищных зверей, а не на человеческие звуки». Пленницы присутствовали при расправе над женщиной, которая отомстила за смерть мужа, забив его убийцу камнями. Ее приговорили к заточению в глубокую яму и обрекли на голодную смерть. Этот обычай кажется нашей героине «ужасным» и варварским.

Анна Дрансе замечает и окружающую ее природу, отвесные скалы, вершины, водопады, горные реки, а также луг с разноцветными цветами. С ужасом она описывает момент, когда ей пришлось проходить по узкой тропинке над пропастью.

Имя Шамиля охраняло пленников от расправы во время всего их пути. По его приказу с пленницами должны были обращаться с уважением. В ауле Шамиля пленниц поместили в серале его жен. Прожив восемь месяцев в плену, госпожа Дрансе стала

свидетельницей многих событий. В своих воспоминаниях она много рассказывает о быте, об обычаях горских народов и, конечно же, о жизни самого Шамиля и его семьи.

Проведя в плену много месяцев, госпожа Дрансе видела Шамиля почти каждый день. Это человек высокого роста с длинной рыжей бородой, с серыми глазами, которые он держит наполовину прикрытыми на восточный манер. Госпожа Дрансе несколько раз повторяет, что во всем облике величественность: выражение лица, борода, походка, внешний вид. Черты его лица она сравнивает с чертами «отдыхающего льва». Она считает его умным человеком, «великим воином и великим законодателем». Он очень трудолюбив, с раннего утра он уже в кабинете, который завален книгами и бумагами. Вместе с тем Шамиль не знает о такой стране, как Франция, поэтому ему пришлось объяснять, кто такая госпожа Дрансе и откуда она родом. Шамиль пользуется всеобщим уважением, весь аул провожает его до его дома когда он возвращается после поездок по селам. «Шамиль обожаем своим народом: из конца в конец на Кавказе имя его звучит, как талисман.» [Мерлио 2005:126]. Автор отмечает также «предельную деликатность» Шамиля по отношению к пленницам, он всегда предупреждал о своем появлении, чтобы не побеспокоить княгинь и даже наказал виновных в плохом обращении с ними. Любовь Шамиля к своим детям, по мнению автора, «запредельна», особым вниманием пользуется малышка Нажабат, которая слаба здоровьем. Шамиль – хороший наездник, как замечает госпожа Дрансе, он держится в седле с «редкой эlegantностью». Имам отличается также «наивысшей скромностью» как в одежде, так и в еде и требует от своих жен одеваться скромно во все белое и ничем не отличаться от жен наивов. Он очень уважительно относится к матери своей первой погибшей жены Патимат Бакко, для которой он выделил отдельные апартаменты и которую он навещает каждый день. Шамиль уважительно относится к гостям, они могут прожить в ауле несколько дней, но ни при каких обстоятельствах Шамиль не сядет с ними за стол. Он принимает только пищу, приготовленную его женами. В еде он умерен: хлеб с молоком, мед, рис, фрукты, чай – вся его еда. Имам свято чтит законы шариата и требует этого от своих людей, тех же кто нарушает эти законы, он строго наказывает. Госпожа Дрансе упоминает историю, когда Шамиль приказал отрубить головы лезгину и татарской вдове, которые жили вместе не будучи женаты. Справедливость Шамиля распространяется также и на его жен. Несмотря на то, что Шуанет - его любимая жена, он относится ко всем троим одинаково. «Короче говоря, только коранический закон и законные жены были единственными, имевшими право на сердце их мужа.» [Мерлио 2005:131].

Приехавшая из цивилизованной Франции Анна Дрансе в беседе с князем Чавчавадзе наивно полагает, что «времена похищений миновали» [Мерлио 2005:21]. Кавказская действительность опровергла многие ее представления о вещах. Она описывает набег на Цинандали с отчаянием жертвы и беспощадностью очевидца. Горцы в этот миг для нее просто злодеи «лицо этого человека (лезгина) изливало злодейство.» [Мерлио 2005:27]. Чеченцы и лезгины у нее – «племена одновременно варварские и героические» [Мерлио 2005:16]. При разграблении летней усадьбы князя Чавчавадзе Дрансе отмечает моменты немотивированной жестокости – изувечили кормилицу сына княгини Орбелиани, все время бьют ее. Самого автора избивают, отнимают дорогие ей медалионы и бросают в огонь ее семейные письма. Зачем-то забирают даже трактат Шатобриана «Гений христианства».

Но примечательно, что даже в этой, условно говоря «первой» части книги, отмечаются факты проявления элементарной человечности – кто-то дал яблоко плачущему ребенку, и он успокоился и т.п. Дрансе постепенно начинает находить в лезгинах и положительные черты – « Хаджи-Хариег не понимал французского, но он все же мог быть человечным» [Мерлио 2005:51] Она отмечает чадолюбие горцев – « мулла, по-

добно большинству лезгин, очень любил детей.» [Мерлио 2005:86], восхищается отвагой лезгин» [Мерлио 2005:74], не прошло мимо ее внимания и то, что дагестанцы проявляют «редкую умеренность в еде». [Мерлио 2005:72]. Она общается «с диким, но гуманным охранником» [Мерлио 2005:49]. Возможно исходя из этого Дрансе делает парадоксальное на первый взгляд заявление, что считает себя «достаточно счастливой в своем несчастье». [Мерлио 2005:49].

«Вторая» часть воспоминаний Анны Дрансе выглядит несколько контрастной по отношению к «первой». Она более «светлая», пленницам стало полегче, хотя были, естественно трудности, связанные с непривычностью условий проживания, бытом, питанием и т.п. Автор отмечает, что жили они в тесноте (23 человека в комнате), что их кормили отвратительным хлебом со вкусом неприятного сыра, кукурузными лепешками, которые в холодном виде невозможно было переварить, овечьим сыром, столь старым, что его вкус плесени хватал за горло, соленым мясом, в котором мухи отложили свои личинки» [Мерлио 2005: 142-143]. Некоторые вещи удивляют ее. Так, «ученая» женщина лечит Александра Чавчавадзе, сына княгини, странным способом – «положите ребенка, полностью раздетого, в кожу свежезарезанного барана» [Мерлио 2005:155]. То же самое она советует Георгию Орбелиани, сыну другой княгини, у которого болят зубы. Дрансе не удерживается от восклицаний – «но что делать против невежества и суеверия?» [Мерлио 2005:155]. Когда заболела самая любимая жена Шамиля Шуайнет, пленницам не разрешается проходить к источнику перед ее дверью – «нам приписали в вину болезнь Шуайнет» [Мерлио 2005:155]. Подробно описывает Дрансе и то, как горские девушки выходят замуж. Не укрылись от ее внимания и некоторые черты социального неравенства – « на женах имама можно увидеть коралловые и янтарные четки, четки же женщин из народа состоят из горошин и фасоли» [Мерлио 2005:161].

Она замечает, что «большая часть жителей очень бедна» [Мерлио 2005:114] и набеги с целью грабежа, видимо, объясняются этим обстоятельством. Как говорит тесть Шамиля Джемал-Эддин, « народу нужны деньги. Он очень многое потерял во время войны.». [Мерлио 2005:199] Жестокость, которая была проявлена при похищении Дрансе готова объяснить страхом горцев перед возможной погоней. К тому же Дрансе узнала, что тридцать три пленника горцев в 1845 г были убиты только за то, что получили письма, спрятанные в хлебе. Она вообще не держит особых обид на них. Когда имам просит назвать того, кто плохо обращается с ней в пути, чтобы наказать его, Дрансе отвечает ему: «Зачем? Бог ему воздаст на небесах.» [Мерлио 2005:116] Автор отличается на редкость незлобивым характером, в книге нет проклятий в адрес тех, кто подверг ее таким тяжелым испытаниям, она в самых неприятных ситуациях не поддается чувствам, сохраняет способность трезво мыслить, анализировать и все понимать. Ее отношение к происходящему совпадает с позицией Н.Н.Добролюбова, который полагал, что описанные ужасы не означают, будто на Кавказе «народная масса состоит из жаждущих добычи изуверов» [Добролюбов 1984:206].

Так или иначе, Дрансе отмечает, что их жизнь в плену «была полна уныния и приводящего в отчаяние однообразия...» [Мерлио 2005:168]. Она была «жалкая, душная, отупляющая». [Мерлио 2005:170]. Но прощание было теплым. Дрансе много внимания уделяет женам Шамиля, особенно Шуайнет, взаимоотношениям с ними. Заиде, старшая жена имама сказала, провожая пленниц, что она «относилась к нам как к членам семьи.» [Мерлио 2005:211].

И, конечно же, много места в воспоминаниях Дрансе занимает личность Шамиля. Она постоянно окружена атмосферой, таинственности, имам редко появляется на людях без особой необходимости. Дрансе пишет, что у него «благородное и умное лицо» [Мерлио 2005:216], что он «обожаем своим народом» и отличается «безупречностью нравов» [Мерлио 2005:126]. Он приказал, чтобы пленницам «оказывали внимание и

уважение» [Мерлио 2005:99]. Шамиль умеет ценить мужественных людей. Он сохранил жизнь князю Эллико Орбелиани, попавшему в плен к нему, за несгибаемость. Дрансе замечает и то, что имам отличается скромностью, умеренностью в еде, любовью к детям, деликатностью. Его ценят и уважают даже те, кто с ним борются. Генерал Орбелиани присылает пленницам письмо, где надеется, что вся эта история закончится хорошо, так как «Шамиль является благородным противником» [Мерлио 2005:96]. Дрансе заметила даже, что на коня Шамиль садится с «редкой элегантностью» [Мерлио 2005:124]. Одним словом, имам для нее «образец величия и превосходства» [Мерлио 2005:98]. Она восхищается и сыном Шамиля Джамалутдином, который обладал «прекрасными манерами, широкой образованностью, глубоким аналитическим умом и яркой выразительностью языка» [Мерлио 2005:192]. Увезенный после взятия Ахульго в 1839г в качестве заложника в Санкт-Петербург, он становится лейтенантом русской армии. Вынужденный вернуться в родные края по условиям обмена с пленными грузинскими княгинями, он умер через три года. Дрансе очень сочувствует Джамалутдину. «Как же он должен был страдать – пишет она, - из-за своего прощания с цивилизованной жизнью!» [Мерлио 2005:132]. Она считает, что возвращение Джамалутдина было с его стороны «возвышенным самопожертвованием» [Мерлио 2005:191].

Дрансе замечает многие особенности жизни горцев. Так, она восхищается скачками, «о которых в Европе едва ли имеют представление: по своей быстроте, ловкости, элегантности их едва ли можно с чем-либо сравнить» [Мерлио 2005:140]. И еще одна удивительная черта воспоминаний французенки – сидя впервые в жизни на лошади позади всадника, который то и дело несется вскачь, испытывая невероятные трудности и неудобства, она успевает в этом состоянии замечать красоты дагестанской природы и любоваться ими, этими снежными вершинами, горными реками и водопадами, отвесными скалами, живописными ущельями и безднами, крутыми тропами и даже «лужками воды, покрытыми цветами белых и желтых кувшинок» [Мерлио 2005:98].

Автор этой книги вообще проявляет замечательное жизнелюбие несмотря ни на что, способность оставаться человеком в бесчеловечных условиях, не терять доброты и толерантности. Видимо ее сознание глубоко верующего человека позволяло ей на многое в этой жизни смотреть спокойно.

Литература

1. Добролюбов Н.Н. Полное собрание сочинений М., 1984 т. 1
2. Мерлио Э. Воспоминания французской пленницы Шамиля. Нальчик Издательский центр «Эль-Фа», 2005

Ибрагимова Л.И. (Махачкала)

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ «ПРЕДМЕТ ОДЕЖДЫ» В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье рассматривается сопоставительный анализ английских и русских фразеологических единиц, которые содержат в своей структуре такой компонент как «предмет одежды». Фразеологические единицы, которые используются для работы со значением как компонент переосмысления, и могут выявить общие черты и различия в их структуре, семантике и функционировании в английском и русском языках. На основании следующего метода компонентного анализа можно выделить следующие три типа межъязыковых фразеологических соответствий/несоответствий: фразеологические эквиваленты, фразеологические аналоги и уникальные фразеологические единицы.

Ключевые слова: *структурно-семантические характеристики, компонент «предмет одежды», фразеологические эквиваленты, фразеологические аналоги.*

Abstract. *The article deals with the comparative analysis of English and Russian phraseological units containing in their structure the component "pieces of clothes". Phraseological units are analyzed in accordance with their meaning and component of rethinking. The author elicits a number of common and distinctive traits in the structure, semantics and functioning of English and Russian phraseological units. In accordance with the method of component analysis based on the identity/nonidentity criterion of semantic structure of phraseological meaning, the author elicits three types of interlingual equivalence/nonequivalence: phraseological equivalents, phraseological analogues and unique phraseological units.*

Keywords: *structural-semantic analysis, the component of "pieces of clothes", phraseological equivalents, phraseological analogues.*

В настоящее время сопоставительное изучение такого понятия как фразеологизм, который представляет огромный интерес не только с точки зрения разработки общей теории фразеологии, но и для выявления как общих, так отличительных признаков изучаемых языков.

«Фразеологизмы представляют собой один из наиболее ярких проявлений национально-культурной специфики языка, представляющая собой ценность в лингвистическом наследии, в котором может так же отражаться видение мира, все то национально-культурное богатство, которое в следствии накапливается языковым коллективом в процессе его исторического развития» [Аванесян 2013: 11].

Вопросы, которые рассматриваются в нашей работе английские и русские фразеологизмы, которые содержат в своей структуре такой компонент как «предмет одежды»- это одна из тех наиболее интересных областей науки фразеологии. Названия предметов одежды могут принимать активное участие в образовании и формировании как значения изучаемых фразеологических единиц, которые могут представлять большую группу в обоих языках. Если взять за пример ,в английском языке наиболее частыми по употреблению могут быть использованы лексемы hat, shoe, boot, belt, sleeve, в русском – рубашка, штаны, рукав, сапог.

Фразеологические единицы, которые могут иметь в своем составе данный компонент, как «предмет одежды», которые также обладают высоким уровнем метафоричности. Человек, во все времена всегда мог сравнивать неизвестное с известным, тем самым подвергал метафоризации, прежде всего, то что окружало его, понятия и предметы: родственные связи между людьми и части человеческого тела, предметы одежды и домашнего обихода, разные растения и животные, небесные светила и явления природы и т.д. [Гак 1998: 768].

В нашей работе особое внимание уделяется сравнению фразеологизмов, которые содержат данный компонент, как «предмет одежды», которое проводится по следующим параметрам: структурно-грамматический и компонентный (или лексемный). На основании метода компонентного анализа и с учетом структурно-грамматического уровня нами были выявлены три группы межъязыковых отношений, содержащих компонент «предмет одежды» в английском и русском языках.

К первой группе мы относим фразеологизмы английского и русского языков с компонентом «предмет одежды», тождественные по структурно-грамматической организации и лексемному составу. Фразеологизмы, входящие в эту группу, как правило, имеют идентичный семный состав сигнификативно-денотативного макрокомпонента значения, эмотивный, экспрессивный, оценочный, функционально-стилистический компоненты коннотации, структурно-грамматическую организацию и лексемный состав [Ильющенко 2011: 138]. Можно также утверждать, что для данного типа межъ-

языковых соответствий характерен высокий уровень семантических соответствий. Данный тип межъязыковых отношений мы назовем фразеологическими эквивалентами, например: “blue stocking” – «синий чулок» (сухая педантка, лишённая женственности и погружённая в книжные, отвлечённые интересы); “blue collar” – «синий воротничок» (производственный рабочий – класс работников, занятых по преимуществу физическим трудом, не требующим умственных усилий или высокой квалификации); “burn a hole in one’s pocket” – «прожечь дыру в кармане» (долго не держаться (о деньгах); «трещать по швам» – “burst at the seams”; и др.

В данную группу мы также включаем фразеологизмы библейского происхождения, мифонимы, интернационализмы, фразеологизмы, связанные с историей и литературой, к примеру: «нить Ариадны» миф. (путеводная нить) – “the thread of Ariadne”; «ткань Пенелопы» миф. (об изощрённой хитрости) – “Penelope’s web”; “But the emperor has no clothes!” – «голый король»; «кот в сапогах» (герой сказки) – “Puss in Boots”; «красная шапочка» – “Little Red Riding Hood”; «испанский сапог» ист. (инструмент пыток) – “the boot” и др.

Также следует сказать о том, что для компонентного состава фразеологического значения английских и русских фразеологизмов могут быть характерны некоторые различия, которые имеют отношение к коннотативному макрокомпоненту. Затрагивая вопрос о функционально-стилистическом, экспрессивном и эмотивном компоненте, которые различаются при тождественной семной структуре сигнификативно-денотативного макрокомпонента [Ильющенко 2011: 132].

Ко второму типу также можно отнести фразеологизмы с тождественным или близким семным составом сигнификативно-денотативного макрокомпонента фразеологического значения при тождественности или некоторых различиях коннотативного макрокомпонента значения. Изучаемый тип, который отличается средним уровнем семантических соответствий, относится к фразеологическим аналогам. Приводя следующие несколько примеров, таких как: “kick sb in the pants” груб. – «всыпать кому-л., взгреть кого-л.»; “pull up his socks” – «засучить рукава» (приложить усилия, поднапрячься); “cut from the same cloth” – «одним лыком шиты» (иметь много общего, быть похожими); “in someone’s shoes” – «на чьем-либо месте», «на месте кого-либо»; «быть под каблуком у кого-л.» разг. (быть в подчинении, во власти у кого-л.) – “be under smb’s thumb”; «родиться в рубашке» разг. (быть удачливым, счастливым во всем) – “be born with a silver spoon in one’s mouth”, “be born under a lucky star”; «дело в шляпе» – “it’s in smb’s pocket”; «два сапога пара» – “they make a pair” разг.; “as tough as old boots” – «жесткий как подошва» (о кушанье); и др.

Третий тип представляют ФЕ, которые могут не иметь адекватного фразеологизма с компонентом «предмет одежды» в исследуемом языке. При следующем сопоставлении данных ФЕ могут быть обнаружены такие семантические различия, которые касаются, прежде всего, сигнификативно-денотативного макрокомпонента ФЕ, так и различия дифференциальной (что наблюдается не всегда) и интегральной сем.

Фразеологизмы данной группы мы можем называть уникальными, потому как они не могут иметь адекватного аналога в языке-рецепторе и могут отличаться таким низким уровнем семантических соответствий, как например: “wear one’s heart on one’s sleeve” – «не уметь скрывать своих чувств»; “at the drop of a hat” – «сразу же, немедленно»; “ants in your pants” – «быть неутомленным, беспокойным, энергичным»; “petticoat government” – «бабье царство»; “under one’s belt” – «в прошлом, за плечами» (об опыте, воспоминаниях); “get hot under the collar” – «рассердиться»; “have bee in one’s bonnet” – «носиться с какой-то идеей»; “a nice pair of shoes” разг. – «хорошенькое дело!», «весёленькая история!»; “Keep it under your hat” – «Только об этом никому!»; «сесть в галошу» разг. – “get into a mess”; «прийти к шапочному разбору» – “be late in

the field”, “miss the bus”; «делать что-л. спустя рукава» разг. – “do smth carelessly”; «дать по шапке» – “to deal a blow” и др.

В заключение, проведенного выше сопоставительного анализа фразеологических единиц в обоих языках с таким компонентом, как «предмет одежды» в сопоставительных языках как, английский и русский были выявлены методом сравнения следующие три группы фразеологических единиц, которые мы назвали следовательно фразеологическими эквивалентами, фразеологическими аналогами, уникальными фразеологическими единицами. В работе также были затронуты проблемы связанные с выявлением значительного несоответствия количеств ФЕ данных типов. Так, больше всего в обоих языках распространены фразеологические аналоги и уникальные ФЕ и меньше всего – эквивалентные ФЕ. Наиболее интересными представлены в работе следующие уникальные ФЕ, в которых низкий процент эквивалентности, по всей вероятности, могут быть обусловлены различием религиозных, исторических, культурных факторов развития того или иного народа.

Литература

1. Аванесян Ж.Г. Сопоставительный анализ фразеологических единиц, содержащих цветовую символику в английском и русском языках (на материале ФЕ с компонентами “black”, “white”, «белый», «черный») // Вестник МГОУ. М.: Серия: «Общественно-политические и гуманитарные науки». – 2013. №3. – С. 10-15.
2. Гак В.Г. Языковые преобразования. – М., Школа «Языки русской культуры», 1998. – 768 с.
3. Ильющенко Н.С. Семантические корреляции в системе английских и русских антропоморфных фразеологизмов: дис. ... канд. филол. наук. – М., 2011. – 194 с.
4. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. – М.: «Русский язык», 1984. – 944 с.
5. Райхштейн А.Д. О межъязыковом сопоставлении фразеологических единиц // Иностранные языки в школе, 1979. – №4. – С.7.
6. Телия В.Н. Фразеология. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 560 с.
7. Cambridge Idioms Dictionary. Second edition. – CUP, 2006. – 520 p.
8. Concise Oxford Russian Dictionary. Russian-English, English-Russian. OUP, 2000. 2014
9. Avanesjan Zh.G. Sopostavitel’nyj analiz frazeologicheskikh edinic, sodержashhih cvetovuju simboliku v anglijskom i russkom jazykah (na materiale FE s komponentami “black”, “white”, «belyj», «chernyj») // Vestnik MGOU. M.: Serija: «Obshhestvenno-politicheskie i gumanitarnye nauki». – 2013. №3. – S. 10-15.
10. Gak V.G. Jazykovye preobrazovanija. – M., Shkola «Jazyki russkoj kul’tury», 1998. – 768 s.
11. Il’jushhenko N.S. Semanticheskie korreljicii v sisteme anglijskih i russkih antropomorfnyh frazeologizmov: dis. ... kand. filol. nauk. – M., 2011. – 194 с.
12. Kunin A.V. Anglo-russkij frazeologicheskij slovar’. – M.: «Russkij jazyk», 1984. – 944 s.
13. Rajshstejn A.D. O mezhjazykovom sopostavlenii frazeologicheskikh edinic // Inostrannye jazyki v shkole, 1979. – №4. – S.7.
14. Telija V.N. Frazeologija. Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar’. – M.: Sovetskaja jenciklopedija, 1990. – 560 s.
15. Cambridge Idioms Dictionary. Second edition. – CUP, 2006. – 520 p.
16. Concise Oxford Russian Dictionary. Russian-English, English-Russian. OUP, 2000. 2014 p.

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОНЦЕПТОВ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ

В статье затрагиваются вопросы когнитивного изучения эмоциональных концептов в сопоставительном аспекте. На примере английского языка и практически неисследованного каратинского устанавливаются различия в способах номинации эмотивных лексем и репрезентации эмотивных концептов.

Отсутствие в каратинском языке, в отличие от английского, базовых эмоциональных концептов, а также лексики, служащей для толкования супер- и субконцептов, объясняется различиями когнитивных систем данных языков.

Индуктивно-дедуктивный способ осмысления действительности, характерный для английского языка, определяет его отнесенность к языкам с высокой степенью абстракции в противовес каратинскому языку, демонстрирующему интуитивный, архаичный, наивный тип мышления.

Ключевые слова: когнитивный подход, малые языки, способ номинации, концепт базового уровня, эмоциональный концепт.

***Abstract.** The article gives a comparative overview of the cognitive study of emotion concepts in the English and Karata languages. Ways of nominating emotion lexemes and representation of emotion concepts are examined both in English and Karata, one of the Dagestani minor languages. The latter is characterized by the absence of basic emotion concepts and vocabulary used for interpretation of super- and subconcepts. This fact can stand as a ground for distinctions between cognitive systems of the given languages. The inductive-deductive way of interpretation, specific for English, confers its reference to highly-abstracted languages in contrast with Karata which, in its turn, demonstrates the intuitive, archaic, naïve way of thinking that conditions its invariability in the modern sprachraum.*

Key-words: cognitive approach, minor languages, way of nomination, basic concept, emotion concept.

В XXI веке все более возрастает интерес к языкам «малых народов»: круг описываемых языков непрерывно расширяется, первичные описания языков сменяются их углубленным изучением, усиливается интерес к типологическим и компаративистским исследованиям. Это объясняется тем, что живые «малые» языки, хранящие черты более архаичного состояния, предоставляют существенные данные для верификации и корректировки наших представлений о праязыковой системе, позволяют ближе подойти к проблеме соотношения языка и сознания, демонстрируют универсальные и специфические способы категоризации и концептуализации.

В этом отношении дагестанские языки представляют собой практически неисследованную область. Востребованность когнитивных подходов к изучению языковой фактуры в Дагестане определяется безусловной актуальностью проблем интерпретации функционирующих в нем многочисленных языковых систем, проблем, связанных с установлением когнитивно-содержательных сходств и различий между языками, с одной стороны, наречиями и микродиалектами одного и того же языка – с другой [Магомедов 2012: 46].

В качестве одного из таких языков выступает каратинский, который относится к аваро-андо-цезской группе дагестанских языков. Число говорящих на этом языке составляет более 20 тысяч. Каратинский язык не имеет письменности, поэтому сфера его употребления ограничена рамками семьи и аула. Можно сказать, что каратинский язык представляет собой белое пятно на карте языков, так как от-

сутствуют систематизированные исследования в какой-либо языковой области. Немногочисленные попытки его описания представлены в работах Магомедбековой 1971, 1999, Кураевой 1998, Магомедовой, Халидовой 2001, Pasquereau 2010, где освещаются некоторые аспекты грамматической и лексической систем. С позиций же когнитивного подхода данные каратинского языка не рассматривались.

В связи с этим, перспективным представляется сопоставление каратинского языка с хорошо изученным английским с целью выявления сходств и различий процессов категоризации и концептуализации. Изучение когнитивных процессов проводится на материале слов, обозначающих эмоции. Выбор данной категории слов не случаен, поскольку до недавнего времени вопрос о невозможности истолкования эмоциональных концептов не вызывал у лингвистов сомнений. Но в рамках сложившегося в лингвистике нового подхода к языку возник острый интерес к когнитивному содержанию эмотивной лексики, выполняющей функцию метапсихической регуляции и отражающей в языковом сознании многовековой опыт интроспекции этноса в виде общеуниверсальных и культурно-специфических представлений об эмоциональных переживаниях [Магомедова 2013: 138].

В результате исследования нами было установлено, что для английского языка характерно наличие в сфере эмоций концептов базового уровня, вербализованных лексемами *feeling/чувство, emotion/эмоция, state/состояние, passion/страсть* и отличающихся максимально обобщенным характером и способностью к толкованию концептов субординатного и суперординатного уровней. Они легко идентифицируются в языках с высокой степенью абстракции, как, например, английский и русский языки, для обозначения универсальных, базовых эмоций. В каратинском языке с его низким уровнем абстракции наличие подобных концептов, выраженных одной лексемой, не установлено, тем более не представляется возможным выявить основания для их категоризации.

Эмоции базового уровня определяются по-разному в разных языках, но при этом они довольно часто совпадают, поскольку именно к этой категории относятся лексемы, которые служат для толкования как суперконцептов, так и субконцептов, в силу отсутствия у них аксиологической оценки. Основная их функция состоит в установлении категориальной принадлежности определяемых языковых единиц.

В европейских языках вопрос о базовых концептах решается однозначно в пользу их существования, в то время как в дагестанских языках наличие данных слов не установлено. Исследование, проведенное на материале каратинского и английского языков, показало наличие разных способов номинации эмоций. Это обусловлено тем, что английский язык отличается возможностями как конкретизации, так и обобщенного представления эмоциональных состояний, в то время в каратинском языке основанием для именованья выступает физический аналог, актуализируемый мотивированно и полисемно в конкретном контексте.

Различия в когнитивных системах данных языков объясняются «инферентностью абстрактных имен, способностью к научному и языковому представлению в противовес созерцательному, интуитивному» [Болдырев 2007: 17-19]. Дагестанские языки можно охарактеризовать как интуитивные, непосредственно отражающие окружающую действительность, они сохраняют более архаичное состояние, предоставляя возможности для исследования соотношения языка и наивного мышления [Кибрик 1970: 112-113]. Однако нехарактерность индуктивно-дедуктивного способа осмысления действительности делает эти языки нежизнеспособными на фоне более продвинутых в этом отношении национальных языков, репрезентирующих аналитический тип мышления.

Литература

1. Болдырев Н.Н. О типологии знаний и их репрезентации в языке// Типы знаний и их репрезентация в языке. Сб.науч.тр./ Отв.ред. Н.Н. Болдырев, Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2007. С. 12-28.
2. Кибрик А.Е. К типологии пространственных значений (на материале падежных систем дагестанских языков). // Язык и человек. Сборник статей памяти профессора П.С. Кузнецова (1899-1968). М.: Изд-во Московского университета, 1970. С. 110-157.
3. Кураева М.Н. Соматическая фразеология каратинского языка: дисс... канд.филол.наук. Махачкала, 1998.
4. Магомедбекова З.М. Каратинский язык. Грамматический анализ, тексты, словарь. Тбилиси, 1971
5. Магомедбекова З.М. Каратинский язык//Языки мира: Кавказские языки. 6. М., 1999
7. Магомедов М.И. Некоторые вопросы исследования дагестанских языков в аспекте когнитивной лингвистики// Когнитивная лингвистика и языковая система. Махачкала, 2012. С.45-47

Кагирова П.М., Тетакаева Л.М. (Махачкала)

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗА МАТЕРИ В АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

В статье рассматриваются особенности актуализации образа матери в английской фразеологии сквозь призму гипотез В. Масловой.

Ключевые слова: *фразеологическая единица, национальное самосознание, образ матери.*

Abstract: The paper the peculiarities of the actualization of the mother's image in English phraseology according to V. Maslov's hypotheses.

Keywords: *phraseological unit, national identity, mother's image.*

В последние годы можно отметить большой интерес к изучению фразеологических единиц (ФЕ) в антропоцентрическом аспекте, который явился основой для становления и развития такого направления, как лингвистическая гендерология. Согласно А.В.Кирилиной, мужественность и женственность не только лишь следствие природных факторов, а по большей части результат культурных традиций, которые позволяют рассматривать их как концепты, и при исследовании применяется понятийный аппарат лингвокультурологии [Кирилина 2001: 75].

По мнению В. Н. Телия, фразеологический состав языка - "зеркало", в котором лексика отражает национальное самосознание. Тем самым фразеологизмы навязывают носителям языка то или иное видение мира, ситуаций [Телия 1996: 180].

С другой стороны, В.А.Маслова считает, что: «ФЕ фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа».

При рассмотрении фразеологии В.Маслова выделяет три основные гипотезы:

1. Большая часть фразеологизмов несёт в себе «следы» национальной культуры, которые должны быть выявлены;
2. Культурная информация, которая хранится во внутренней форме ФЕ, является образным представлением о мире, придает фразеологизму культурно-национальный колорит;

3. Вскрытие культурно-национальной коннотации является основным при выявлении культурно-национальной специфики [Маслова 2005: 254].

Исследуя национальную специфику языков, Д.О. Добровольский придерживается двух подходов. Первый подход - сравнительный, при котором национально-культурная специфика одного языка определяется относительно другого языка. Второй - интроспективный, при котором национальная специфика языка рассматривается глазами его носителей, то есть производится самоанализ, самонаблюдение [Добровольский 1996: 71].

В ходе исследования ФЕ, репрезентирующих образ матери в английском языке был сделан акцент на культурной коннотации фразеологизмов, определяющих ценности и культуру английской нации в сознании народов, так как представление о матери разнятся в разных нациях и культурах.

В своем исследовании мы изучили стереотипы образа матери, обусловленный культурой; установили статус женщины в обществе и в системе семейно-родственных отношений через ФЕ английского языка; выявили национально-культурную специфику вербального поведения в призме языковой картины мира. Анализ проводится в рамках ФЕ, репрезентирующих образ матери.

Мать у англичан ранее, прежде всего, олицетворяла скромность. Фразеологизм *Mother Hubbard* 'длинная женская одежда' появился в далеком прошлом. Этимологически это миссионерское платье, свободного покроя с длинными рукавами и высоким воротником без декольте, нередко расшитое цветами, преимущественно носимое женщинами. Данный фразеологизм показывает, что мать должна была иметь одежду, полностью скрывающую ее тело.

Испокон веков женщина была хранительницей домашнего очага, матерью. Институт материнства продолжает оставаться незыблемым. Об этом свидетельствует такой фразеологизм, как *expectant mother* 'беременная женщина, будущая мать', демонстрирующий главную функцию женщины - способность иметь потомство. Становление женщины проходит через обеспечение потомства, то для чего она предназначена природой. В период ношения ребенка любое желание матери должно выполняться, иначе может появиться *mother's mark* 'родимое пятно'. Как жизнь младенца после рождения зависит от матери, так и благополучие семьи и рода во многом зависит от нее, например: *Mother's milk* 'хлеб насущный, нечто необходимое как воздух'.

Благодаря фразеологизму, свидетельствующему о связи матери и дитя *like mother, like child* 'яблоко от яблони недалеко падает', можно сделать вывод, что и в английской культуре по матери судят о детях. Мнение о матери распространяется и на ее детей, и, наоборот, по детям судят о том, какая мать. Возможно, это связано с отношением человечества к матери как образцу вкуса – *just like mother makes it* 'как раз то, что мне нравится', *like mother makes* 'в моем вкусе', образцу здравого смысла *mother's wit*.

Фразеологизм *the mother's tongue* 'родной язык', с одной стороны, демонстрирует трепетное отношение к языку, который ассоциируется с матерью, а с другой свидетельствует о матриархате в прежние века.

Хотя основной характеристикой цивилизации является патриархальность - идеология господства над женщинами, однако ряд фразеологизмов с компонентом "*mother*" демонстрируют весомое положение матери как в религии - *our first mother* 'прародительница (Ева)'; *God's mother* 'богоматерь, богородица', так и в государстве - *the Mother of Presidents* 'родина президентов' *or the Mother of States* 'мать всех штатов'.

Фразеологизм *Mamma's darling* 'маменькин сынок, маменькина дочка', реализует образ матери с пейоративной оценкой, демонстрирует ее слабость, неумение воспитыва-

вать детей, что особенно губительно для сыновей *mother's darlings* *are but milk spheroids* 'из маменькиных сынков героев не выйдет'.

Таким образом, мать в английской лингвокультуре - это скромная хранительница очага, почитаемая религией и государством, образец вкуса и здравого смысла. Однако порой она не лишена слабостей

Литература

1. Добровольский Д. О. Образная составляющая в семантике идиом / Д.О. Добровольский // Вопросы языкознания. 1996. № 1. С. 71-94.
2. Кирилина А.В. Мужественность и женственность как культурные концепты // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж, 2001.
3. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие / В. А. Маслова. Минск, 2005.
4. Телия В. Н. Роль образных средств в культурно-национальной окраске миропонимания // Этнопсихолингвистические аспекты в преподавании иностранных языков. М., 1996. С. 180.
5. Tetakaeva L.M., Boroganova K.K. Linguo-cultural features of man's and woman's images in a gender-marked phraseology // III Международный Конгресс славистов. Тбилиси, Грузия, 2013.

Кадиева У., Абакаров И.М. (Махачкала)

ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ

В статье рассматривается использование интернет-технологий как средство обучения французскому произношению в общеобразовательной средней школе.

Ключевые слова: Интернет-технологии, французский язык, обучение произношению, средняя школа.

Abstract. *The article considers the use of Internet technologies as means of training the phonetic skills in middle school in French.*

Keywords: *Internet technologies, French language, pronunciation, middle school.*

В последние годы все чаще поднимается вопрос о применении Интернет-технологий в средней школе. Это не только новые технические средства, но и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение практическому владению иностранным языком [Полат 2001].

Коммуникация состоит из говорения и слушания. Именно они являются основой любого иностранного языка. Но, к сожалению, не у всех есть возможность изучать иностранный язык именно с носителями языка, в этом случае нам поможет интернет. На просторах интернета существует огромное количество сайтов и приложений, направленных на развитие фонетических навыков. Они предполагают обучение произносительным навыкам посредством повторения звуков, слов, предложений за диктором. При такой работе отслеживается произношение учащихся и соотнесение их речи с речью говорящего.

Именно поэтому большинство преподавателей предпочитает использовать интернет наряду с традиционными средствами обучения, интегрируя его в учебный процесс. Например,

Аудиокниги: <http://www.libriovox.org>, <http://www.litteratureaudio.com/>

Царство подкастов любых уровней: <http://www.podcastfrancaisfacile.com/>

Лёгкие слова в виде визуального словаря, можно нажимать и слушать.

Темы: животные, цвета, овощи, фрукты т.д.

<http://chillola.com/at/french%20starterpage.html>,

<http://www.mondedestitounis.fr/> — детские песенки, считалки, пальчиковые игры с видео и текстом.

Le francais - уроки французской фонетики, ранообразные упражнения для учеников.

Forvo - полезный и интересный сайт - аудиословарь, можно слушать как произносят слова разные носители языка, прекрасная возможность, послушать как произносят одно и то же слово разные люди.

Flevideo - ресурс с видео для разных уровней и заданиями к ним, сайт полезный не только для учеников, но и для старшего поколения, людям, которые интересуются французским языком.

Для лучшего усвоения иностранного языка необходимо смотреть различные видео, именно на видео, мы можем следить за произношением изучаемого языка. Поэтому необходимо сюда добавить популярные французские блоги. Например, такие блоги, как:

- **Norman Fait Des Videos,**
- **Monsieur Dream,**
- **Hugo Tout Seul,**
- **Petite Natoo.**

Блоги хороши тем, что здесь можно выбрать любую интересующую тему и слушать как говорят на языке носители данного языка. В нашем случае, французского языка.

Для начинающих можно также предложить сайты, позволяющие комплексную проработку разных аспектов речи, фонетики, лексики, грамматики:

- **Tapis уровень 1,**
- **Tapis уровень 2.**

Проработку разных аспектов можно зайдя на **www.Flenet.com**, где размещено огромное количество заданий, в том числе с отсылкой к другим ресурсам.

Видео с субтитрами и переводом, «микротротуарами», где людям на улице задают вопросы на самые разные темы, можно найти на Easy French.

Отработку произношения основных слов и фраз можно найти на сайте bonjour.com, а также на bonjourdefrance.com.

Эффективным средством усвоения фонетического материала также является заучивание наизусть скороговорок, рифмовок, диалогов. В интернете можно найти огромное количество рифмовок, содержащих фонетический материал. Например, для тренировки различных звуков. Возьмем, к примеру, звук [r]. Для этого можно использовать следующий сайт <http://petitepolyglot.com/45french/>

На данном сайте можно найти самые разнообразие упражнения на отработку данного увулярного согласного.

La robe rouge de Rosalie est ravissante.

Намеренный повтор одинаковых согласных.

Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien.

Игра слов.

Un ver de terre vert qui va vers un verre vert.

Использование аутентичных текстов помогает имитировать на занятиях условия реального общения. Они служат информационным источником и средством повышения мотивации к изучению языка. В этом случае Интернет является незаменимым помощником любого человека, который изучает язык. [Пассов. 2010. - 638.]

Итак, на среднем этапе обучения также необходимо продолжить работу над произношением, которая предполагает не только работу над выработкой правильной артикуляции, но и работу над правильным интонированием, соблюдением пауз, правильной постановки ударения в предложении, Произносительный навык имеет свойство не только ослабевать, но и теряться, поэтому важно не только поддерживать произносительные навыки, но и продолжать их совершенствование на старшем этапе обучения. В этом плане учителю и учащимся хорошим подспорьем являются интернет-технологии.

Литература

1. Пассов, Ефим Израилевич. Урок иностранного языка [Текст] / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева, 2010. - 638.
2. Полат Е.С. Интернет на уроках ИЯ "ИЯШ", 2001. - №3. - с.5.
3. Рогова Г.В. Письмо в обучении иностранному языку // "ИЯШ", 2001. - №6. - с.18-36.
4. Чебан О.О. Интернет - технологии в школе // Вопросы Интернет - образования. 2005,- №30.

Интернет- ресурсы:

<http://petitepolyglot.com/45french/>

https://pikabu.ru/story/64_proverennyikh_sayta_dlya_izucheniya_frantsuzskogo_4293248

<https://www.adme.ru/zhizn-nauka/25-besplatnyh-resursov-dlya-izucheniya-francuzskogo-yazyka-1075560/>

Кадырова К.А., Алиев З.Г. (Махачкала)

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМ АВТОМАТИЧЕСКОГО РЕФЕРИРОВАНИЯ

В статье рассматриваются общие особенности программ и онлайн-сервисов автоматического реферирования текстов, а также перечислены и проанализированы наиболее часто используемые системы автоматического реферирования текста.

Ключевые слова: реферат, анализ, онлайн-сервис, автоматическое реферирование, текст, информация.

Abstract:*In the given article the general features of programs and web-services of automatic abstracting are considered, moreover the most frequently used systems of automatic referencing of the text are listed and analyzed.*

Keywords: *paper, analysis, web-service, automatic abstracting, text, information.*

Глобализация информационного общества оказывает существенное влияние на развитие системы гуманитарного образования. Происходит это посредством сравнительно нового явления современности – информационных технологий. Для того чтобы извлечь необходимую информацию из специальных источников понадобится специальный комплекс лингвистических и программных средств, позволяющих повысить продуктивность работы преподавателя и студента, достичь определенный результат. Современному обществу трудно обойтись без специальных систем, предназначенных для анализирования и работы с информацией на семантическом уровне. К данным интеллектуальным системам можно отнести и системы автоматического реферирования, помогающие тем или иным образом уменьшить трудоемкость работы с массивным информационным материалом. Рефератом называется семантически правильное изложение основного содержания первичного документа, отличающееся экономной знаковой оформленностью, постоянством лингвистических и структурных характеристик и

предназначенное для выполнения разнообразных информационно-коммуникативных функций в системе научной коммуникации [Соловьева 2005: 13].

Реферирование относится к явлениям рецептивно-репродуктивного характера. На начальном этапе восприятия информации речевые действия студентов направлены на распознавание иноязычного текста. Далее происходит смысловая переработка информации. Как продуктивная деятельность реферирование способствует развитию логичности изложения материала и формирует весь необходимый комплекс речевых навыков и умений. Владение техникой реферирования – показатель сформированности умений зрелого чтения. Достаточно быстрая переработка информации оригинала свидетельствует об уровне владения изучаемым языком. Главной задачей реферирования является подготовка качественных рефератов, излагающих содержания документов в сжатом виде [Фролова 2006: 83].

Для того чтобы облегчить работу с реферированием было разработано большое количество онлайн-сервисов по реферированию статей. Среди них можно выделить следующие наиболее часто используемые онлайн-сервисы:

- *VisualWorld.ru* (<http://visualworld.ru/referat.jsp>)
- *Znaytovar.ru* (<http://referat.znaytovar.ru/>)
- *Keywordrush* (<http://referat.keywordrush.com/>)
- *Tools4noobs* (<http://www.tools4noobs.com/summarize/>)
- *Text Compactor* (<http://textcompactor.com/>)
- *Lexalytics.com* (www.lexalytics.com)
- *Greatsummary* (www.greatsummary.com)

Из вышеперечисленных сервисов особое внимание следует уделить сервису *Keywordrush*. Основная идея данного сервиса состоит в поиске наиболее значимых слов в тексте, а затем и наиболее значимых предложений на базе различных факторов. Пользователю предоставляется выбор способа сортировки предложения; также возможен выбор размера реферата от первоначального текста. Кроме того, пользователь может указать ключевые слова реферата. После переработки текста, кроме самого реферата, сервис показывает некоторую статистику данных, то есть количество слов и предложений полученного реферата, где выводится список наиболее значимых слов и их корней. Данный сервис поддерживает 4 языка: русский, английский, французский и немецкий.

Система автоматического анализа текста *TextAnalyst* относится к бесплатным программам автоматического реферирования. К ее задачам можно отнести не только реферирование текстов, но и смысловая обработка информации, формирование электронных архивов, создания полнотекстовой базы информации с гипертекстовой ссылкой. Эта программа выстраивает семантическую систему понятий, выявляемых из обрабатываемого текста, со ссылками на контекст и позволяет анализировать текст путем построения иерархического дерева тем, выделяемых в тексте. Программа поддерживает русский и английский языки. [Белякова 2010: 109]

Примером систем автоматического реферирования мультимедиа является система *Broadcast News Navigator* - средство поиска, просмотра и реферирования телевизионных новостей. Владение различными видами систем автоматической переработки информации, способность построить свою исследовательскую и методическую работу с помощью компьютера является условием плодотворной работы и соответствия современному уровню знаний.

Проанализируем такой онлайн-сервис автоматического реферирования, как *VisualWorld*. Данная система самостоятельно устанавливает уровень сжатия текста с помощью трех режимов: краткого, среднего и полного. При анализе текстов средний режим сжатия определяется только при отсутствии извлеченных предложений в крат-

ком режиме. В среднем система выделяет около 30% предложений из каждого текста (минимум 6%, максимум 70%).

Алгоритм действий *VisualWorld* по созданию реферата довольно прост. Для того чтобы начать работу с данным сервисом, пользователю необходимо перейти по ссылке <http://visualworld.ru/referat>. Затем вставить текст в окно для редактирования. При этом пользователю предоставляется выбор загрузить документ из интернета, либо из ПК. Далее следует кликнуть левой кнопкой мыши на значок под названием «Сделать реферат!»

После создания реферата можно изменить его объем, выбрав «Уменьшить» или «Увеличить» в верхнем левом углу экрана. С целью создания нового реферата необходимо выбрать пункт «Новый текст».

Особенностью программы является порядок следования предложений в реферате. Они располагаются не в хронологической последовательности, а в порядке уменьшения веса.

Следует отметить, что в процессе анализа текстов был выявлен недостаток преобработки исходного текста, а именно его деления на предложения. В нескольких случаях происходил разрыв предложения или выпадение из него первой буквы.

Так, например, для статьи «*Unknown Leonardo da Vinci*» с объемом 61% система *VisualWorld* составила следующий реферат:

«hey called him “fat boy,” this seventeen-year old apprentice in the studio of Florentine painter Verrocchio who would receive care packages from his step-father, a pastry chef.

After three years as an apprentice, twenty-year old Leonardo took a job as a cook at the Tavern of the Three Snails near the Ponte Vecchio, working during the day on the few commissions his master sent his way and slinging polenta in the evenings.

When in the spring of 1473, a poisoning sickened and killed the majority of the cooking staff of the tavern, Leonardo was put in charge of the kitchen.

Upset with the change in management, they ran Leonardo out of a job...».

В данном случае отчетливо выделяется отсутствие первой заглавной буквы в слове «*they*» в предложении «*they called him “fat boy,” this seventeen-year old apprentice in the studio of Florentine painter Verrocchio*»

Ключевые предложения, извлеченные данной программой, значительно усложняют восприятие готового реферата. Это подтверждает наличие неразрешенных анафорических выражений в извлеченных предложениях, возможность нарушения логики изложения информации при взаимодействии с остальными ключевыми предложениями, потеря информации за счет отражения не всех подтем текста.

Таким образом, рассмотренные системы автоматического реферирования ориентированы на создание информативного реферата, и не во всех случаях использование данных систем может оказаться полезным.

Литература

1. Белякова Л.Н. Прикладная лингвистика в науке и образовании: лингвистически технологии и инновационная образовательная среда. СПб.: «Лема», 2010.
2. Фролова Н.А. Реферирование а аннотирование текстов по специальности: Учеб. пособие / Волгоград, 2006.
3. Моделирование процесса реферирования с опорой на знания/ Лазаренко О.В., Панченко Д.И. Сборник тезисов и статей по материалам конференции «Проблемы компьютерной лингвистики», Воронеж, 2010.
4. Н. В. Буренина. Иностранные языки в диалоге культур/ Н. В. Буренина, К. Б. Свойкин, О. Ю. Левашкина. Саранск:, 2009.
5. Системы автоматического реферирования <http://www.olap.ru/basic/refer.asp>

Канаев Р., Алахвердиева Л.Г.(Махачкала)

ФУТБОЛЬНЫЙ РЕПОРТАЖ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ АВТОРСКОЙ ИНТЕНЦИИ

В статье трактуются вопросы конструирования газетного текста с использованием военной терминологии, которая подвергается метафоризации и является эффективным средством воздействия на читателя.

Ключевые слова: военные термины, экспрессивность, метафоризация, авторская интенция

Abstract: *This article comments the issues of construing newspaper article with the use of military terms which become the target to metaphorization and presents the effective means to affect a reader.*

Keywords: *military terms, expressiveness, metaphorization, author's intention.*

Проблема воздействия языка на человека, его способ мышления и его поведение, напрямую связана со средствами массовой информации. Информирова человека о состоянии мира и заполняя его досуг, СМИ оказывают влияние на весь строй его мышления, на стиль мировосприятия, на тип культуры сегодняшнего дня. Именно поэтому так велика роль средств массовой информации в формировании общей культуры, и в частности языковой культуры.

Спортивная публицистика является эффективным инструментом воздействия на общественные процессы. Большая роль в этом отношении принадлежит языковым средствам публицистики [Кузнецов 1991: 43]. В газетно-публицистическом стиле функция воздействия создает целый арсенал лингвистических средств всех языковых уровней, а также композиционно-текстовых, используемых для различных целей: убеждения, полемики, агитации, пропаганды и др.

Специфика репортажа проявляется и в его стиле – эмоциональном, энергичном. Для него характерно активное использование средств и приемов образного отображения действительности – яркого эпитета, сравнения, метафоры и т.д. и, если требуется, даже некоторых средств иронии и сатиры. Эффект присутствия как бы включает в себя эффект сопереживания: репортаж достигнет цели в том случае, если читатель вместе с репортером будет восхищаться, негодовать, радоваться. И не случайно репортаж нередко определяют как «художественный документ»

[Войтик 2004: 115].

Эффект воздействия, создаваемый публицистом и пробуждаемый прочтением статьи, связан в языковом плане с категорией экспрессивности. Для всех выразительных средств письменной речи единым признаком является их намеренное, спланированное использование автором с целью придать экспрессивного воздействия. Стремление к активному влиянию на читателя вынуждает журналиста находить всё новые, экспрессивные средства, предоставляющие возможность не только верно отображать авторское отношение, но и оказывать воздействие на массового читателя.

Эмоциональное, энергичное «состояние» отражается на письме в первую очередь эмотивными знаками препинания (восклицательный знак, многоточие):

On va voir Oscar, aujourd'hui, alors que Neymar n'est plus là, peut porter cette Seleçao, il a énormément talent! (Le Figaro, 8 juillet 2014)

Le speaker du PSG a annoncé un but d'Ezequiel Lavezzi! Arrêtez-le! (France football, 15 avril 2015)

Manuel Neuer a pourtant fait son maximum pour retarder l'échéance... (France football, 6 mai 2015)

Ce qu'il fait ensuite sur le deuxième but, c'est phénoménal...
(France football, 6 mai 2015)

Aguero fusille le gardien! (L'Equipe, 14 janvier 2017)

В своих репортажах журналисты часто прибегают к употреблению военной лексики, т.к. спортивная и военная тематики всегда были популярны. Повышение престижа спорта, которое повлекло за собой рост конкуренции между спортсменами. Конкуренция характеризуется повышенной агрессивностью, желанием победить любым путем.

В зависимости от степени специализации в спортивной терминологии военные метафоры можно разделить на три группы: 1. Окказиональные, метафорически переосмысленные лексические единицы военного дела, не имеющие устойчивого употребления, чье использование в спортивной лексике носит случайный характер. Цель их использования – усиление экспрессивности. Как правило, их применяют в качестве образных заместителей терминов спорта или же усиления эмоционального воздействия.

La «Division sauvage» a supporté l'Anzhi jusqu'à la fin du match
(France football, 23 octobre 2016).

Нередко военная лексика используется в названии фанатских группировок, как например, «Дикая дивизия» - объединение болельщиков «Анжи».

Les Marseillais possèdent une vraie armada, même s'ils sont moins bien en cette deuxième partie de saison (L'Express, 16 février 2017).

Состав и успехи марсельской команды сравнивают с армадой. 2. Широкоупотребительные метафоры, дублирующие спортивные термины. Сюда включаются метафорически переосмысленные военные слова, которые в результате регулярного употребления стали принадлежностью общеупотребительной лексики.

В спортивный обиход эти слова попали как готовые, оформившиеся в общем языке, выразительные средства (*armée, homme de l'armée, guerrier, contre-attaque, défense, bombardement, anéantir etc.*).

Слова, рассматриваемые группы используются для усиления экспрессивности речи, чаще всего, выступая в роли заменителей основных терминов.

Les hommes de l'armée se sont imposés face au Locomotive de Moscou (L'Equipe, 3 mars 2017).

Военная лексика может встречаться не только для обозначения фанатских группировок, как было сказано выше, но и в прозвищах футбольных команд.

Gerard Piqué violemment pris à partie par des supporters madrilènes (L'Equipe, 6 novembre 2016).

Le bombardement de but de Chelsea s'est en allé en eau de boudin (L'Equipe, 7 mars 2017).

Edinson Cavani a anéanti l'équipe de Lille au ¼ de finale de la Coupe de France (Le Figaro, 20 avril 2016).

Часто атакующие действия команд описываются с использованием военной терминологии, как в вышеприведенных примерах.

3. Слова военной лексики, ставшие в результате специализации спортивными терминами. Слова этой группы отмечены во всех спортивных словарях и общих словарях со специальной пометой «спорт»: *attaque, défense, contre-attaque, flanc, capitaine etc.*

Pastore débutera sur le flanc gauche (France football, 3 février 2017).

Le Barca sait mieux contre-attaquer, ce qu'il a prouvé en deuxième mi-temps quand Messi a ouvert le score après la passe décisive de Suarez (Le Monde, 7 décembre 2016).

La défense madrilènes a fléchi devant le trio Messi-Suarez-Neymar (France Football, 23 avril 2016).

Если выделить чисто военную лексику из устойчивых выражений в языке спорта, то можно заметить, что метафора в спортивной терминологии призвана описывать более общие понятия: победа, поражение, атака, нападение, защита и т.д. Конкретные понятия выражаются уже посредством специальной спортивной лексики.

В результате процесса метафоризации, спортивная лексика пополняется новыми терминами, экспрессивными наименованиями.

Таким образом, язык спорта является наиболее продуктивным для метафоризации. Использование метафор в спортивных публикациях представляется закономерным.

Чем это обусловлено: 1) взаимосвязью войны и спорта; 2) сходным характером правил многих спортивных игр и боевых действий; 3) стремлением к экспрессии в описании спортивных зрелищ.

Метафорическое переосмысленные военной терминологии в результате систематического употребления в различных спортивных областях привело к тому, что они прочно вошли в общеупотребительный язык, они делают текст более выразительным, красочным, действенным, доходчивым и привлекательным для читателя. Известно, что стилистические средства придают спортивному тексту выразительность, образность, оценочность, экспрессивность, образность и в некотором роде эстетическую значимость с целью создания определенной настроенности читателя [Промм, 2011; Кайда, 2007].

Стремление сделать читателя сторонником своих взглядов приводит к употреблению значительного количества эмоционально-оценочных лексических средств: качественно оценочных прилагательных, существительных, глаголов, элативов, фразеологических единиц и различных тропов. Эмоционально-оценочные лексические единицы служат для выделения и акцентирования тех или иных качеств, характеристик предметных реалий, участников, явлений, событий, способствующих более глубокому раскрытию содержания текста и т.д. Журналист не может не учитывать этого, поскольку аффективная реакция составляет неотъемлемую часть жизни как отдельного субъекта, так и жизни всего общества в целом. По К.Бюлеру, аффективное воздействие принадлежит в психику человека как неконтролируемое разумом переживание [Бюлер 1993: 97]. Если проанализировать все факты, связанные с поведением футбольных фанатов и болельщиков во время матчей и после них, то игнорировать аффектацию нельзя.

Анализируемый материал убеждает, что эмоциональное значение, как правило, выступает в сочетании с оценочным. Существуют и безоценочные эмоциональные слова как, например, междометия, и слова рациональной оценки «хорошо/плохо», однако их количество не сравнимо с огромным количеством эмоционально-оценочных слов, широко используемых в газетных текстах аналитического характера, информационные же сообщения организуются на базе нейтральных лексических единиц. Подавляющая масса качественных прилагательных реализует авторские квалификации и оценки:

La chenille! Jusqu'à la chenille? Cette invention messine, ils ont tout osé, tout réussi. Car elle est longue, belle, ondulante, lumineuse... (Le Figaro, 2 mars 2015).

Les courses sont plus pénibles, le repli défensif plus flottant, les jaillissement moins juteux, les coups plus douloureux (Le Figaro, 2 mars 2015).

C'est un bon entraîneur...Il est juste. Doux et dur à la fois. On a confiance.. (Le Figaro, 2 mars 2015).

В приведенных примерах положительно характеризуется игра и тактика футболистов, квалифицируется каждая деталь игры, дается оценка коллективных качеств игроков команды - «скромные и героические» и т.д. Тренер команды оценивается как «хороший», а далее конкретизируется, что это означает «справедливый», «нежный и жесткий» одновременно.

Spectaculaire, rythmé, osé, fou, surprenant, déraisonnable, ce match OM-PSG a pour une fois tenu toutes ses promesses. (France Football, 5 avril 2015).

Перечислением эпитетов «зрелищный, поразительный, безрассудный» автор выражает свой восторг от матча Марсель – ПСЖ и делится им с читателем.

Эмоционально-оценочными могут быть и существительные, как в нижеследующем примере, где они характеризуют методы работы тренера с командой. Перечисление оценочных существительных без артикля усиливает их экспрессивность и способствуют читательскому восприятию энергии самого тренера, т. е. они как бы «оживляют сам текст»:

Energie, abnégation, intelligence: mes maîtres mots. Toute la semaine, j'ai fait en sorte que mes joueurs n'aient pas peur de ce match. (L'Equipe, 5 mars 2017).

Такое построение текста можно рассматривать не только как сообщение о нелегкой борьбе на футбольном поле за титул чемпионов, но и как рекламу команде и тренеру.

В ниже следующем примере речь идет о футбольном матче в финале Лиги Чемпионов, где команда Real Madrid выиграла 4-1 у команды Atletico. Положительный исход матча и возможная победа в финале, делают автора романтиком, а читателю предоставляется возможность ощутить атмосферу победной «звездной ночи», что реализуется через следующую лексику *ce samedi soir, dans la nuit étoilée*, местоимение *nous* используется для установления дружественного контакта с читателем, т.е. делает журналиста и читателя «единомышленниками»:

Ce samedi soir, dans la nuit étoilée, nous sommes dans la fiévreuse ambiance de l'Estadio da Luz, le splendide vaisseau du Benfica Lisbonne... (L'express, 26 mai 2014).

Итак, анализ данного материала показал, что футбольный репортаж рассматривается как итог авторской речемыслительной деятельности, воплощающий особый мотив в его направленности на читателя, так как он создается для реализации какого-либо замысла, а информация вводится в текст и фиксируется в нем для достижения определенной цели и рассчитана на определенный эффект и воздействие на адресата.

Итак, изучение эффективности воздействия спортивного текста обуславливает выход за пределы языка и концентрирует внимание на экстралингвистической составляющей и ее значимости в тексте.

Следует отметить также особую роль авторской интенции в выборе стилистических средств для воплощения основных идей газетной статьи и для достижения ожидаемого результата. С лингвистической точки зрения построение спортивного текста представляет собой четкую организацию, последовательность компонентов которого, задана семантической и эстетической интенцией автора.

Литература

1. Бюлер К. Теория языка. М., 1993.
2. Войтик Е. М. Спортивная журналистика. Томск, 2004.
3. Кайда Л.Г. Позиция автора в публицистике: стилистическая концепция, язык современной публицистики. М., 2007.
4. Кузнецов В.Г. Функциональные стили современного французского языка. М., 1991.
5. Промм Н.А. Современный газетный спортивный репортаж: жанрово-стилистический аспект. Волгоград, 2011.

Периодические издания:

6. L'Equipe. Paris. 2015-2017. <http://www.lequipe.fr/>
7. L'Express. Paris. 2014-2017. <http://www.lexpress.fr/>
8. Le Figaro. Paris. 2015-2017. <http://www.lefigaro.fr/>
9. France Football. Paris. 2014-2017. <http://www.francefootball.fr/>
10. Le Monde. Paris. 2014-2017. <http://www.lemonde.fr/>

Кожаева Н.Г. (пос. Комсомольский, Самарская область)

КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье автор делится опытом организации занятий по ИЯ и внеурочных мероприятий, основанных на коммуникативном подходе, который направлен на практику общения.

Ключевые слова: *общение, преодоление языкового барьера, освоение языкового материала в общении, коммуникативные упражнения, коммуникативные игры.*

Key words: *communication, overcoming the language barrier, mastering the language material in communication, communicative exercises, communicative games.*

В 70х-80х годах прошлого века появился новый подход в обучении иностранным языкам (далее ИЯ), опирающийся на понятие «коммуникативности» и получивший в англоязычной литературе номинации как Communicative language teaching (CLT) или Communicative approach. Под ними понимается такой подход в обучении иностранному языку, при котором общение, процесс взаимодействия с речевым партнером является одновременно и средством, и целью обучения. Этот подход возник в результате возросшей потребности современного общества в иностранных языках. В России успешно разрабатывалась концепция коммуникативного обучения ИЯ основателем Липецкой методической школы, профессором, Е. И. Пассовым.

Предметом исследования настоящей статьи является текстовое представление в конкретных интерактивных заданиях коммуникативных стратегий и тактик, направленных на преодоление языкового барьера, языковой догадки, пробела в лексических, грамматических знаниях, ускоренного освоения ИЯ и т.д. На наш взгляд, это перспективная область, которая позволяет эффективно уточнить, скорректировать и восполнить различные лакуны в преподавании иностранных языков.

Коммуникативный подход к обучению предполагает рассмотрение функционирования языковых знаков в речевой коммуникации во взаимосвязи с интерактивностью ее субъектов, их особенностями, интенциями, реакциями, самой ситуацией общения, где язык служит для общения и, следовательно, целью обучения языку должна быть коммуникативная компетенция, которая включает в себя языковую компетенцию.

К настоящему времени уже сформирована определенная теоретическая база, позволяющая перейти к практическому применению общей типологии стратегий и тактик, к выявлению особенностей реализации той или иной стратегии в конкретных заданиях [Сухих 1986, Верещагин 1992, Борисова 1996, Зарецкая 1998, Иссерс 1999, Кузнецов, Цыкунов 2001, Попова 2002, Филинский 2002, Зигманн 2003, Миронова 2003, Олянич 2003, Руженцева 2004, Докучаева 2005, Паршина 2005, Комарова 2006].

Согласно теории Е.И. Пассова понятие коммуникативности рассматривается в двух ракурсах: теоретическом, т. е. как категория (понятие), и практическом (эмпирическом), т. е. как технология. Трактую коммуникативность как технологию или страте-

гию образования, Е. И. Пассов выделяет множественные характеристики, на которые мы опираемся в своем исследовании. Так, для решения наших задач мы выделили следующие положения:

1. Основное внимание уделяется коммуникативной компетенции.
2. Учебный план учитывает интересы учащихся.
3. Ответственность за процесс обучения возложена как на учителя, так и на учеников.
4. Аутентичность материалов и решаемых проблем реального мира.
5. Зрительный контакт при общении.
6. Самостоятельность и сотрудничество в обучении.
7. Установка на успех.

Коммуникативный принцип в обучении ИЯ осуществляется посредством разработки ряда упражнений, содержащих задания, которые стимулируют реальную коммуникацию учащихся.

В литературе различается два типа учебных заданий: задания с педагогическим обоснованием побуждают учащихся выполнять языковые действия, несвойственные для реального мира. и задания с реальным жизненным обоснованием, с другой стороны, побуждают учащихся приближать их языковое поведение к ситуациям реальной жизни. Следовательно, эти задания можно считать коммуникативными.

Разработчик коммуникативных заданий должен учитывать также принцип значимости и осмысленности. Коммуникативные цели способствуют установлению межличностных отношений учащихся и благодаря этому обмену информацией, мнениями, выполнению определенной работы.

Цели осознания языковых и культурных реалий способствуют пониманию учащимися того, как используется изучаемый ими язык.

Представим ниже примеры, разработанных нами коммуникативных заданий:

I. Восполнение пробела в знаниях:

1. Describe your classmate or a celebrity (appearance, character, hobbies and deeds). Your classmates must guess the person.

Опиши своего одноклассника или великого человека (внешность, характер, увлечения, поступки); остальные учащиеся должны узнать этого человека;

2. Your teacher stuck a paper on your back. For example: You are a vacuum cleaner. You must ask all questions to learn what is written on your back. The questions should be general.

Учитель прикрепил тебе на спину табличку « ты - пылесос». Ты должен задать вопросы, чтобы догадаться, кто ты. Вопросы задают такие, чтобы на них можно ответить «да\нет».

II. Восполнение пробелов в аргументации:

1. Convince your friend to buy something. Give reasons why he/she should do it.
Убеди своего друга что- то приобрести. Приведи причины, почему он\ она должны это сделать.
2. Persuade your friend to get rid of smoking. Give reasons why he should do it.
Уговори своего друга бросить курить. Приведи доводы.

III. Ситуативные упражнения: Дополняемые ситуации. Описание ситуации дается лаконично. Учащийся должен развить ситуацию, договорить.

1. John was very unpopular in his class. But one day...
Джон был очень не популярен в классе. Но однажды....

2. Alice was going home after a hard day at her office. But suddenly....

Элис шла домой после тяжелого дня в офисе. Но неожиданно...

Проблемные ситуации: имеется проблема. Учащиеся описывают пути ее решения.

1. The Earth may become a desert because of cutting forests down. What is the way out?

Земля может превратиться в пустыню из-за вырубки лесов. В чем выход?

2. Grown-up children often do not have enough time to take care of their old parents. How can we change the situation?

У взрослых детей часто не хватает времени, чтобы ухаживать за старыми родителями. Как мы можем изменить ситуацию?

IV. Дискутивные упражнения:

Учебная дискуссия:

1. You think teachers are unfair to you. Discuss what you should do in such situation. Вам кажется, что учителя несправедливы к вам. Обсудите, что нужно сделать в такой ситуации.

Комментирование:

1. Girls are always neat. Девочки всегда опрятны.

2. Old films are better than modern films. Старые фильмы лучше новых.

V. Ролевое общение: общение происходит по прописанному сюжету.

line-up (учащиеся стараются как можно быстрее выстроиться в ряд в соответствии с предложенным признаком); strip-story (каждый ученик получает свою фразу и старается быстрее занять соответствующее место в «рассказе»); smile (учащиеся подходят друг к другу и с обязательной улыбкой обмениваются репликами); merry-go-round (школьники образуют внешний и внутренний круг и, двигаясь по кругу, обмениваются репликами); contact (участники подходят друг к другу и начинают беседу);

king words (учащиеся говорят любые приятные слова в адрес собеседника);

reflection (участники пытаются представить, что думают о них другие школьники); listening (учащиеся внимательно слушают партнера, кивая в знак согласия и выражая согласие с ним) и т.д.

Прописанные роли: например, оптимист, пессимист.

You have just seen a football match. The score was 2: 2.

Report it if 1. You are an optimist 2. You are a pessimist.

Прописанные роли: Cinderella and her step mother. Describe a ball you have just visited.

VI. Коммуникативные игры:

Маслыко Е.А., Бабинская П.К. и др. выделяют такие типы коммуникативных игр, в основе которых лежит методический приём ранжирования. Данный приём предполагает распределение определённых предметов или явлений в порядке значимости / важности их предпочтения. В процессе игры обычно возникает дискуссия, поскольку существуют различия в точках зрения при ранжировании информации, и обучающиеся объясняют или обосновывают свой выбор, работая в парах или группах.

1. You are preparing for having a party. Order the actions: make sandwiches,

Buy food and drinks, decorate the house, find good music, invite guests, ask parents for permission to have a party, call guests to make sure they will come, to prepare games and competitions for a party.

Ты готовишь у себя дома вечеринку. Поставь действия в определенный порядок.

2. Коммуникативные игры, построенные на основе преднамеренного создания различий в объёме информации у обучающихся.

Этот приём предполагает неравномерное распределение определённой информации между партнёрами по общению, что стимулирует их речевую активность и желание выяснить / уточнить неизвестные им факты / события.

Sam knows everything about the college you are going to enter. Ask him questions to learn the necessary information. Сэм знает все о колледже, куда ты собираешься поступить. Задай ему вопросы, чтобы узнать все, что тебе необходимо.

3. Игры, предполагающие группирование или подбор подходящих вариантов.

В этом случае каждый обучающийся получает одну часть информации и должен найти у партнёра по общению недостающую.

All of you have a half of a recipe. You have 5 minutes to restore the whole recipe.

У всех у вас половинка рецепта. Восстановите рецепт полностью за пять минут.

4. Игры на поиск пары и координацию действий.

Каждый обучающийся в группе имеет свою пару, о которой не догадывается и которую должен найти, задавая другим участникам игры вопросы.

All of you are going for a holiday to some place. Every two of you are going to the same place. You may ask questions to find out a person who travels with you. You should ask only general questions. Possible variants: to the North Pole, to Mexico, to St. Petersburg....

Все вы отправляетесь куда-то путешествовать. Каждые два человека едут в одно место. Задавайте вопросы, чтобы обнаружить своего попутчика.

Подвижные коммуникативные игры:

Musical chairs: Put chairs in circle and make it short by one chair. Students listen to music and when you stop it they sit down. The one person who remains standing answers a few questions.

Итак, чтобы сформировать коммуникативную компетентность вне языкового окружения, недостаточно насытить урок условно-коммуникативными или коммуникативными упражнениями, позволяющими решать коммуникативные задачи. Важно предоставить учащимся возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, которые порождают мысль, рассуждать над возможными путями решения этих проблем, с тем, чтобы дети акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступал в своей прямой функции – формирования и формулирования этих мыслей. Нет сомнений, что использование активных методов обучения способствует развитию умения анализировать, рассуждать, планировать, комбинировать, создавать новое.

Литература

1. Асмолов А.Г. «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе», Москва, Просвещение, 2010.

2. Биболетова М.З., Денисенко О.А., Трубанева. УМК “Enjoy English” для 2-4 классов. «Титул», 2012.

3. Кудрявцева Н.Г. Системно-деятельностный подход как механизм реализации ФГОС нового поколения. //Справочник заместителя директора школы. - 2011. №4.-С.13-30.

4. Могилев А.В. Новые образовательные стандарты: давай разберемся! Народное образование.-2011.-№5

5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1985. – 208 с.

6.Перминова Л.М. Взаимосвязь стандартов первого и второго поколений Народное образование. – 2010.№7 Анализ стандартов. Существенные отличия и связи образовательно-обучающего характера.

7. Сазонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе, М., 2001.

8. Сысоев П.В., Сафонова В.В. «Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях», Иностранные языки в школе, 2005.

Куданова З.К. (Махачкала)

КОННОТАТИВНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ СУФФИКСОВ, СЛУЖАЩИХ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ ФЕМИНИТИВОВ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию коннотативных значений суффиксов, используемых при образовании феминизированных наименований профессий и должностей во французском языке. Определены продуктивные суффиксы с мелиоративным и пейоративным оценочным значением.

Ключевые слова: коннотация, феминитив, суффикс.

Abstract: *The article deals with the connotative meanings of the suffixes used in the formation of feminisms in the French language. The productive suffixes with ameliorative and pejorative estimation value are determined*

Keywords: *connotation, feminisms, suffix.*

Развитие языка теснейшим образом связано с эволюционными процессами в обществе. Существенные сдвиги в социальном статусе женщин и их утверждение в "мужских" сферах профессиональной деятельности потребовали адекватного отражения женской профессиональной деятельности в языке посредством создания соответствующих наименований.

Суффиксация, как один из важнейших видов словообразования французского языка, является активным и продуктивным способом образования феминизированных наименований профессий и должностей. Но вместе с тем, наименования лиц женского пола несут на себе некий оттенок разговорности, коннотативной окрашенности, порой выражающейся в эмоционально-оценочных формах.

Французский язык располагает достаточно богатым инвентарем суффиксов, служащих для образования феминизированных наименований, одним из которых является устаревший и малопродуктивный суффикс *-esse*. Однако, феминитивы, образованные с его помощью, за редким исключением, коннотативно маркированы, и по большей части с негативной стороны. Одним из таких феминизированных названий с пейоративным значением является форма женского рода *chefesse*, предложенная Комиссией по упорядочению названий профессий, и которая была высмеяна, ввиду того что она рифмуется со словом *fesse* [Rey-Debove 1999: 60]. Поэтому для обозначения женщины, занимающей данную должность, используется форма *la chef* или же *la cheffe* (в швейцарском варианте французского языка).

В сфере искусства большинство женских наименований профессий получили уничижительную коннотацию еще в XVII веке (в основном, формы женского рода с суффиксом *-esse*) [Vecquer 1999: 14]. Лексема *peintresse*, которая служила аналогом формы мужского рода *peintre*, приобрела уничижительную коннотацию в XIX в. и употреблялась в большинстве случаев в ироническом тоне, кроме случаев, когда она использовалась для обозначения девушки, занимающейся росписью фарфора в професси-

ональной школе [Весquier 1999: 15]. Закрепленная в справочнике по феминизации наименований профессий и должностей «*Femme, j'écris ton nom...*», форма *la (une) peintre* является общеупотребительной [Там же 1999: 99].

Если коннотативные значения феминитивов *chefesse* и *peintresse* относительно ясны, то с лексемой *poétesse* вырисовывается неоднозначная ситуация. Дискуссии об оценочном значении слова *poétesse* ведутся с XVII века. Согласно Историческому словарю французскому языку, в 1723 году лексеме *poétesse* был предложен аналог - *une poète*, который к тому времени уже был окрашен негативной коннотацией [Debrosse 2014: 4]. Если мы рассмотрим французские словари XX и XXI века, то заметим, что феминитив *poétesse* отмечен в них то с положительной или нейтральной коннотацией, то с отрицательной. Так, современный толковый словарь французского языка «*Petit Larousse illustré*» (2005 г.) дает определение этого слова очень простым образом: «Женщина-поэт» [Petit Larousse illustré 2005: 792]. А словарь «*Le Nouveau Petit Robert*» (2012 г.), наряду с денотативным значением «женщина-поэт», дает примечание: «*Poétesse est considéré comme péjoratif. On dira: "Cette femme est un grand poète"*» (*Poétesse* расценивается как пейоративное) [Rey-Debove 2012: 820]. Более употребительной, согласно «Роберу», является форма мужского рода *poète*. При этом стоит отметить, что в примере употреблен детерминатив в форме мужского рода, тогда как в современном французском языке артикль женского рода общеупотребителен даже с феминитивами общего рода.

Вышеперечисленные лексемы с суффиксом *-esse* являются примерами уничижительной коннотации феминитивов. Однако в нашей картотеке зарегистрированы и примеры слов с мелиоративной или же нейтральной коннотацией, образованных путем прибавления данного аффикса. Так, например, лексема *chasseresse*, согласно вышеназванному справочнику, относится к поэтическому языку. Феминитив входит в состав известного выражения «*Diane-chasseresse*» (Диана-охотница, мраморная статуя I или II вв. до н.э.) [Весquier 1999: 68].

В современном французском языке нейтральная коннотация лексем с суффиксом *-esse* сохранилась в юридических терминах (*défenderesse, demanderesse, venderesse*) и в названиях титулов (*comtesse, duchesse, princesse*).

Вторым в списке аффиксов, чаще всех отмеченных пейоративной коннотацией, является суффикс *-euse*. Стоит отметить, что при этом данный аффикс является самым продуктивным среди всех суффиксов, образующих наименования профессий, предписанных в справочнике «*Femme, j'écris ton nom...*». Как утверждает доктор филологических наук и автор статьи «*Mettre au féminin les noms de métier: résistances culturelles et sociolinguistiques*» Мишель Ленобль-Пенсон, суффикс *-euse* чаще всего принимает уничижительную коннотацию, так как в сознании говорящего феминизированные наименования с ним ассоциируются с «мелкими» непрестижными профессиями, такими как *vendeuse, nettoyeuse, repasseuse, danseuse* [Lenoble-Pinson 2008: 73]. Этим объясняется тот факт, что форма женского рода *chercheuse* вытесняется аналогом мужского рода *chercheur* или формой *chercheure* с гласной «e» на конце. Аналогичная ситуация с феминизированными лексемами *professeuse* и *enquêteuse*. Феминитивы, образованные от форм мужского рода путем прибавления суффикса *-trice*, напротив, в основном маркированы мелиоративной коннотацией, ввиду того, что данный суффикс образует наименования престижных руководящих или высоких должностей: *directrice, sénatrice, inspectrice, rédactrice*. Данная форма словообразования становится все более продуктивной. Уже в 1932 году Французская академия рекомендовала к употреблению следующие лексемы: *compositrice, éditrice, exploratrice* и *factrice* [Lenoble-Pinson 2008: 74].

Суффикс *-eure*, особенно продуктивный в Квебеке, маркирован положительно-оценочным значением. И как мы уже отмечали, среди двух конкурирующих форм,

предпочтение в большинстве случаев отдается лексемам с суффиксом *-eure* (*chercheure, professeure*).

В ходе исследования нами было установлено:

- Суффиксами с положительно-оценочным значением являются *-eure* и *-trice*.
- Суффиксы *-esse* и *-euse* дают как пейоративную, нейтральную, так и мелиоративную коннотацию, но отрицательно-оценочное значение преобладает.
- Создание коннотативных значений при суффиксальной деривации обусловлено в основном экстралингвистическими факторами.

Литература

1. Becquer A., Cerquiglini B., Cholewka N. *Femme, j'écris ton nom : Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades, fonctions*. 1999.
2. Debrosse A. *Le mot "poétesse" dans les dictionnaires, ou la tentation de l'épicène (XVIe-XVIIe siècles)*. 2014.
3. Lenoble-Pinson M. *Mettre au féminin les noms de métier: résistances culturelles et sociolinguistiques. Le français aujourd'hui*. 2008.
4. *Le petit Larousse illustré 2005*. Collectif Larousse. 2004.
5. Rey-Debove J., Rey A. *Le nouveau petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. 1999.
6. Rey-Debove J., Rey A. *Petit Robert 2013 (GF)*. 2012.

Курбайлова З.Ш., Пренко Л.И. (Махачкала)

ЭКСПРЕССИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ГЛАГОЛА «CRIER» В ДЕТЕКТИВЕ НОЭЛЯ КАЛЕФА «L'ASCENSEUR SUR L'ÉCHAFAUD»

В данной статье анализируются роль и функции глагола говорения высокой интенсивности «кричать», а также его синонимов, как средства построения социально-психологического портрета персонажа и маркера экспрессивности в детективе.

Ключевые слова: глаголы говорения, кричать, словоупотребление, детектив.

Abstract. *This article analyzes the role and functions of the speaking verb "shout" of high-intensity as well as its synonyms, as a means of constructing a socio-psychological character's portrait and marker of expressiveness in the detective.*

Key words: *verbs of speaking, shouting, usage, detective.*

Специфической частью художественного произведения является так называемая звуковая картина мира, которая передает объективную картину мира, вводя в художественный текст мир звука и способствуя, таким образом, построению художественного образа персонажа. Особенно интересно проследить это на материале детектива.

«Детективный жанр в теории литературы определяется как художественное произведение, в основе сюжета которого лежит конфликт между добром и злом, реализованный в раскрытии преступления. Такой подход диктует основные черты детективной поэтики [Булычева 2013: 32].

В структуре детективного произведения традиционно выделяются три этапа: загадка (обычно это преступление), ход расследования и разоблачение (то есть раскрытие преступления). Цель любой детективной истории — решение загадки, раскрытие преступления. Раскрытие преступления является обязательной единой развязкой детектива. Но ведущее место в нем все же отводится расследованию, поэтому описание характеров и чувств персонажей отходят на второй план [Там же: 36].

Но детективный роман Ноэля Калефа «L'ascenseur pour l'échaffaud» («Лестница на эшафот»), изданный в 1956 г. и послуживший материалом для нашего исследования,

не вписывается в данную схему. Автор нашел очень удачную формулу, в которой отлились, как в своеобразной модели, типовые образцы поведения, сложившиеся во Франции конца IV-й Республики, когда цинизм, жестокость и презрение к человеческой жизни перестали казаться на бытовом уровне чем-то абсолютно неприемлемым и аномальным.

В центре повествования – образ незадачливого бизнесмена, гуляки и мота Жюльена Куртуа, который ради денег идет на преступление – убийство ростовщика, которому он задолжал крупную сумму. Практически идеальное убийство не приносит ему счастья, т.к. его обвиняют в совершении еще более гнусного убийства, которое совершил парень, угнавший его машину. Угонщик, он же убийца, - избалованный банкирский сынок, не ведающий границ между «добром» и «злом», готовый ради самоутверждения и «красивой жизни» на убийство.

Для раскрытия глубокой античеловечности социальных пороков, Ноэль Калеф прибегает к приемам и стилистике детективного жанра, чтобы показать их в самом страшном и крайнем проявлении – в преступлении. Действие в романе напряжено, персонажи находятся в экстремальной, кризисной ситуации, попадают в «ловушки», расставленные жизнью. «В то же время повесть Н. Калефа явно лишена привычных признаков классического детектива. В ней, например, нет традиционной фигуры сыщика-детектива, который применяет хорошо отлаженный механизм рационального анализа [...] и в конце концов раскрывает тайну, созданную преступлением. Да, собственно и тайны никакой нет. Все происходит прямо на глазах у читателя» [Уваров 1990: 4].

Автор достигает детективного напряжения необычным способом: он создает экстремальную ситуацию особого типа, в которой преступники в итоге сами оказываются жертвами, как бы несут заслуженное наказание. В тексте отсутствуют пространственные описания, авторские рассуждения и внутренние монологи персонажей. Остается только строго необходимое содержание для характеристики действующих лиц и их поступков: физический портрет, их речь и иногда их мысли. Большое внимание уделено их социально-психологическому портрету. Рассмотрим роль лексем звучания со значением говорения в данном детективе, т.к. связь звуковых представлений с областью чувств и эмоций общепризнанна в лингвистике. Специфической особенностью лексических единиц звука является то, что они представляют как бы «говорящие» средства высказывания, сформированные на сенсорном материале. Звук, получающий воплощение в виде звуковых образов, звуковых рядов – одна из важнейших художественных деталей. Проанализируем глаголы произвольной звуковой реакции человека, в семантике которых отражается эмоциональное состояние персонажа, выраженное звуковым вербальным действием высокой интенсивности, а именно, «кричать». Выбор именно глагола как части речи обусловлен тем, что глагол моделирует семантическую основу предложения, особенно когда речь идет о коннотативных глаголах со значением говорения.

Во французском электронном словаре Национального Центра Текстовых и Лексических Ресурсов дается следующее определение лексеме «кричать»: [*Le suj. désigne un être humain*] *Pousser spontanément des cris sous l'effet d'une émotion, d'un état physique ou moral ressenti intensément.* ([Подлежащее - человек] Издавать произвольные крики в результате интенсивно переживаемой эмоции, физического или морального состояния – Перевод наш) [<http://www.cnrtl.fr/definition/crier>]. Как видно из предложенного определения глагола, наличие в составе дефиниции маркирующего компонента «*intensément*» повышает его экспрессивность.

В анализируемом романе глагол «*crier*» встречается 36 раз, причем, кричат, практически, все действующие лица, как главные персонажи, так и второстепенные и даже статисты, однократно появляющиеся в произведении. Частотность такова:

Женевьева (жена главного персонажа) – 9 словоупотреблений, Жюльен (главный персонаж) – 7, Жермена (супруга из убитой пары) - 3, ее муж Педро – 2, адвокат Жюля – 2, Жанна (супруга Жоржа) – 2, Дениза (секретарша Жюля) - 2. По одному словоупотреблению отмечено у следующих персонажей: Боргри (ростовщик - жертва первого убийства), Жорж (шурин главного героя), Фред (угонщик автомобиля, убийца супружеской пары), Тереза (подруга угонщика автомобиля), Матильда (хозяйка сельского отеля), судья, охранник, полицейский, техничка, анонимный персонаж.

Производный глагол «s'écrier» зарегистрирован в нашей выборке три раза, плюс его дериват «se récrier»: по одному словоупотреблению у таких персонажей, как Жюльен, Женевьева, адвокат и следователь.

Отмечены в романе и шесть случаев употребления коррелирующего с глаголом существительного «cri» («крик»): четыре примера относятся к реакции Жюльена, один пример реакция Женевьевы и одно словоупотребление характеризует крики, издаваемые в соседнем с Жюльеном кабинете секретаршами в конце рабочей недели. Таким образом, крик характеризует, в первую очередь главных персонажей романа: Жюльена (12 словоупотреблений) и его жену Женевьеву (11 словоупотреблений).

Синонимический ряд к глаголу «crier» в анализируемом романе включает в себя, во-первых, глагол «hurler» (26 словоупотреблений): Жюль (10), Фред (4), Женевьева (2), Жермена (1), Педро (1), адвокат (1), Боргри (1), Жорж (1), Тереза (1), Дениза (1), полицейский (1), техничка (1), Поль (жених Денизы) - 1.

Более редки синонимичные глаголы «gueuler» и «engueuler» (4 и 2 словоупотребления), а также однократно употребленный Жоржем глагол «rugir».

Количественные подсчеты выявили, что на крик срывается чаще всех главное действующее лицо романа Жюльен (24 словоупотребления), на втором месте - Женевьева (14) и далее, с большим отрывом, - Фред (6).

В детективе практически не встречаются случаи крика от физической боли. Приведем единичный пример Жюльена:

*Il se redressa avec **une grimace de souffrance**, s'appuya du dos à la cabine, massa sa jambe. - "Albert !" **cria-t-il**.* (p. 13)

Крик обусловлен другими причинами. У Жюльена – это отчаяние от создавшейся ситуации, когда он застревает на два дня в лифте; состояние крайней подавленности от этого и реакция на «несправедливость» судьбы, когда его обвиняют в убийстве, которого он не совершал, и не признают совершенного им убийства. У его жены Женевьевы – обида и ревность избалованной женщины. Фреда доводит до крика и иступления как протест против желания Терезы узаконить с ним отношения до рождения ребенка, так и зависть по отношению к богатым.

Очень часто для усиления эффекта и более яркого представления эмоции, автор совмещает глагол звучания с указанием на невербальный компонент, чаще жест:

*Julien est debout et **crie, les bras au ciel**: "J'ai assassiné Bordgris ! Vous entendez ? C'est moi qui l'ai tué !* (p. 84)

*Eh ! Oui, monsieur ! **cria-t-elle** en courant vers le salon.* (p. 18)

*Elle dessina le contour des lèvres, les appuya l'une contre l'autre en se regardant dans sa petite glace puis, furieuse sans transition, **jeta poudrier et rouge à lèvres dans le sac et cria ...*** (p. 49)

Глагол крика характеризуется также при помощи определений, сравнений или обстоятельств, указывающих на эмоции или состояние человека:

*"Georges !" **cria-t-elle, sur le point de perdre connaissance.*** (p. 36)

*Le juge a un geste d'agacement, écartant **ce cri de bête mise à mort...*** (p.86)

Звук одной и той же интенсивности может быть однократным или многократным, повторяющимся. В случае необходимости выразить однократность крика фран-

цузский язык пользуется словосочетанием, состоящим из глагола с ослабленным собственным значением «prousser» и отглагольного существительного в единственном числе «un cri»:

Là, elle poussa un petit cri effrayé. (p. 41)

В заключение отметим, что использование в художественном тексте глагола говорения интенсивной оценки «кричать», наряду с его производными и синонимами, служит средством эмоциональной характеристики действующих лиц, следовательно, построения художественного образа, повышая экспрессивность детективного романа.

Литература

1. Булычева В.П. Структурно-композиционные особенности детективного жанра // Актуальные вопросы филологических наук: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Чита, июль 2013 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2013. С. 32-38.

2. Уваров Ю. Предисловие к книге: «Ascenseur pour l'échafaud». М.: Высшая Школа, 1990. С. 3-7.

3. *Calef N.* Ascenseur pour l'échafaud. М.: Высшая Школа, 1990.

4. Dictionnaire CNTRL – Режим доступа: <http://www.cnrtl.fr/definition/crier>

Кушиева М. А., Гусейнова М. М.(Махачкала)

ФОРМЫ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Данная статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме внедрения внеклассной работы в процесс обучения иностранным языкам. В статье рассматриваются формы внеклассной работы в контексте современных педагогических технологий.

Ключевые слова: *внеклассная работа, методика преподавания, мотивация, новые технологии.*

Abstract. *The following article examines the actual problem of introduction of extracurricular activity in the process of teaching foreign languages. The article considers the forms of extracurricular activity in the context of modern pedagogical technologies. The specific features and practical use of extracurricular activity are defined.*

Keywords: *extracurricular activity, motivation, method of teaching, new technologies.*

Внеклассная работа — это неотъемлемая часть учебного процесса, процесса воспитания детей, а также хорошее средство организации досуга и мотивации к изучению языков. Хорошо организованная внеклассная работа помогает раскрыть природный потенциал и развить интересы учащихся и таким образом оказать влияние даже на выбор будущей профессии, выполняя профессионально-ориентирующую функцию.

В методической литературе и в школьной практике существуют три формы внеклассной работы: индивидуальные, групповые и массовые. Признак количественного охвата является основой этой классификации.

Массовые формы внеклассной работы не имеют четкой организационной структуры. К ним относят такие мероприятия как карнавалы, вечера, конкурсы, олимпиады, фестивали, тематические вечера художественной самодеятельности и т.п. Эти мероприятия проводятся периодически.

По смыслу можно выделить такие формы внеклассной работы по ИЯ:

- политико-массовые.
- соревновательные,
- культурно-массовые,

- средства массовой информации,

Конкретные мероприятия предусмотрены для каждой группы указанных форм.

Соревновательные мероприятия: игра, конкурс, олимпиада, викторина и прочие. Средства массовой информации - бюллетень, объявление, стенгазета, устный журнал, дайджест, выставка-викторина и т.п. Мероприятия культурно-массового характера, вечер-праздник, посвященный народным традициям родной страны или страны, язык которой изучается; вечер-портрет, посвященный работам и жизни известных писателей, актеров, поэтов, композиторов, и т.п.; вечер-встреча с интересными людьми; вечера-хроники в связи со знаменательными событиями. Мероприятия политико-массового характера: форум, фестиваль, ярмарка солидарности, пресс-конференция, видеоконференция, телемост и прочие.

Четкая организационная структура и относительно постоянный состав участников, объединенных общими интересами, свойственны для групповой формы внеклассной работы. К этой форме принадлежат разнообразные кружки: вокальные, разговорные, переводчиков, драматические, филателистов, внеклассного чтения и т.п. Некоторые методисты рекомендуют организовывать для учеников всех классов разговорные и хоровые кружки, для учеников старших классов литературно-переводческие и страноведческие. Положительно зарекомендовали себя комбинированные кружки, объединенные разными видами деятельности, например, разучивание песен и подготовка сценок, внеклассное чтение и просмотр диафильмов, которые далее выносятся на обсуждение. Занятия в кружках, как правило, проводятся регулярно.

Индивидуальная внеклассная работа проводится с отдельными учениками, которые готовят сообщение или доклад о стране, язык которой изучается, о значительных датах и событиях, выдающихся людях, разучивают стихи, песни, отрывки из литературных произведений на иностранном языке, изготавливают наглядные пособия, оформляют стенгазеты, альбомы, стенды и т.п. Индивидуальная работа может проводиться постоянно или эпизодически (Калечиц 1980, 101).

Итак, формы внеклассной работы различаются на групповые и массовые. К массовым формам внеклассной работы относятся такие виды работы, как концерты, вечера, утренники, конкурсы по иностранному языку, недели и декады иностранного языка, а также выпуск стенных газет. Время их проведения варьируется от одного до двух раз в год, месяц или четверть, что зависит от условий, предоставленных школой, и количеством учителей, специализированных на иностранном языке. К групповым формам работы относятся редколлегии стенгазет, кружки на иностранном языке. Они проводятся постоянно раз в неделю.

Важнейшим условием обеспечения эффективности внеклассной работы по предмету является принцип сочетания индивидуальной, групповой и коллективной форм деятельности учащихся. Организация утренников, вечеров и концертов способствует реализации данного принципа. В их подготовке и проведении могут участвовать школьники с разным уровнем владения иностранным языком, выполняя роли сценаристов, режиссёров, артистов, гримёров, декораторов, костюмеров, художников и пр. При этом их художественная деятельность и деятельность общения на иностранном языке находятся в тесном взаимодействии.

Кружок – эффективная форма внеклассной учебной работы по определенному предмету. Во время уроков не всегда можно удовлетворить все запросы учащихся. Познавательные интересы школьников нередко выходят за пределы учебных программ и учебников. В этом случае умело организованная кружковая работа приобретает большую педагогическую значимость (Ушаков 1979, 371).

Утренники – это мероприятия, направленные на учеников 6-7 классов, которые проводятся в дневное время, иногда на уроке. Проведение утренников не представляет

особых трудностей. Проводятся они обычно в дни праздников. Можно выбрать не только праздники своей страны, но и праздничные дни стран изучаемого языка. Это расширяет кругозор учащихся и знакомит их с традициями и культурой изучаемых стран. Тематика утренников отражает психологические особенности и уровень языковой подготовленности школьников этого возраста: «Детская поэзия страны изучаемого языка», «В гостях у наших друзей», «Весёлый алфавит» и т.д. На утренниках учащиеся исполняют и прослушивают песни и стихи на изучаемом языке, разучивают хороводы, считалочки и излюбленные игры детей страны изучаемого языка, участвуют в инсценировках, конкурсах, знакомятся с жизнью их сверстников за рубежом. На утренниках номера программы красочно оформлены и динамично следуют друг за другом. Повышению интереса к участию в утреннике способствует проведение различных конкурсов, на лучшее исполнение песни или стихотворения, на лучший рисунок и т.д. (Кутьев 1983, 234).

Вечера на иностранном языке проводятся для учеников 5-11 классов. Наиболее распространённые из них: тематические вечера, отчётные вечера, вечера интересных встреч, подводящие итог изучению программной темы.

Структура вечера определяется его тематикой и этапом изучения иностранного языка. Так, в 7-8 классах преобладают вечера, программой которых предусмотрено небольшой доклад ведущего или учителя на русском или иностранном языке и художественная самодеятельность. На этих вечерах рекомендуется использовать аудиовизуальные средства обучения (АВСО), с помощью которых материал легче воспринимается участниками. Наибольшей популярностью у учащихся этого возраста пользуются вечера инсценированной песни или поэзии, спектакли с музыкальным сопровождением и танцами, тематически вечера, посвящённые стране изучаемого языка, её литературе и искусству, обычаям и традициям. Особое значение в подготовке и проведении вечеров на иностранном языке имеет страноведческая тематика. Содержание страноведческого вечера должно соответствовать этапу изучения иностранного языка (Савина 2001, 207). В 7-8 классах особенным элементом программы вечера становится воображаемое посещение страны изучаемого языка или экскурсия по достопримечательным местам её столицы. Кроме того, организуя вечер на определённую тему, учитель имеет возможность сообщить учащимся что-то новое, что расширяет кругозор учащихся.

Наличие разнообразного рода конкурсов, при проведении внеклассных мероприятий, способствует активизации ранее усвоенного материала, закреплению приобретенных знаний, умений и навыков и помогает увлечь учащихся в процесс изучения языка.

Игровые приемы работы, пожалуй, вызывают у детей наибольший интерес: приближают речь в естественные условия, способствуют развитию навыка общения, повышают эффективность отработки языкового материала, обеспечивают практическую направленность обучения.

Игра может быть организована на материале любой изученной темы, желательно на заключительном этапе изучения определенного программой цикла. Это позволяет провести своеобразный тестовый контроль аудирования, проверки усвоения, изученного лексического и грамматического материала, навыков говорения. Игру можно проводить и на уроке, и во внеурочное время как внеклассное мероприятие (Орлов 1993, 139).

При подготовке к конкурсам и олимпиадам решаются некоторые значимые вопросы касательно самостоятельного изучения языка. Учащихся не нужно убеждать в важности и полезности подготовленной работы. Стремление померяться своими силами, проверить умения, знания и навыки в соревновании с друзьями, ответственность за команду, желание заслужить одобрение сверстников, возможность узнать что-то новое,

с пользой для себя провести досуг придают деятельности учащихся осознанно мотивированный характер (Жуковская 1975, 192).

Конкурсы могут проводиться как часть вечера или утренника, так и как самостоятельное мероприятие. Условно их можно поделить на две группы: 1) языковые конкурсы с целью выявления уровня усвоения языка; 2) творческие конкурсы с целью развития художественной самостоятельности учащихся на английском языке. Конкурсы могут быть представлены как в шуточной или игровой форме, так и в состязательной. Достоинством конкурсов является вовлечение в коллективную деятельность на английском языке даже наиболее пассивных, инертных школьников, которым предоставляется возможность разделить вместе с одноклассниками радость успеха или горечь поражения. Во время конкурсов школьники учатся самостоятельно оценивать работу своих товарищей и свою работу, правильно воспринимать критические замечания (Павлова 1995, 46-48).

В МГОУ «Гулливвер» ежегодно проходит мероприятие под названием «Неделя немецкого языка». Главная цель мероприятия - повышение мотивационного параметра при изучении немецкого языка среди учащихся. «Неделя немецкого языка» направлена на формирование и развитие коммуникативных навыков, а также на реализацию творческого потенциала учащихся. Предметная неделя по праву считается средством управления качеством образовательного процесса в школе. Предметные недели позволяют их организаторам и руководителям школ установить качество усвоения учащимися программного материала, обнаружить проблемы в знаниях и умениях, выявлять имеющиеся способности.

На открытии выступают учащиеся с 5 по 11 класс с презентациями на различные темы по стране изучаемого языка, то есть Германии. Всю неделю проводятся различные конкурсы, даются открытые уроки. В конкурсе чтецов с удовольствием участвуют школьники разных ступеней обучения, их объединяет любовь к немецкой поэзии и желание одержать победу. Излюбленным мероприятием учеников старших классов можно назвать проведение дебатов на различные актуальные в наше время темы. Ученики отстаивают свою точку зрения и демонстрируют навыки спонтанной речи наряду с подготовленными докладами по теме. Старшие школьники готовят презентацию на общую тему «Путешествие по Германии». Доклад производится в виде виртуальной экскурсии по городам Германии с остановками у главных достопримечательностей.

Таким образом, можно утверждать, что эффективность проведения внеклассной работы по иностранному языку во многом зависит от выбора формы, темы и программы мероприятия. Наиболее удобными и доступными и для учащихся, и для учителя являются такие формы работы как утренники, вечера, конкурсы и концерты. Методисты единогласны во мнении, что выбор той или иной формы проведения внеклассной работы, в свою очередь, основывается на содержании работы, запланированной учителем. Не исключено, что вышеописанные формы работы могут комбинироваться и варьироваться учителем. Учитель может вносить свои изменения в программу проведения мероприятия, добавлять различные этапы работы. С помощью данных форм проведения внеклассной работы по иностранному языку можно проверять степень овладения учащимися языковым материалом по пройденной теме. Всё это зависит от учителя, его задумок, плана работы.

Кроме того, внеклассная работа действительно оказывает положительное влияние на формирование, поддержание и повышение мотивационного параметра в процессе обучения иностранным языкам в средней школе.

Литература

1. Жуковская Р.И. Игра и её педагогическое значение. – М.: Педагогика – 1975. – С. 192с.

2. Калечиц Т.Н. Внеклассная и внешкольная работа с учащимися. - М.: Просвещение, 1980. – С. 261.
3. Кутьев В.О. Внеурочная деятельность школьников М.: 1983. – С. 234.
4. Орлов В.И. Методы обучения в средней специальной школе. - М.: Педагогика, 1993. – С. 139.
5. Павлова Т.П. Игровые приёмы работы на внеклассных занятиях по английскому языку. - ИЯШ 1995, № 8. – С. 46-48.
6. Савина С.Н. Внеклассная работа по иностранному языку в средней школе - М.: Просвещение, 2001. – С. 207.
7. Ушаков Н.Н. Кружковая работа по изучению иностранного языка. – М.: Просвещение, 1979. – С. 371.

Магомедова М.М. (Махачкала)

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Предметом обсуждения в статье являются инновационные методы обучения грамматике иностранного языка при помощи информационных технологий.

Ключевые слова: коммуникативная грамматика, сервис, технология, компетенция, навык.

Abstract. *The article considers the innovative methods of teaching grammar of a foreign language using information technologies.*

Keywords: *communicative grammar, service, technology, competence, skill.*

При обучении иностранному языку перед педагогом стоит сверхзадача – вывести систему форм и правил употребления изучаемого языка на уровень автоматического употребления, т.е. в область бессознательного. Однако знания грамматики, т.е. знания правил и форм изучаемого языка, недостаточно для осуществления коммуникации [Гернедер 2000]. Не владея фонетикой и лексикой, человек не может реализовать в речи свои знания грамматики. Не владея видами речевой деятельности (чтением и письмом, аудированием и говорением), он также не сможет пользоваться языком как средством общения. Перед учащимся на уроке ставится задача выразить определенную мысль или идею, а грамматика становится лишь инструментом ее осуществления.

Особая роль грамматики в курсе изучения любого иностранного языка состоит в том, что грамматика является именно той необходимой базой, без которой невозможны полноценное использование иностранного языка, употребление его как средства общения. Например, чтобы отказать в просьбе, учащийся должен усвоить конструкцию. « - Donnez-moi un stylo s'il vous plait ? - Je n'ai pas de stylo.» В основе этого подхода лежит представление о языке как о триединой сущности: язык – речь – коммуникация. [Карамышева, Иванченко 2001: 37]. **Язык** в таком понимании – это система звуков, слов, конструкций. **Речь** – это реализация фонетической, лексической и грамматической систем, имеющих свои правила использования. **Коммуникация** – это использование системы языка и речевых моделей в реальном общении. На этой основе сформировалось представление о трех видах языковой компетенции, которые должны быть сформированы у учащихся:

- 1) языковая (лингвистическая) – это знание морфологии, синтаксиса, словообразования;
- 2) речевая – это навыки и умения правильно строить речь по грамматическим моделям;

3) коммуникативная – это умение общаться в разнообразных ситуациях.

Положение о языковой компетенции учащихся ясно показывает, какую роль в процессе обучения иностранному языку играет грамматика: она является базой, основой всего процесса обучения. Но главная цель обучения – свободное общение на языке. Поэтому при работе над грамматикой следует развивать все виды речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо [Гальскова, Гез 2004:203].

Да, грамматика имеет первостепенное значение, это своего рода каркас, на котором базируется лексика. К сожалению, европейские и отечественные педагоги отмечают, что образовательные и развивающие цели в обучении зачастую не бывают достигнуты в силу того, что учащиеся при традиционном подходе к изучению грамматики иностранного языка, согласно многочисленным наблюдениям, не понимают ни практической значимости изучения грамматических терминов и понятий, ни целей грамматического анализа. Сухость, абстрактность и лингвистическая академичность языка изложения создают у обучающихся эмоционально-отрицательное отношение к грамматике. Грамматика, в том числе теория может быть изложена увлекательно, живо, интересно; она должна пробуждать эмоции, быть ориентированной на личность учащегося, сопровождаться рисунками и т. д. [Витлин 2000: 113]. Поэтому в настоящее время является очень важным разработка и внедрение в процесс обучения нового подхода к обучению иноязычной грамматике, повышающего интерес и мотивацию учащихся. Задача состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому проявить свою активность и творчество [Выготский 1991: 89].

Опыт показывает, что обучение грамматике с применением информационных технологий повышает эффективность обучения иностранному языку

Одним из самых популярных социальных сервисов является блог. Он представляет из себя веб-пространство, основное содержимое которого — регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа. В преподавательском блоге по французскому языку в рубрике *Sujets à développer* размещены сочинения студентов, выполненные в виде заключительной работы по изученным текстам каждого урока учебника. Объединенные одной общей темой, каждый студент имеет индивидуальную подтему для сочинения-рассуждения. Студенты изучают их, проверяют и оставляют свои комментарии. Использование в учебном процессе данного вида работы способствует освоению не только грамматических навыков, но и таких навыков как критическое мышление, учебная автономия, творческое саморазвитие, развивает умения вести дискуссии на профессиональные темы на иностранном языке

Такой сервис как [Listen-and-write.com](http://listen-and-write.com) – хороший способ научиться различать и записывать речь на слух. Это эффективный инструмент для создания диктантов - онлайн, а также хорошая возможность практиковать навыки и письма и аудирования. Студенты могут сами выбирать для себя задания, а в группе обсуждать, что нового они узнали. Так же они могут подобрать индивидуально песни, интервью и другие аудиофайлы и загрузить их в [listen and write](http://listen-and-write.com). Преподаватель или сам студент может составить задание. Главное отличие [Listen and write](http://listen-and-write.com) от других сервисов подобного рода состоит в том, что слова из задания нужно не списывать, а улавливать на слух.

Так, студентам 1 курса было предложено написать самостоятельно диктант «Paul va à l'école». Скорость его прослушивания и записи каждый выбрал индивидуально. На следующее занятие каждый принес выполненное задание. Такой вид работы, как диктант, на занятии занял бы очень много времени, а с **Listen and write** можно существенно сэкономить его и использовать на занятии еще и другие виды работы. Помимо этого, им были предложены для самостоятельной работы и другие диктанты уровня А1. Студентам 2 и 3 курсов были определены тематические диктанты уровня А2, В1. Так, при

изучении грамматической темы «Subjonctif» на 3 курсе в рамках дисциплины «Функциональная грамматика французского языка», был составлен и предложен диктант с использованием видеоролика песни Maxime Leforestier: Mon frère

Все студенты с большим желанием, а иногда и с нетерпением ждут нового диктанта, так как в процессе работы не испытывают психо-эмоционального напряжения, а скорость диктовки выбирают каждый индивидуально.

Таким образом, данный ресурс одновременно тренирует письменную речь и развивает навыки аудирования, кроме того, является прекрасным средством работы с лексикой и расширения словарного запаса. При этом используемые тексты являются аутентичными и современными, что особенно импонирует студентам, поскольку они любят работать с материалом, который в данный момент активно обсуждается

Сервис Pen. io является технологией, при помощи которой возможно совместное соиздание учебного процесса.

Это очень удобный способ поделиться со знакомым текстом или другой текстовой информацией. Этот инструмент позволит создавать страницы с различным контентом за секунды.

Итак, можно сделать следующие выводы:

-грамматические правила и структуры должны служить коммуникативным целям обучения;

-коммуникативно-ориентированное обучение грамматике позволяет повысить мотивацию, расширяет возможности речи, придает естественность высказываниям учащихся в учебных целях;

-использование современных технологий доказывает их эффективность, они побуждают учащихся к творческой переработке усвоенного материала при личностной и деятельностной ориентации процесса обучения, помогают увидеть осознанное использование лексики и грамматических конструкций для передачи и выражения своих мыслей, знакомят с различными функциями языка в общении, избегая лишнего теоретизирования через работу с аутентичным мультимедийным материалом.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М., Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.
2. Гернедер Ж. С. «Обучение коммуникативной грамматике в рамках практического овладения иностранным языком». <http://festival.1september.ru/articles/312423>
3. Роль и место грамматики в процессе преподавания иностранного языка. <http://festival.1september.ru/articles/557146>
4. Витлин Ж. Л. «Современные проблемы обучения грамматике иностранных языков» журнал «Ин. яз. в школе» № 5 2000
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991
6. Т. В. Карамышева, А. И. Иванченко «Уроки французского языка» СПб «КАРО» 2001

Магомедова Н. К., Алиев З. Г. (Махачкала)

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Данная статья посвящена проблеме машинного перевода. В ней сравнивается работа онлайн-ресурсов, наиболее часто используемых при переводе различных текстов.

Ключевые слова: машинный перевод, онлайн-ресурс, текст, язык.

Abstract *The article is devoted to the problem of machine translation. It compares the work of online resources often used for translation.*

Keywords: *machine translation, online resource, text, language.*

Машинный перевод (МП) — процесс перевода текстов с одного естественного языка на другой с помощью специальной компьютерной программы. Так же называется направление научных исследований, связанных с построением подобных систем.

Датой рождения машинного перевода как научного направления принято считать 1946 г., когда Уоррен Уивер, директор отделения естественных наук Рокфеллеровского фонда, впервые сформулировал концепцию машинного перевода. В 1954 г в Нью-Йорке была представлена первая система МП — IBM Mark II, разработанная компанией IBM совместно с Джорджтаунским университетом (это событие вошло в историю как Джорджтаунский эксперимент).

К началу 50-х годов целый ряд исследовательских групп в США и в Европе работали в области МП. В эти исследования были вложены значительные средства, однако результаты очень скоро разочаровали инвесторов. Одной из главных причин невысокого качества МП в те годы были ограниченные возможности аппаратных средств. Другой причиной было отсутствие теоретической базы, необходимой для решения лингвистических проблем, в результате чего первые системы МП сводились к пословному переводу текстов без какой-либо синтаксической целостности. [Марчук 1983: 34-36].

С развитием вычислительной техники в конце 70-х годов машинный перевод вошел в эпоху «Ренессанса». Исследователи теперь ставили целью развитие систем МП, предполагавших участие человека на различных стадиях процесса перевода. 90-е годы принесли с собой бурное развитие рынка персональных компьютеров и информационных технологий, широкое использование сети Интернет (которая становится все более интернациональной и многоязыкой). Все это сделало возможным, а главное востребованным, дальнейшее развитие систем МП [<http://www.langust.ru/etc/history.shtml>].

В настоящее время несколько десятков компаний занимаются разработкой коммерческих систем МП, появилась возможность воспользоваться услугами автоматических переводчиков непосредственно в Сети.

Несмотря на то, что качество машинного перевода улучшилось, разработчики все еще сталкиваются с проблемой переводимости, так как действительность воспринимается и выражается по-разному на разных языках. Разработка правил машинного перевода с одного языка на другой поставила перед лингвистами ряд проблем, которые относятся как к переводу с различных языков и на различные языки, так и к принципам анализа текста на некотором данном языке:

- 1) проблемы неоднозначности;
- 2) проблемы структурного и лексического различия между языками;
- 3) грамматические конструкции, состоящие из нескольких слов, такие как идиомы и словосочетания [Карасев 2011: 117-118].

Чтобы лучше понять принципы действия систем МП, было переведено несколько текстов при помощи различных онлайн-ресурсов: Google Translate, Яндекс Переводчик и PROMT. Были взяты художественные и публицистический тексты.

Анализ перевода отрывка из произведения Агаты Кристи «Убийство в Восточном экспрессе» с русского языка на английский показал следующее:

- 1) с точки зрения синтаксиса наиболее правильным был перевод Google Translate;

2) при переводе слова «справочники» только Яндекс выдал слово «guides» (данное слово было употреблено в оригинале произведения). Google и PROMT использовали синоним «handbook»;

3) PROMT и Google совершили грамматические ошибки при переводе слова «усы», использовав «moustache» во множественном числе;

4) только PROMT перевел «экспресс "Тавры"» как «Taurus Express» (как в оригинале). Google использовал слово «Тавга» (транслитерация), а PROMT - «Tees».

Перевод художественных текстов является самым сложным. Почти всегда необходимо постредактирование, чтобы приспособить переведенный текст к нормам данного языка.

Также был проанализирован перевод отрывка из публицистического текста, взятого с сайта «CNN». Перевод был произведен с английского языка на русский.

Некоторые особенности перевода:

1) в целом Яндекс и Google справились с переводом, тексты переводов были схожи, использовались одни и те же синонимы;

2) в данном случае с точки зрения синтаксиса Яндекс справился лучше, чем остальные;

3) структурно перевод PROMT был далек от норм русского языка;

4) PROMT употребил правильный вариант перевода слова «bid» - «попытка». Google и Яндекс выбрали слово «заявка»;

5) слово «vote» было передано переводчиком PROMT как «вотум», а Яндекс и Google перевели его как «голосование», что более приемлемо;

6) PROMT перевел «quash» как «аннулировать», а Яндекс и Google – «отменять». Оба варианта используются в прессе, когда действие касается документа (в этом случае речь идет о референдуме в Каталонии).

Так, можно сделать вывод, что при переводе публицистического текста тоже требуется постредактирование, но если перевод нужен только для поверхностного ознакомления, то такой «сигнальный» перевод вполне достаточен.

Был произведен анализ сонета 18 У. Шекспира. Были обнаружены некоторые трудности перевода:

1) лексические. Слово «fair» было употреблено Шекспиром в значении «красота», но Google и PROMT перевели его как «ярмарка», а Яндекс выбрал значение «справедливый».

Под словом «lease» подразумевался «срок аренды», Google перевел это слово как «дача».

2) грамматические. Так, например, «Sometime too hot the eye of heaven shines» Google перевел как «Когда-то слишком горячий глаз небесный светит», Яндекс «Иногда слишком жарко глаз неба светит», PROMT «Когда-то слишком горячий глаз сияний небес». Только Яндекс сумел адаптироваться и перевести hot как наречие.

«And often is his gold complexion dimmed» : PROMT «И часто его золотой затемненный цвет лица»; Яндекс «И часто его золотой цвет лица потускнел», Google «И часто его золотой цвет лица тускнеет». Из этого примера было выявлено, что Яндекс не сумел правильно выразить время, а PROMT не распознал пассивный залог.

3) Яндекс и Google справились с переводом устаревших форм некоторых слов (напр. hath – устаревшая форма 3л. ед. ч. глагола have), PROMT просто не перевел такие формы.

Онлайн-переводчикам было сложно передавать грамматические формы слов. Были трудности при переводе падежей, при переводе рода прилагательных и т.д. Это связано с тем, что английский язык в большей степени является аналитическим, а русский – синтетическим.

Таким образом, можно прийти к выводу, что Google наиболее верно передает смысловую и грамматическую сторону языка, на который переводится текст. Не стоит забывать, что перевод при помощи онлайн-сервисов является неточным, стилистически неграмотным, и вовлеченность человека необходима, если требуется правильный перевод.

Литература

1. История машинного перевода. [Электронный ресурс] URL: <http://www.langust.ru/etc/history.shtml>
2. Карасев И.В., Артюшина Е.А. Системы машинного перевода // Успехи современного естествознания. № 7. 2011. С. 117-118.
3. Марчук Ю. Н. Проблемы машинного перевода. М., 1983.

Магомедова П., Алахвердиева Л.Г. (Махачкала)

ЗООМОРФНЫЕ НОМИНАЦИИ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ОБРАЗНОСТИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

В статье трактуется проблема функционирования номинаций с зоосемическим компонентом в художественном тексте, дающих образную характеристику человеку. Проводится анализ лексической семантики зооморфизмов. Кроме этого, выявляются наиболее эффективные способы достижения усиления экспрессивности в языке посредством зооморфизмов.

Ключевые слова: Ассоциативно-образное переосмысление значения, выразительность речи, зооморфизмы, метафора, экспрессивность.

Abstract. The paper deals with the features of functioning in art speech of word forms and phrases-metaphors with a rod word – the name of the live being, giving the figurative characteristic to the person. The authors make an analysis of lexical semantics of zoomorphisms Besides, the work reveals the most effective ways of achievement or strengthening expressivity in the language by using zoomorphisms.

Keywords: associative and figurative reconsideration of the meaning, expressiveness of speech, zoomorphisms, metaphor, expressivity.

В настоящей работе зооморфные номинации представлены как языковые средства объективации и как способ реализации категории информативности с использованием элементов культурного кода. Цель статьи - исследовать текстообразующий потенциал зоонимов, использованных французскими писателями в художественных произведениях, и выявить их значимость в порождении художественной образности.

В зооморфных образах отражаются особенности осмысления внеязыковой реальности, как французские, так и интеркультурные. Включение знаний о животном мире в систему образных средств характеристики литературных персонажей было свойственно французской литературе уже со средневековья. Знаменитый средневековый *Роман о лисе*, используя зооморфные образы, развивал и детализировал знания о самом человеке посредством зооморфных сравнений. Для современного литературного творчества поиски сходства человека с образами реальных мира природы продолжают. Анализ зооморфизмов, включающий анализ ассоциативно-образного мышления носителей французского языка, а также культурной информации, содержащейся в языковых фактах, отражает особенности концептуализации языковой картины мира. Зооморфные характеристики человека, возникая на основе образного представления о том или ином животном, наиболее ярко и непосредственно выражают национальную самобытность языка через систему оценочных образов - эталонов, характерных для данного этноса.

Известно, что метафорическая модель «человек-животное» является базовой для любой картины мира. Осмысление мира человека осуществлялось через понятийную сферу животного мира, через всю историю человеческой цивилизации. Животный мир выступает в качестве универсального культурного принципа метафоризации, охватывающего концептуальный каркас картины мира отдельного языкового коллектива. Зооморфная метафора как сегмент национальной лингвокультуры является универсальным орудием мышления и познания мира в различных сферах деятельности человека [Кубрякова, 1995, Аругюнова 1998, Рябцева, 2003 и др.] Каждая национальная культура имеет свою собственную доминанту или, точнее, набор культурных доминант, которые образуют, в свою очередь, национальное культурное пространство, или национальную культурную сферу, где зооморфные образы занимают свою нишу. Зооморфный код культуры представляет собой достаточно интересный и самобытный языковой пласт, выявляет специфику мировосприятия, носителей языка и культуры. При этом зооморфные коды, стремясь к сохранению универсальных черт, отличаются национальным своеобразием [Алахвердиева, 2016].

Несомненно, что зооморфный образ, имея в своей основе зооним, отражает особое восприятие окружающего мира носителями того или иного языка и с точки зрения лингвокультурологии рассматривается как разновидность оценочно-экспрессивной метафоры. В этих образах закодирована окружающая действительность и через образ животного проявляется этноспецифичность познавательной деятельности носителей данной лингвокультуры. Зооморфный код культуры является одним из компонентов языковой картины мира, который закрепляясь в языковой системе, служит средством концептуализации внешнего и внутреннего мира человека, способствуя выявлению универсальных и национально-специфических особенностей [Гукетлова 2009]. Зооморфные метафоры и сравнения точно и сжато отражают нравственную составляющую жизни человека и его качества, волевые, эмоциональные, интеллектуальные действия и состояния, черты характера, взаимоотношения с другими людьми. позволяя увидеть закрепленное в языковой семантике своеобразие культур разных народов.

Изучая творчество разных французских писателей, мы обратили внимание на их особую любовь к номинации персонажей с зоосемическим компонентом как средству организации художественных образов и художественного текста. Так, в романе «Чума» Альбер Камю использует номинации с зоосемическим компонентом как для описания персонажей, так и города.

Il a le milieu du crâne chauve et deux touffes de cheveux gris, à droite et à gauche. Des petits yeux ronds et durs, un nez mince, une bouche horizontale, lui donnent l'air d'une chouette bien élevée.

В данном фрагменте автор, описывая внешность мужчины, сравнивает его с филином *d'une chouette bien élevée*. Исходя из этого, можно предположить, что мужчина не только внешне похож на филина, но и умеет держать себя в обществе, обладает хорошими манерами и наблюдательностью.

Il arrive toujours le premier à la porte du restaurant, s'efface, laisse passer sa femme, menue comme une souris noire, et entre alors avec, sur les talons, un petit garçon et une petite fille habillés comme des chiens savants.

В тексте можно выделить два сравнения, в состав которых входят зооморфизмы. В первом случае сравнение с мышью помогает читателю лучше представить, насколько маленькой и серенькой была его жена. Во втором случае сравнение манеры одеваться детей с цирковыми собачками наталкивает читателя на мысль о том, что дети были одеты ярко, немного несуразно как комнатные болонки. В дальнейшем автор заменяет слово *la femme* на *la souris noire* и *les enfants* на *les deux caniches*, т. е. рождается образность и происходит индивидуализация описания персонажей.

Интересным представляется описание города, в котором также участвует зоосемический компонент.

Dans la ville, bâtie en escargot sur son plateau, à peine ouverte vers la mer, une torpeur morne régnait.

Образ города предстает перед читателем как улитка, все дома выстроены в форме спирали и он обладает качествами, свойственными улитке – неспешностью, полузакрытостью и унылостью.

В романе Р. Роллана «Кола Брюньон» мы обнаружили, что герой романа дает очень точные индивидуальные характеристики на основе зоосемического компонента, близким ему людям. Так, о жене он говорит:

Ou femme il y a, silence n'y a. Qu'elle chante sa chanson, moi je chante la mienne. Pourquoi qu'elle ne s'avise pas de me clore le bec (et elle s'en garde bien, elle sait trop ce qu'il en coûte), le sien peut ramager : chacun a sa musique. (P. 17)

Кола Брюньон себя сравнивает с птицей, употребляя «closer le bec», отождествляя с ней свою свободу и независимость. Однако в другом предложении он сравнивает свою жену также с птицей, где образ птицы создает совсем другой образ :

Je ris, je ne réponds à madame bon bec (P. 17)

В этом случае используется одночленная метафора, где образом служит *madame bon bec*. Из контекста мы выясняем, что под образом понимается жена Колы Брюньона. Под *bon bec* (клюв птицы) понимается язык его жены, которая его клюет и клюет, т.е. пилит его своими упреками и т.д. Эта метафора служит отличной характеристикой сварливости жены Колы Брюньона, данная им самим же.

В романе Э. Золя *Жерминаль* почти каждый персонаж отождествляется с определенным животным, его повадками. Так, в *Jeanlin* мы находим черты обезьяны «*son masque de singe blafard*», в *Catherine* – кошачьи глаза «*pareils à des yeux de chatte*», у *Chaval* – орлиный нос «*grand nez en bec d'aigle*», *Négrel* похож на хорька «*un air de furet aimable*», *Philomène Levaque* имеет овечью мордочку «*d'une figure moutonnaire*», аббат *Joire* похож на жирного откормленного кот «*avec des délicatesses de gros chat bien nourri*», *la Pierronne* отличается чистотой кошки «*d'une propreté de chatte*» и т.д. Эти портретные описания воплощают в себе принципы возврата к природе и естественности. Акцентируя какую-либо черту анатомического строения своего персонажа, Э. Золя нередко использует номинации с зоосемическим компонентом, что является свидетельством биологического подхода к характеристике человека, свойственного для натуралистического повествования.

Лавочник *Maigrat*, похотливый жирный кот, привязанный к своей лавке, даже в драматической для себя ситуации, не может ее бросить, пробирается по крыше, срывается и падает, после чего разъяренная толпа женщин *comme des chiennes, des louves* подобная собакам, волчицам ставит посмертную точку в истории этого человека-кота, кастрируя его уже мертвое тело:

Les femmes... agitées d'une fureur meurtrière, les dents et les ongles dehors, aboyantes comme des chiennes (p.254).

... [Autour du cadavre de Maigrat] les femmes tournaient en le flairant pareilles à des louves... (p.255)

В романе «*Жерминаль*» писатель на протяжении всего романа изображает шахтеров как стадо животных, как скот *troupeau, bétail*:

[Souvarine voit] les charbonniers qui retournaient au travail... passant avec leur sourd piétinement de troupeau. Il les comptait comme les bouchers comptent les bêtes à l'entrée de l'abattoir (p.189).

Сравнение *comme les bouchers comptent les bêtes à l'entrée de l'abattoir* порождает цепь образов, связанных со скотобойней, привязывает тему фрагмента к образным и лексическим единицам текста

Le troupeau piétinait, des files d'hommes trottant le nez vers la terre, ainsi que du bétail mené à l'abattoir (p.186).

Использование однокоренных слов *piétinement, piétinait* не только усложняет зооморфный образ *bétail*, но и формирует звуковой образ стада. Невербальные средства *trottant le nez vers la terre* (кинесика) придают стаду смысловой нюанс «обреченности». На протяжении всего произведения зооморфный образ «шахтеры-стадо скотов» обрабатывается новыми коннотациями негативного характера.

Итак, текстообразующая категория информативности номинации с зоосемическим компонентом создает ценностную значимость текста: организует его ассоциативные связи, способствует реализации искусства автора шифровать элементы концептосферы, наделять их внутренним смыслом и выстраивать в определенный культурный код. Эти номинации обладают способностью маркировать и актуализировать различные виды характеристики, а также манифестируют способность различных языковых средств к репрезентации данного образа в художественном тексте и к обеспечению реализации интертекстуальности. Ценность и частотность использования номинации с зоосемическим компонентом зависит от степени его информативности в художественном тексте, от его интерпретационных возможностей и от творческого умения автор вписать этот образ в текст.

Литература

1. Алахвердиева Л.Г. Зооморфный образ как компонент культурного кода // Языки народов мира и Российской Федерации. № 21. Махачкала. 2016. С. 6-9
2. Гукетлова Ф.Н. Зооморфный код культуры в языковой картине мира. АКД, Нальчик. 2009.
3. Camus A. «La Peste» М.:Progress, 1947.
4. Rolland R. «Cola Breugnon». М.:Progress, 1978.
5. Zola E. Germinale. М.:Progress, 1984.

Мишаева М.В., Алиева Д.М. (Махачкала)

АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ ЛАКСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена описанию основных черт «национального характера» лакцев, которые отражены в фразеологических единицах. Материалом исследования являются идиомы, представленные в повседневном языке, а также те, которые используются в устном народном творчестве лакцев.

Ключевые слова: национальный характер, фразеологические единицы, лакский язык

Abstract. *The article is devoted to the description of the main specific traits of the Laks' «national character» reverberated in phraseological units. The material under study is idioms presented in everyday language as well as those used in some samples of oral folk literature of the Laks.*

Keywords: *national character, idioms, Lak Language*

Национально-культурные структуры сознания строятся из образов сознания. Язык является системой вербализации образов сознания человека, формой национальной социальной памяти. Языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и выражают основные установки культуры. Язык служит необхо-

димым условием этнической общности, обеспечивает национальное единство культурных традиций. Этническое самосознание основывается, прежде всего, на родном языке. У каждого народа существуют неповторимые ассоциации образного мышления, обусловленные особым семантическим наполнением каждого слова – культурными смыслами. Они закрепляются в языковой системе и составляют ее национальную специфику. Языковая картина мира формирует тип отношения человека к миру (природе, животным, самому себе как элементу мира). Она задает нормы поведения человека в мире, определяет его отношение к миру. Каждый конкретный язык представляет собой самобытную систему, которая накладывает свой отпечаток на сознание его носителей и формирует их картину мира. В национальном языке отражены выработанные данным социумом нормы и предписания. Этническое самосознание определяет «стереотип поведения», национальный характер, то, что объединяет всех представителей данного этноса, нации.

В изучении национального самосознания лакцев наиболее интересным оказалось исследование фразеологической картины мира. Фразеологические единицы, обладая образной мотивированностью, ярко отражают национальную картину мира, культурные установки народа и содержат информацию, наполненную дополнительными ассоциативно-эмоциональными элементами. В основу исследования легли фразеологические единицы, характеризующие человека. При этом антропоцентрические фразеологизмы исследуются с учетом аксиологического аспекта, который предполагает определение того, что человек считает ценным для себя, окружающих его людей и общества. Материалом выборки послужили устное народное творчество и обиходная речь лакцев. Антропоцентрические фразеологизмы распределены на 12 групп с последующим делением на положительную или отрицательную эмоциональную оценку наличия/отсутствия определенного качества. Классификация, предложенная В.А. Никитиным [Никитин 1982], явилась основой нашего исследования.

1. В первую группу вошли фразеологические единицы, определяющие **волевой контроль**, как черту характера. Наиболее часто встречающимся компонентом фразеологизмов с положительной окраской явилось слово *огонь*: *цларал къавтли хьусса* 'в огненный костер превратившийся', *цларк лавххума* 'огонь одевший'. Как известно, еще до начала 20 века у лакцев сохранялись пережитки культа огня. Кроме того, продуктивна и лингвокультура с образом животного *волк*, который своими повадками напоминает отважного, смелого горца: *барицл укунасса жагьил* 'волкоподобный юноша', *бурицлil къацлива цлу дуккан тлиссар* 'из волчьей пасти огонь вытащит (достанет)'. Говоря о фразеологизмах лакского языка хочется отметить такое явление как звукопись, когда эмоциональное воздействие достигается, в том числе, и за счет повтора определенных звуков, например: *къацлул цлу дургьусса жагьил*; *цлугу, цлупаргу хьусса жагьил*; *ажари жалту, аьнакли къекьу*; *аьрцарайгу цюллисса, цамарайгу урисса инсан* (о баракатном человеке).

2. Многочисленная группа фразеологизмов колоритно репрезентирует **альтруизм** как систему характера человека: *ка авадансса* 'рука богатая (дающая)', *гьели наклил кличлу хьусса инсан* 'парного молока пилкой ставший человек', *лув бивт зунтту* 'вниз повернутая гора (вниз вершиной)'. Горец, безразличный к чужим заботам, приобретал нелестное общественное мнение *агьулл зума увцлусса* 'ядом до краев наполненный'. Это, естественно, сказывалось на поведении сельского жителя, и его участие в чужой радости и беде, в торжествах и на работе было традиционной характерной чертой.

3. Колоритна идиоматическая интерпретация **непроизвольной неинтенсивности возбуждения** как черты характера личности: *бивтсса ккулла куна* 'как выстреленная'. Отрицательно характеризуют человека фразеологизмы: *татан бивхьу урша* 'сосуд для прокисания', *кхилва битту* 'увукратно ощипываемый'.

4. Оценка **контроля над действиями**, поступками со стороны разума как черта характера представлена в лакском языке фразеологизмами с компонентом 'голова'. Примерами могут служить: *бакl бусса инсан* 'голова имеющий человек', *цала бакlрал заллу цувари* 'своей головы хозяин сам', *иширал бакl* 'деловая голова', *бакlцараици* 'головной родник', *аьнаклул бакl* 'куриная голова (легкомысленный)', *бакlраву нахь дусса* 'в голове мякину имеющий (бестолковый)', *бакl баххана хьусса* 'умалишенный', *бакlрал сагь акьасса* 'головной нездоровый (психически больной)', *бакl дакья аьрал* 'безголовая армия'.

5. Воспитание культуры человеческого общения было важнейшей социальной проблемой, составляющей более общую проблему совершенствования образа жизни: *Инсаннал махь – аькьлудул дуцилни* 'человеческое слово – мера его ума' утверждает пословица, поэтому фразеологические единицы о **коммуникативных способностях** человека дают достаточно точное описание человека. Численное преимущество в данной группе имеют фразеологизмы с негативной оценкой, реализуется общеизвестный факт: все негативное в языке фиксируется подробнее, тщательнее, разнообразнее: *маз кьуркьасса* 'тупой язык (плохо владеющий языком)', *аьгьу кьяцl, нацlу маз* 'жирный рот, сладкий язык', *мурччал ппай тlий, ккарччал кьяцl тlий* 'губами целует, зубами кусает'. Примером положительной оценки является высказывания: *цац кьутlайсса бунугу, тlутlул кьянкь нахлуссари* 'хоть шиповник и колюч, аромат цветов приятен (сладок)'.

6. Лингвокультуреми фразеологизмов, номинирующих свойства личности строятся на образах *сердца/души*: *аьчухсса дакl дусса инсан* 'с открытой душой человек', *дакl тlиртlусса* 'с открытой душой', *дакlгу, мазгу тlайласса* 'и душа и язык чисты', *дакl гьаргьусса* 'со сломанной душой (убитый горем, навший духом)', *кьяюкl дакьу* 'бессердечный', *кьяюкl дакl* 'глухое сердце (душа)', *чапурсса дакl* 'подлое сердце', *чарил дакl* 'каменное сердце', *чапурчув* 'с гнилой душой', *маз ницlал, дакl агьулл* 'язык медовый, душа ядовитая'. Описание **самооценочной черты характера** находит отражение в ярких фразеологизмах: *жулама, цlу бувкьума* 'в меру подсоленный', *барзу левхнин, аьнакли кьялеххайссар* 'туда, где орёл летает, курица не долетает', *яхlирал кьятта ччувччуну* 'ради чести дом сгорел'. Негативную окраску имеют фразеологизмы: *куртl акьасса* 'не глубокий', *мальоьн чил чакмарду ларххун ур* 'пройдоха в чужих сапогах ходит', *сситтул кьячlа* 'желчи бурдюк'.

7. Носители лакского языка часто прибегают к образам связанным с окружающим миром, животными. В основе зоонимов-символов лежит образ человека, ведущего себя определенным образом, имеющий определенные **доминирующие черты характера**. Фразеологизмы, которые включают в себя компонент - название животного, наиболее точно передают культурный код народа: *байкьусса кьурукь куна* 'как заблудившийся журавль' об одиноком человеке; *чакьял* 'шакал', *вахlши ккаччи* 'дикая собака' - лингвокультуреми с семантикой необузданности, безрассудства, дикости и жестокости; *ккаччил льякья* 'собачий живот', *ккаччил нацl* 'собачья вошь' несут семантику ненасытности, неразборчивости в еде; о трусе говорят: *бюрххул гьутрурду* 'заячьи легкие'; о безалаберной личности: *цинавун багь клулу* 'мышь, упавшая в воду'.

8. **Моральные качества личности** имеют большое значение для любого этноса. Лакские пословицы имеют образы-сравнения, схожие с ассоциациями других народов, например: *бавккусса мурхьхьирая тlайласса ххют кьядизайссар* 'от кривого дерева не вырастает прямая тень', ср. русское *яблоко от яблони не далеко падает*. Несмотря на универсальность образов, их проявление обусловлено конкретной культурой, так основе лингвокультуреми, репрезентирующей *бесстыдство*, лежит лексема *собака*: *ччан ччувччу ккаччи* 'собака с обожженными лапами'; *шырал ккаччи* 'бездомная

собака', а фразеологизм *идавсил Патимат кунма* 'как Патимат (дочь пророка) безгрешная' раскрывает религиозность духовной культуры народа.

9. **Выражение взглядов** как черта характера. В этой группе количественно преобладают фразеологические единицы с эмоциональным отрицательным отношением носителей языка к подхалимству, притворству и равнодушию, см.: *уттуллуьх гьарал гуржи дукку* 'по курдюку жир мажущий', *панмалух инсан ихху* 'ватой человека режущий (подлиза, у которого есть коварная цель)'. В компонентном составе фразеологизмов *лажин лякьу* 'лицо находящий, меняющий (лицемер)', *лажин кляласса* 'белолицый человек (честный)', *дугьансса лажин дакъа личлан* 'остаться не меняя лица' проявляется отношение к лицу человека, его мимике, как к выразителю эмоций.

10. Фразеологические единицы, описывающие **эмоциональное отражение восприятия жизни** связаны с отражением мира в сознании человека. Положительную оценку дают фразеологизмы *ляхъаврия рязисса* 'созданием (рождением) довольный', *бургьил нур* 'луч солнца', *интнин дурксса дуниял куна* 'как мир дождавшийся весны'. Вероятно, на формирование данных фразеологизмов повлияло религиозное мировоззрение народа, когда в человеке воспитывают чувство благодарности Богу и родителям. Негативно характеризуют личность фразеологизмы *дунияллийна ххавхсса* 'обиженный на весь мир', *дардисандалун увма* 'для проблем (горя) рожденный' *дарцу кьини куна* 'пасмурный день'.

11. Достаточно суровые климатические условия жизни, исторически обусловленная необходимость всегда быть готовым к встрече с врагом сформировали резко отрицательное отношение народа к излишне изнеженным, неприспособленным к жизни людям. В связи с этим в группе фразеологических единиц, описывающих **патологию** как черту характера, мы встречаем такие негативно окрашенные фразеологизмы, как: *дирсу лажин, дюрчу кару* 'умытое лицо, гладкие (изнеженные) руки', *арулла бабал хъехъи* 'семи матерей неженка', *бабан ххира* 'мамин любимчик', *бювцу бярч* 'вылизанный теленок'. К заболеваниям относятся как к Божьей каре, так, например, о страдающих болезнью Дауна говорят *Аллагьнал ририцума* 'Богом обиженный', *аллав бакI* – о том, кто часто жалуется на головные боли.

12. **Нервно-психологическая возбудимость** человека нашла отражение в группе, разнообразной по семантике входящих в нее фразеологизмов. Положительную оценку дают следующие фразеологические единицы: *цяйтлан бакъу* 'чертей не имеющий', *духлин дусса, дан – дитан клулсса* 'человек, который знает меру (интеллигент)'. Негативную семантику несут фразеологизмы: *къув-аьс* 'гром и молния', *бургьилух ририцу гьарал* 'быстрый дождь при солнце (импульсивный, быстро остывающий к затее человек)', *яру иттисса* 'слишком чувствительный человек', *дюххала куна бузасса* 'очень рассеянный человек', *жин бувхсса инсан* 'человек, в которого вселился джин (невменяемый)', *къурул къяца* 'как морковный козел (сумасброд)'.

Образ жизни народа, наиболее ярко обозначенные черты национального характера способствовали формированию эталонов, используемых в антропоцентрических фразеологических единицах. Значительное численное превосходство в лакском языке имеют фразеологизмы, описывающие волевой контроль. Они составили 19%. Сила и храбрость выделяет джигита: *нартсса чув* 'нарт', *ссаячлав нигьа къаусайсса виричу* 'ничего не боящийся молодец', *барцI буту* 'волкодав', *цинавун увтун овкъакъайсса* 'бросишь в воду, не утонет'. Гипертрофированное чувство собственного достоинства находит выражение на фразеологическом уровне, что подтверждает данные этнографических, социально-психологических и социологических исследований [Крысько 2002; с.162-169]. Для дагестанца сила воли – это обязательное свойство личности: *адамина хьун аьнт гьассар* 'чтоб стать мужчиной и вершика (рост) достаточно'. Альтруизм,

коммуникативные способности и непроизвольная неинтенсивность возбуждения отражены в равном количестве фразеологических единиц, по 11% от общего количества фразеологизмов, подвергнутых анализу. Это говорит о большой самостоятельности, активности и инициативности членов социума, упорстве и настойчивости в достижении поставленных целей во всех видах деятельности: *захлмат талихлрал нинур 'работа – мать счастья'*. Хорошие коммуникативные качества, самостоятельность, используются для неформального лидерства в коллективах. *Инсан ганал мукъуйну увчлайссар 'человека узнают по его словам'* гласит лакская пословица. Группа, описывающая способность контроля над действиями, составляет 10% от общего количества фразеологизмов. По свидетельству социологов и социальных психологов, представители дагестанских народов обладают хорошими организаторскими способностями. Самооценочные, доминирующие черты характера и моральные качества личности имеют, вероятно, равноценное значение для народа. Количество фразеологизмов этих групп равно (суммарно составляют 26%). Лакцы, как большинство кавказцев, обладают чертами преимущественно холерического и сангвинического типов темперамента, ярко выраженным стремлением к самовыражению и самопрезентации. Отношение к способу выражения взглядов, патологии и нервно-психологической возбудимости репрезентируются в лакском языке одинаковым количеством фразеологизмов (по 6%), незначительно меньше фразеологизмов отражает эмоциональное отражение восприятия жизни (4%). Лакцы обладают высокой степенью эмоциональности, в то же время отмечается впечатлительность и повышенная чувствительность к чужим поступкам и суждениям, склонность в штыки воспринимать любую критику.

Литература

1. Арутюнов С.А. Народы и культуры. развитие и взаимодействие. М.: Наука, 1989. -247с.
2. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64–72.
3. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. - М., 1980.- 257 с.
4. Крысько В. Этническая психология: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. -320с.
5. Леви-Строс К. Первобытное мышление. - М., 1994.-180 с.
6. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 208с.
7. Народы Дагестана / Отв. ред. С.А. Арутюнов, А.И. Османов, Г.А. Сергеева. - М.: Наука, 2002. - 588 с: ил. - (Народы и культуры)
8. Никитин В.А. Опыт компонентного анализа лексико-семантического поля имен прилагательных со значением «характер человека» // Лексико-фразеологические исследования русского языка. – Фрунзе, 1982.
9. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Прогресс, 1993. – 192 с.
10. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Наука, 1996. -288 с.
11. Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку. //Новое в лингвистике. – Вып. 1. – М., 1960.-215 с.
12. Услар П.К. Этнография Кавказа. Языкознание. IV, Лакский язык. Тифлис, 1890. -469с.
13. Фирсова Н.М. О национальных характерах испаноязычных и англоязычных народов в сопоставительном плане // Филологические науки. 2004. № 2. С. 51–58.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГАЗЕТНОЙ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В данной статье рассматривается проблема использования газетного материала при изучении иностранного языка в старших классах средней школы. Особое внимание в работе акцентируется на детальном описании этапов работы с публицистическим текстом.

Ключевые слова: газета, публицистика, статья, образование, школа

Abstract: *This article deals with the problem of the usage of newspaper material in the process of learning a foreign language at a secondary school. Special attention in the work is focused on a detailed description of the stages of work with journalistic articles.*

Keywords: newspaper, journalism, article, education, school

Газета - одно из самых популярных средств массовой информации. Она повествует читателя о различных событиях в области политики, науки, экономики, культуры и спорта. Поэтому обучить школьников чтению публицистических текстов зарубежных газет на уроке иностранного языка является важной задачей для учителя. Правильно поставленная программа обучения данного аспекта повышает интерес школьников к иностранному языку и развивает их речевые навыки.

Согласно наблюдениям современных психологов к 7 классу у школьников постепенно пропадает интерес к изучению иностранного языка. [Соловова Е. Н. 2002] Несомненно, использование газетных материалов на уроках будет дополнительной мотивацией для учащихся. Кроме того, этот метод обучения обеспечивает всестороннее развитие школьника. Газетная иллюстрация имеет ряд преимуществ над фильмами, диафильмами и рисунками, так как она более актуальна и всегда содержит новейшую информацию о различных сферах жизни общества.

Главной сложностью перед учениками становится публицистический стиль речи, который отличается от привычного им стиля как лексически, так и грамматически. Поэтому для создания благоприятной атмосферы газетные тексты, используемые на уроках, должны быть правильно подобраны учителем и учитывать интересы и возраст учащихся. Более того, преподавателю следует предварительно подготовить своих учеников к введению чтения газетных материалов в школьную программу, обсуждая и изучая с ними различные зарубежные газеты и их структуру: их названия, разделы и рубрики. В средних классах старшей школы рекомендуется использовать материалы из таких газет как "MN Information", "Moscow News". Иллюстрированный материал лучше представлен в таких газетах как "Morning Star", "Daily World", "Canadian Tribune" [Фрейдлин Е.Г. 2004].

Особенно важным условием работы над газетными текстами является соблюдение определенных этапов работы со статьей. В первую очередь ученики знакомятся с газетным заголовком, и с помощью преподавателя переводят его. Затем находят знакомые слова и выражения в заголовке, расшифровывают сокращения и делают свои предположения относительно того, что содержится в статье [Гальская Н. Д. 2003].

При чтении и переводе подписей под фотографиями или карикатурами, благодаря большой наглядности материала, появляется возможность использования школьниками языковой догадки, которая в свою очередь позволяет лучше усвоить прочитанный материал [Абдукадырова Н. А., Хидирбаев Ш. Е. 2013]. На третьем этапе работы с газетной информацией, ученикам предстоит прочесть данную статью и пересказать ее. Сначала кратко, в общих чертах, а затем более детально. Для того чтобы облегчить ученикам эту задачу, учителю следует постараться, чтобы изучаемый материал был

общеизвестным, такой как визит государственных и общественных деятелей, переговоры между государствами и т. д. Для подобных новостей оказывается полезным изучение таких клишированных конструкций как:

to arrive on a visit – прибыть с визитом;

to pursue a policy – вести политику;

questions of mutual interest – вопросы, представляющие взаимный интерес;

hotbeds of tension - очаги напряженности [Беспалова, Котлярова 2015]

На данном этапе могут быть использованы следующие типовые упражнения:

1. Прочитайте статью и найдите в ней ответы на следующие вопросы.

2. Просмотрите статью и укажите, какие факты и сведения, содержащиеся в ней, вам были уже известны.

3. Просмотрите третий абзац и найдите предложение, показывающее, что ...,

4. Дайте статье другой заголовок, подробнее передающий то, о чём говорится. Аргументируйте свою точку зрения.

Следующий этап - это обзор ряда статей. Важнейшим требованием на данном этапе является развитие умения у школьников составлять простые монологические высказывания – краткий обзор нескольких газетных статей. Материал для этого этапа должен быть актуален, информационно и идейно-политически значим. Также нужно учитывать индивидуальные особенности учеников и уровень их знаний.

Для работы на этом этапе предлагаются следующие упражнения:

1. Просмотрите статью и определите, что в ней является важным и актуальным. Объясните свою точку зрения.

2. Выразите основную мысль статьи в 2-х – 3-х предложениях.

3. Просмотрите газету и подготовьте устное резюме на основе статей, посвященных самым важным событиям этой недели.

Завершающим этапом является обзор номера газеты в целом. Он позволяет проверить, насколько эффективно выполнена целевая установка при работе с газетным материалом.

На этом этапе школьникам предстоит выполнить более творческие задания:

1. Ученик заранее подготавливает доклад с обзором номера газеты и выступает с ним. А затем отвечает на вопросы других учащихся

2. Прогнозирование содержания статьи по иллюстрациям к ней: школьники строят догадки о содержании статьи на основе иллюстрации, а после прочтения обсуждают правильность своих первичных суждений.

3. Индивидуально-групповой комментарий на передовую статью, которая выражает политическое направление газеты. Такого рода статьи, как правило, имеют пропагандистско-агитационный характер и влияют на читателя, комментируя наиболее актуальные и спорные вопросы. Детальное комментирование может проходить по абзацам, а краткое охватывает общий смысл статьи.

Курс “пресса” дает обширный материал на составление диалогов и монологов.

Предлагаются следующие упражнения в составлении диалогов:

1. На основе пройденной сегодня лексики составьте диалог на тему...

2. Составьте диалог на основе фотографии

3. Составьте диалог на основе прочитанной статьи
Упражнения на составления монологов могут быть следующими:

1. Используя данную лексику, опишите ситуацию
2. Выразите свое мнение по тому или иному вопросу
3. Определите главную мысль статьи [Краснова, Марченко, Петров 1984].

Таким образом, работа с газетными материалами на уроках иностранного языка учит школьников не только читать иностранную газету и извлекать из нее интересующую его информацию, но и передать содержание, давать оценку прочитанного, высказывать своё мнение о нём. Данный вид обучения выполняет сложную задачу - учит учащихся ориентироваться в синтаксически усложненном газетном тексте, членить сложные синтаксические структуры на более простые, вырабатывает у них умения и навыки беглого чтения. Использование публицистических текстов в средней школе при изучении иностранного языка повышает мотивацию к изучению языка, так как делает процесс обучения более творческим и интересным, и способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции у подростков.

Литература

1. Абдукадырова Н. А., Хидирбаев Ш. Е. Роль газетного текста в формировании медиаграмотности учащихся колледжей - Молодой ученый. 2013
2. Беспалова Н.П., Котлярова К.Н. Перевод и реферирование общественно-политических текстов-РУДН 2015
3. Гальская Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 2-е изд., переработано и дополнено. – М.: АРКТИ, 2003
4. Краснова И. Е., Марченко А.Н., Петров А. Н. Приемы работы с газетой на уроке английского языка// ИЯШ 1984
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2002
6. Фрейдлин Е.Г. Обучении работе с прессой в старших классах лингвистического лицея// Ин.языки в школе. 2004

Муслимова Н.А, Рагимханова Т.И. (Махачкала)

УПОТРЕБЛЕНИЕ СОМАТИЗМОВ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматриваются семантические особенности соматических фразеологизмов, выявляется специфика их употребления в английском языке, а также поднимаются вопросы устойчивости и варьирования соматических фразеологизмов в английском языке.

Ключевые слова: *соматизмы, фразеологические единицы, варьирование, устойчивость.*

Abstract: *In the article the semantic peculiarities of somatic phraseological units are considered, specific character of their usage is also identified, and the questions of firmness and variation of somatic phraseological units in English are raised.*

Keywords: *somatisms, phraseological units, variation, firmness.*

Фразеология – сравнительно молодая лингвистическая дисциплина. Несмотря на то, что фразеологизмы в разных языках являются одними из наиболее исследованных объектов, вопросы фразеологии до сих пор остаются недостаточно изученными.

«Предмет и задачи, объем и методы изучения фразеологии еще недостаточно четко определены, и поэтому не получили полного освещения» [Пастушенко 2002: 25].

Во фразеологии находит отражение история целого народа, оригинальность ее культуры, склада ума и быта. Мнения относительно определения фразеологической единицы значительно разнятся. Однако, положение о том, что фразеологическая единица является устойчивым образованием, никем не оспаривается. По мнению А.В. Кунина, «фразеологической единицей является устойчивое сочетание слов с полностью или частично переосмысленным значением» [Кунин 2009: 8].

Фразеологическими единицами являются словосочетания, которые не могут быть образованы в процессе речи, а существуют в языке как самостоятельные единицы.

Большим интересом для исследователей являются такие ФЕ, национальная самобытность в которых воссоздана через связь с организмом человека. Тело человека представляет собой неисчерпаемый источник формирования устойчивых оборотов.

Активность использования соматизмов обусловлена тем, что они относятся к давнему «первобытному» слою лексики. Это интересует исследователей как вероятность установить схожие и отличительные черты в культурно-национальных особенностях языков благодаря соматической лексике, ее ядерной части, фигурирующей в воспроизведении какого-либо отрывка языковой картины мира.

Характеристика соматических компонентов фразеологизмов состоит из нескольких частей. Нами были рассмотрены некоторые из них:

Соматические фразеологизмы (СФ) с компонентом «head»;

СФ с компонентом «eyes»;

СФ с компонентом «heart»;

СФ с компонентом «ear»;

СФ с компонентом «hand»;

СФ с компонентом «foot».

Большинство частей тела и их обозначения имеют несколько коннотативных символических значений, вытекающих из основного значения «части тела» на основе метонимического переноса.

Соматические фразеологизмы имеют разнообразные значения, не всегда их значение совпадает со значением сопоставляемого языка. Особенность значения соматических фразеологизмов заключается в истории, культуре и традициях той или иной страны.

Что же касается коннотативных символических значений, то каждая соматическая фразеологическая единица обладает несколькими значениями, вытекающими из основного значения.

Как известно, важнейшим условием для включения выражения в класс фразеологии является его устойчивость, однако, в ходе нашего исследования, мы обнаружили, что большинство фразеологизмов имеют варианты. Варьирование фразеологизмов наряду с устойчивостью – показатель внутреннего развития их структуры и семантики.

Наиболее распространенным типом варьирования является лексическое – изменение компонентного состава, при котором не разрушается семантическое тождество фразеологизмов и сохраняется их количественный состав.

По данным А. Блюма «соматические фразеологизмы представляют в современном английском языке огромную группу, наиболее частым по употреблению соматизмом является «hand» [Блум 2000: 20].

Далее по частотности следует head, eye, face, heart, foot, nose, finger. Остальные соматизмы менее употребимы. Их процент от объема всей выборки не превышает 3%.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что соматические фразеологические единицы составляют одну из обширных и продуктивных групп в области фразеологии, и, несмотря на многочисленные исследования, требуют более детального изучения.

Литература

1. Блюм А. Семантические особенности соматической фразеологии. – М.: АСТ-пресс, 2000. – 20 с.
2. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. – Дубна : Феникс+, 2005. – 488 с.
3. Пастушенко Л.П. Английские фразеологические единицы в составе фразеологического поля. Дис. канд. филол. наук. – Киев, 1982. – 187 с.

Омарова М. Г. (Махачкала)

РЕЛИГИОЗНАЯ КАРТИНА МИРА СКВОЗЬ ПРИЗМУ РЕЛИГИИ, КУЛЬТУРЫ И ЯЗЫКА

В статье рассматривается проблема взаимодействия религии, культуры и языка, обсуждаются первые формы религии, освещается влияние религии на культуру и язык, обосновывается проблема отражения языка, культуры и религии в религиозной картине мира, а также способы ее вербализации.

Ключевые слова: религиозная картина мира, религия, язык, культура, вербализация

Abstract: *The article deals with the problem of correlation of religion, culture and language, discusses first forms of religion, highlights impact of religion on culture and language, and the main assumption of the research is the reflection of language, culture and religion in the religious world picture and ways of its verbalization.*

Key-words: *religious world picture, religion, language, culture, verbalization*

Важнейшей особенностью человеческого самосознания во все времена было стремление найти свое место среди окружающих вещей, определить собственное положение в космическом и природном порядке. Как результат, в общественном сознании исторически складываются и постепенно изменяются разные картины мира, которые мы воспринимаем как данность, объективную, независимую от наших личных мнений. Каждая из этих картин дает свою версию мироздания.

Религиозная картина мира представляет собой целостную систему представлений об общих свойствах и закономерностях природы, возникающих в результате обобщения и синтеза религиозного опыта людей.

Религия как особая форма мировоззрения и мировосприятия является одной из неотъемлемых составляющих сторон развития человечества, потому что испокон веков человек пытается выйти за границы этого мира и стремится найти спасение и утешение за его пределами.

Почти два столетия религиоведы ведут упорные поиски самой первой, древней и примитивной религии. Ряд исследователей полагают, что первые религиозные представления появились 40 тысяч лет назад, и узнать о них удалось благодаря обнаруженным захоронениям, а также наскальной и пещерной живописи [Поршнева 2006: 10].

В соответствии с этим ученые выделяют различные формы древних религий. Выдающийся английский этнограф и культуролог Э. Б. Тайлор в своих работах особое место уделяет анимизму. Он определил анимизм как «минимум религии». В переводе с латинского «анима» означает «душа», или «дух» [Тайлор 1995: 8].

Фетишизм как первую историческую форму религии выделяют советские ученые Ю.П. Францев, И.А. Кривелев. Они определяют эту форму религии как верование о материальных предметах, обладающих магическим, сверхчеловеческим могуществом [Кривелев 1988: 150].

Советский этнограф С.А.Токарев полагал, что «глубоко» древней формой религии является тотемизм. Тотем – это растение или животное, воспринимаемое как предок, от которого зависели жизнь и благосостояние рода в целом и каждого его члена в отдельности. На языке североамериканских индейцев оджибве «тотем» или «ототем» буквально означает «его род» [Токарев 1990: 25].

Стоит отметить, что в период становления религии невозможно выделить какую-либо отдельную самостоятельную религиозную форму, так как магические, анимистические, фетишистские, тотемистические и мифологические представления являлись составной частью единого синкретического сознания.

Но вопрос появления религии не является единственным, интерес представляет ее взаимодействие с другими явлениями. Так, например, религия всегда оказывала и продолжает оказывать огромное влияние на культуру и язык, и те в свою очередь оставляют свой отпечаток в ней.

Если говорить о культуре, то появление анимизма, фетишизма и тотемизма способствовало появлению первых наскальных рисунков, скульптур, которые создавались с магической целью воздействовать на изображение. Первые ритуалы и обряды также были связаны с мифолого-религиозными представлениями (вызывание дождя, прошение милости какого-либо божества, захоронение усопших с предметами, предназначенными помочь им умилоствить духов).

Как отмечают З.А. Миркина и Г.С. Померанц в своей работе «Великие религии мира», в течение всей истории человечества религия была источником творческого вдохновения для искусства. Любая религия приводила к расцвету архитектуры. Во все эпохи стиль каждого культового сооружения строго подчинялся религиозным требованиям. Например, египетские пирамиды, они светятся на солнце, что олицетворяет первоходм, на который при сотворение мира, упал первый луч бога солнца Ра. Они массивны и прочны и этим отрицают саму суть смерти. Их высота и гладкость указывают на единство между фараоном, захороненным в пирамиде, и богом солнца Ра [Миркина, Померанц 2006: 66].

Этого мнения придерживается и С. А. Токарев, поскольку ряд религий (в основном индуизм, буддизм и греко-римская) оказали влияние на становление такого вида искусства, как скульптура. Наиболее значительных результатов скульптура достигла в Греции, Индии и Риме, где каждый сюжет или персонаж находили свои проекции в скульптуре (статуи олимпийских богов, статуя Будды и др.) [Токарев 1990: 50].

Религия также оказала огромное влияние на развитие музыки, танца и живописи. В эпоху Ренессанса такие выдающиеся художники как Микеланджело, Рембрандт, Караваджо, Рафаэль, Леонардо да Винчи вложили в основу своих произведений сюжеты из античной мифологии и христианских преданий.

Индуизм повлиял на возникновение духовной мелодии (рага) и особого музыкального ритма (тала), а христианские мотивы вошли в произведения известных композиторов классической музыки («Реквием» Моцарта, «Аве Мария» Шуберта, «Мисса Соломнис» Бетховена, «Магнификат» Баха др.).

Танцы всегда занимали особое место в истории человечества. Ими можно выразить чувства не только людей, но и богов, как это показано в индуизме. Так, например, Шива, один из главных богов индуизма, именуется царем танца (Натараджа), символизируя в танце движение Вселенной.

Всё вышесказанное свидетельствует о тесных связях религии и культуры. Религия одновременно воздействует на культуру и является ее неотъемлемой частью, пронизывая практически все сферы жизнедеятельности человека.

Если же говорить о взаимодействии языка и религии, несмотря на то, что они являются, по определению Н. Б. Мечковской, «полярными противоположностями», они всегда находились в тесных взаимоотношениях. Тема языка, точнее, глоттогенеза (происхождения языка и речи), причины языкового расхождения затрагиваются во многих ранних религиях и мифах, в которых выдвигается божественная теория происхождения языка. Так, например, в египетской мифологии творение языка и письма приписывается богу мудрости – Тоту, в индуистской – богине Вач, в шумеро-аккадской – Набу, в скандинавской – Одину, в филиппинской – Лумавиг и т. д. Согласно библейской легенде, человек получил дар слова от самого Бога в качестве высшего дара, отличающего его от других существ, в том числе от ангелов, не справившихся с задачей именованья [Мечковская 1998: 52].

Н.Б. Мечковская также подчеркивает тот факт, что появление грамматики или, вернее, языкознания, было продиктовано религиозными нуждами с целью закрепления, сохранения и передачи языка канонизированных сакральных текстов и религиозных знаний, и только с течением времени языкознание приобрело светский характер [Мечковская 1998: 67].

В настоящее время в языкознании сложилось несколько подходов к изучению проблемы взаимодействия языка и религии. Наиболее разработанным является функционально-стилистический подход к исследованию религиозного языка. По данным исследований межуровневой вербализации религиозно маркированных языковых явлений М.Р. Галиева выделила особые языковые средства, которые представлены разноразноуровневыми языковыми единицами: лексическими, словообразовательными, словосочетаниями, фразеологическими и паремиологическими.

Наиболее разработанными языковыми единицами среди вышеперечисленного ряда являются:

1. Религиозные концепты, т. е. концепты, принадлежащие религиозной сфере и являющиеся аксиологически значимыми для религиозной ментальности: *God, Heaven, Faith, Hell, Sin, Life* и т. д.;

2. Различного рода онимы также довольно широко представляют в языковой системе единицы, в семантике которых присутствует религиозное значение: *Samson, Judas, Samaritan, Solomon, Babylon, Sodom, Gomorrah, Golgotha* и т.д.

3. Фразеологические единицы библейского происхождения: *alpha and omega, vanity of vanities, twinkling of an eye, daily bread*;

4. Использование словосочетаний в метафорическом значении: *Peace be to this house, Prodigal son, to kill the fatted calf* и т. д. [Галиева 2015: 40].

Таким образом, можно говорить о том, что вопрос взаимодействия религии, культуры и языка не просто так исследуется учеными, ведь религиозная картина мира обобщает религиозный опыт людей на протяжении всей истории и делает главным предметом своего внимания соотношение повседневной эмпирии и потустороннего, отражая все пройденное в различных источниках. Человеческое общество не может быть полным без религиозной картины мира, поскольку оно влияет на другие сферы деятельности социума и взаимодействует с ними.

Религия, формируя особенный образ восприятия, нравственное сознание народа, его культы и взгляд на окружающую действительность, складывается в религиозную картину мира, которая вербализуется разноразноуровневыми языковыми единицами.

Литература

1. Галиева М. Р. Религиозное сознание в языковой картине мира. М.: Московский государственный лингвистический университет, 2015.
2. Крывелев И.А. История религий: Очерки в 2-х т. М.: Мысль, 1988.
3. Мечковская Н. Б. Язык и религия. М.: "ФАИР", 1998.
4. Миркина З. А., Померанц Г. С. Великие религии мира, 3-е изд., испр. М.: Издательский дом Международного университета в Москве, 2006.
5. Токарев С. А. Ранние формы религии. М.: Политиздат, 1990.
6. Тайлор Э.Б. Первобытная культура. М., 1989.

Омарова П. М., Гаджиева А.М. (Махачкала)

ЭТНИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ В РОМАНЕ К. ИСИГУРО «ТАМ, ГДЕ В ДЫМКЕ ХОЛМЫ»

В статье выявляются и анализируются этнические стереотипы, эксплицированные в романе известного британского писателя К. Исигуро «Там, где в дымке холмы», устанавливается роль этнических стереотипов в процессе инкультурации главных героев.

Ключевые слова этнический стереотип, мультикультурализм, иммигрант, инкультурация, терпимость.

Abstract: *The article reveals and analyses ethnic stereotypes, explicated in K. Ishiguro's A pale view of heels, their role in process of inculturation.*

Keywords: *ethnic stereotype, immigrant, inculturation, tolerance.*

В последние годы в связи с развитием этнолингвистического направления в лингвистике возрос интерес к изучению национально-специфического восприятия окружающего мира представителями разных этносов, проблеме национальной идентичности и культурной интеграции. Каждый язык имеет свой собственный способ концептуализации действительности, у каждого этноса существуют свои собственные представления о мире и представителях других культур. Важнейшими элементами картины мира определенного этноса являются стереотипы.

Впервые понятие стереотипа было предложено социологом У. Липпманом, который понимал под данным термином упорядоченный, схематичный, детерминированный культурой образ мира в голове человека. Стереотипы позволяют человеку составить представление о мире в целом, выйти за рамки узкого социального, географического и политического окружения. У. Липпман утверждает, что стереотипы так настойчиво передаются из поколения в поколение, что часто воспринимаются как данность [Липпман 2004: 93-163].

Этнический стереотип определяется как совокупность относительно устойчивых представлений какого-либо этноса о моральных, умственных, физических качествах, присущих представителям другой этнической общности [Анцупов, Шипилов 2006: 521].

Этнические стереотипы строятся на основе представлений, сформированных первоначально фольклорно-мифологическим сознанием и бытующих в системе традиционной культуры. Это не просто оценочный образ «чужого», зафиксированный в языке (номинативные модели, паремии), но значимый концепт, составляющий неперемennyй элемент картины мира.

К отличительным признакам этнокультурных стереотипов относят повторяемость, широкое распространение, определенную степень устойчивости к изменениям [Лебедева 1999: 67-69].

По мнению специалистов, одним из основных признаков стереотипа является его «неэластичность», т.е. устойчивость, неподверженность и сопротивляемость изменениям: «Важным свойством этнических стереотипов считается устойчивость, и даже ригидность к новой информации» [Стефаненко 1999: 243]. При всем своем схематизме и обобщенности стереотипные представления о других народах и других культурах подготавливают к столкновению с чужой культурой, снижают культурный шок [Павловская 2003: 139].

В статье проводится анализ этнических стереотипов, эксплицированных в романе К. Исигуро «Там, где в дымке холмы».

Для изучения проблемы восприятия и понимания стереотипов в художественном тексте, необходимо коснуться вопроса понимания инокультурного текста в целом. Понимание можно определить как позитивный результат человеческой коммуникации. Б. Ф. Поршнев характеризует понимание как парное психическое переживание: «без наличия двух индивидов – говорящего и слушающего, сообщающего и воспринимающего – не существует языка (речи) и восприятия (понимания)» [Поршнев 2011: 77-80].

С социально-психологической и культурологической точки зрения результатом понимания текста можно считать “приобщение к большинству” (социализацию) реципиента, получающего через тексты культуры программы социального наследования, формирующего человека как личность [Брудный 1977: 83-102]. Приобщение к “чужому” большинству может быть достигнуто в результате усвоения языка некоторой лингвокультурной общности, что является первым шагом к пониманию ее культурного своеобразия.

Проблемы этнических стереотипов, национальной идентичности, инкультурации находятся в центре внимания многих современных британских писателей. Для наглядной демонстрации было выбрано произведение К. Исигуро “Там, где в дымке холмы”/ “*A pale view of heels*”.

Дебютный роман К. Исигуро “Там, где в дымке холмы” (1982) – история женщины, живущей в Англии и вспоминающей годы своей юности, проведенной в Японии после атомных бомбардировок Хиросимы и Нагасаки. На первый взгляд создается представление, что это просто история, без начала и конца, заполненная обрывочными сведениями из жизни отдельно взятой личности. Данное впечатление ошибочно – в повествовании романа нарушена хронология, автор показывает и прошлое, и настоящее – английское настоящее и японское прошлое; не нарушая атмосферы какой-то неизбежности, он рассказывает о муже героини, о ее свекре, о ее странных друзьях – женщине с дочкой, которые после войны утратили все. Действие романа происходит на фоне разрушенной Японии, и уже восстанавливающейся Англии, печальной после самоубийства дочери главной героини. Кажется, между всеми этими вещами и событиями нет никакой связи. События описаны неторопливо, с каким-то даже извинением, не по-английски – по-японски, как будто суть всего застигает дымка. В этом плане название романа очень точно отражает его смысл.

А между тем непосредственно жизнь героини в стране восходящего солнца с последующим переездом в Англию и приводит читателя к мысли о повторяемости, о том, что любой может оказаться на месте другого, что какие-то события неминуемы просто потому, что однажды вы приняли решение бежать. Это очень непростая, расцвеченная мягкими тонами история, героев которой хочется жалеть и жалеть. Вернее, хочется жалеть их выбор и выбор их родных. Дети и родители – вот основные герои романа, и их взаимоотношения, разные, как сами герои – основа сюжета.

В анализируемом произведении преимущественно представлены этнические стереотипы, трудности адаптации к чужой культуре и конфликт поколений.

В романе описываются трудности героев при адаптации в Англии. Например, дочь главной героини Кейко так и не смогла адаптироваться в Англии, куда она переехала со своей матерью из Японии после Второй Мировой Войны, и покончила жизнь самоубийством. Определяющую роль в адаптации девушки сыграла именно ее семья. Процесс адаптации Кейко в Англии был продолжительным и болезненным, и она так никогда и не стала частью своей английской семьи. Английский отчим «по большей части просто игнорировал ее», как признает младшая сестра Кейко, Никки. А английское общество посчитало ее самоубийство «национальной особенностью»:

*«Keiko, unlike Niki was **pure Japanese**, and more than one newspaper was quick to pick up on this fact. The English are fond of their idea that **our race has an instinct for suicide**, as if further explanations are unnecessary; for that was all they reported, that she was Japanese and that she had hung herself in her room»* (Ishiguro, p. 2).

Самоубийство – серьезная деталь образа Кейко, подчеркивающая, что девушке не удалось адаптироваться в чужой стране. О. Г. Сидорова рассматривает самоубийство как «акт протеста против насильственной ассимиляции, угрозы потери идентичности» [Сидорова 2005: 213], однако, на наш взгляд, данное действие – не что иное, как выражение неспособности совладать с внешними и внутренними трудностями адаптации в одиночку.

Наиболее благополучно адаптировавшейся героиней является младшая дочь Эцуко. Никки – европейская девушка, живущая в Лондоне и привыкшая к ритму мегаполиса. Об этом говорят ее стремительные действия: на прогулке по парку она идет довольно быстро, так, что матери приходится прилагать усилия, чтобы не отставать от нее; она постоянно общается с кем-то по телефону, причем, к телефону она не подходит, а подбегает.

Подобный уровень адаптированности Никки не удивителен: ее отец - англичанин, она появилась на свет и выросла в этой стране, в отличие от старшей сестры, Кейко. Таким образом, Никки – не иммигрантка, а лишь дочь мигрантки. Однако именно отец-англичанин хотел дать дочери японское имя:

*«Niki, the name we finally gave younger daughter, is not an abbreviation; it was a **compromise** I reached with her father. For paradoxically it was he who wanted to give her a Japanese name, and I – perhaps out of some selfish desire not to be reminded of the past – insisted on an English one. He finally agreed to Niki, thinking it had some vague echo of the East about it»* (Ishiguro, p. 2).

В данном примере показано, что антропонимы играют важную роль в экспликации стереотипов.

Конфликт между традициями и требованиями нового мира представляет одну из главных тем романа «Там, где в дымке Холмы». Например, один из героев романа так высказывается о влиянии Американской культуры на японцев:

*«**The Americans, they never understood the way things were in Japan. Not for one moment have they understood. Their ways may be fine for Americans, but in Japan things are different, very different.**» Ogata-San sighed again. Discipline, loyalty, such things held Japan together once. That may sound fanciful, but it's true. People were bound by a sense of duty. Towards one's family, towards superiors, towards the country. But now instead there's all this talk of democracy. You hear it whenever people want to be selfish, whenever they want to forget obligations»* (Ishiguro, p. 113)

Мы можем ясно разглядеть, как воспринимают влияние западной культуры отцы и дети. Приведем пример из диалога Огаты – сан со своим сыном Дзиро:

*«Take what happened in my profession, for instance. Here was a system we'd nurtured and cherished for years. **The Americans came and stripped it, tore it down without a thought. They decided our schools would be like American schools, the children should learn what American children learn.** And the Japanese welcomed it all. Welcomed it with a lot of talk about democracy he shook his head. Many fine things were destroyed in our schools.*

*- Yes, I'm sure that's very true. But surely there were some faults in the old system, in schools as much as anywhere <...> That may be a pity, admittedly. But then I remember some odd things from my schooldays. I remember being taught all about how **Japan was created by the gods, for instance. How we as a nation were divine and supreme.** We had to memorize the text book word for word. Some things aren't such a loss, perhaps.*

К. Исигуро, отталкиваясь в своем творчестве от социально-культурного варианта мультикультурализма, приходит к его философским предпосылкам, близким поэтике постмодерна: столкновение как попытка понять другого, взаимодействовать с другим и в ходе подобного взаимодействия понять и обрести самого себя. Рассказывая истории о других людях, герои Исигуро приходят к осознанию своего места в жизни. В целом, проза Кадзуо Исигуро соответствует тенденциям, определяющим развитие в современной английской литературе и практике мультикультурализма.

Таким образом, в анализируемом произведении преимущественно представлены этнические стереотипы (стереотип о японцах как к склонной суициду нации), трудности адаптации к чужой культуре (дочь главной героини Кейко так и не смогла адаптироваться в Англии, и кончает жизнь самоубийством), конфликт поколений (отношение к западной культуре – лояльность и гибкость молодого и непримиримость старшего поколений).

В целом, произведение К. Исигуро соответствуют тенденциям, определяющим развитие в современной английской литературе и практике мультикультурализма.

Литература

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. 2-е изд. СПб.: Питер, 2006.
2. Брудный А.А. Проблема языка и мышления это, прежде всего проблема понимания // Вопросы философии. 1977. №6. С. 83-102.
3. Кадзуо Исигуро. Там, где в дымке холмы. Эксмо. 2007.
4. Лебедева Н. Введение в этническую и кросс – культурную психологию. М., 1999.
5. Липпман У. Общественное мнение / Перевод с английского Т.В. Барчуновой. М., 2004.
6. Павловская А.В. Этнические стереотипы в свете межкультурной коммуникации. М.: Просвещение, 2003.
7. Поршнев Б.Ф. Принципы социально-этнической психологии. М.: Просвещение, 2011.
8. Сидорова О.Г. Британский постколониальный роман последней трети XX века в контексте литературы Великобритании: диссертация ... докт. филол. наук. М., 2005.
9. Стефаненко Т.Г. Социально-психологические аспекты изучения этнической идентичности. М., 1999.
10. Kazuo Ishiguro. A pale view of hills. URL: <http://www.bestlib4u.net/classics/8562.html> (дата обращения: 16.11.2017)

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ, ИСПОЛЬЗУЕМАЯ ПРИ РАБОТЕ С УЧЕБНЫМИ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСАМИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 7-9 КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В данной статье затрагивается вопрос использования современных информационных технологий на уроках английского языка в школе, а именно учебных Интернет-ресурсов. Автор приводит примеры различных форматов работы и упражнений с такими учебными Интернет-ресурсами как Хотлист, Мультимедиа скрэпбук, Трежа Хант, Сабджэкт сэмпла и Вебквест. Данные виды упражнений могут быть использованы на уроках английского языка в 7-9 классах средней школы.

Ключевые слова: учебные Интернет-ресурсы, виды упражнений по форматам, урок английского языка, средняя школа.

Abstract. This article is devoted to the use of modern information technology in English language lessons at school, namely, educational Internet resources. The author gives the examples of work and practice with such educational Internet resources as Hotlist, Multimedia Scrapbook, Treasure Hunt, Subject sampler and Webquest. These types of exercises can be used in English classes in grades 7-9 of secondary school.

Keywords: educational Internet resources, types of exercises in formats, English lesson, secondary school.

Принимая во внимание высокий дидактический потенциал современных Интернет-технологий и необходимость информатизации языкового образования, возникает необходимость создания новых методик обучения английскому языку на основе учебных Интернет-ресурсов. Учебные Интернет - ресурсы - это текстовые, аудио- и визуальные материалы по различной тематике, направленные на формирование иноязычной коммуникативной компетенции и развитие коммуникативно-когнитивных умений обучающихся осуществлять поиск, отбор, классификацию, анализ и обобщение информации [Полат 2001; Сысоев 2008].

На уроках английского языка учителя используют пять видов постепенно усложняющихся учебных Интернет-ресурсов: Хотлист, Мультимедиа скрэпбук, Трежа Хант, Сабжэкт сэмпла и Вебквест. Для более эффективного использования технологии учебных Интернет-ресурсов была разработана система упражнений для пяти видов учебных Интернет-ресурсов, которые могут быть использованы на уроках английского языка в 7-9 классах.

I. Упражнения для работы с форматом Хотлист

1. Дополните исходный Хотлист 2-3 сайтами по изучаемой теме;
2. Сгруппируйте сайты Хотлиста по следующим рубрикам (темам);
3. Изучите исходный Хотлист и создайте Мультимедийный скрэпбук в соответствии с сайтами Хотлиста;
4. Изучите исходный Хотлист и выберите тему, которая вызвала у вас наибольший интерес, объясните ваш выбор;
5. Изучите исходный Хотлист и удалите сайты, не имеющие отношения к изучаемой теме;
6. Составьте собственный Хотлист по одной из предложенных тем;
7. Проверьте Хотлист одноклассника на соответствие заявленным критериям.

II. Упражнения для работы с форматом Трежа Хант

1. Найдите ответы на вопросы, используя сайты Хотлиста.
2. Ознакомьтесь с заданием, найдите ответы на вопросы и сравните с ситуацией в России;

3. Представьте ответы на вопросы в виде таблицы/диаграммы/коллажа;
4. Включите 2-3 вопроса по обсуждаемой теме, ответы на которые можно найти на сайтах Хотлиста;
5. Обсудите ответы в группе и представьте результаты своей работы.

III. Упражнения для работы с форматом Сабджект сэгла

1. Найдите ответы на вопросы, аргументируйте свой ответ;
2. Ответьте на вопросы, выразите собственное отношение к обсуждаемой проблеме. Сравните свои ответы с ответами одноклассников. Обсудите результаты работы;
3. Найдите ответы на вопросы и согласитесь/не согласитесь с представленной точкой зрения, объясните свою позицию.
4. Ответьте на вопросы, приведите примеры из собственного опыта/приведите примеры из других источников;
5. Найдите ответы на вопросы и заполните приведенную ниже таблицу.

IV. Упражнения для работы с форматом Вебквест

Б. Додж предлагает следующие виды заданий для Вебквестов [Титова 2009]: пересказ, планирование и проектирование, самопознание, компиляция, творческое задание, аналитическая задача, детектив, головоломка, таинственная история, достижение консенсуса, оценка, журналистское расследование, убеждение, научные исследования.

Приведем примеры использования упражнений при изучении различных тем в 7-9 классах (УМК «Английский язык» автор В.П. Кузовлев).

7 класс (**Unit 6 What is best about your country?**)

Формат: Хотлист, Мультимедиа скрэпбук

Название урока: Символы моей страны

Introduction: As you know every country has got each own symbols and icons. The Internet helps you to learn more about the symbols of English-speaking countries and your country too. Read attentively the tasks before you start the work with the Internet.

Task 1: Divide the Internet sites into rubrics: a) Symbols of Russia; b) Symbols of the Great Britain; c) Symbols of the USA; d) Symbols of Australia; e) Symbols of Canada

Task 2: Add 2-3 websites in each rubric.

Links:

https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_cultural_icons_of_Russia

http://www.craigmarlatt.com/canada/symbols_facts&lists/symbols.html

<http://www.enchantedlearning.com/history/us/symbols/>

https://en.wikipedia.org/wiki/National_symbols_of_Canada

https://en.wikipedia.org/wiki/National_symbols_of_Australia

<http://teachershelp.ru/symbols-of-the-usa/>

<http://hubpages.com/politics/National-Symbols-Of-United-States-Of-America>

https://en.wikipedia.org/wiki/National_symbols_of_England

Task 3: Each country has got its own icons. According to the sites of Hotlist add some links on websites with pictures, maps, photos or videos of symbols of English-speaking countries and your country too.

Task 4: Make a little poster with symbols of Russia and one of English-speaking countries. Do it in a word document. Use your multimedia collection. Don't forget to save and print your poster.

8 класс (**Unit 1 My country at a glance**)

Формат: Трежа Хант

Название урока: География Великобритании

Introduction: At our previous lesson we started to talk about geographical situation of Great Britain, the United Kingdom and the British Isles. These different names are often used to mean the same thing, and they are often used wrongly. I hope that now you understand the

difference between these meanings. Let's check it! The Web allows you to discover some new facts about the geographical situation of the UK. Below is a list of questions about the topic of the lesson. Surf the links on this page to find answers to the questions.

Questions:

1) What are the British Isles? Where are they situated?

Links:

<http://projectbritain.com/britain/britishisles.htm>

<http://irishpost.co.uk/difference-uk-britain-british-isles-north-south-ireland-explained/>

2) What is the UK? What countries does the UK include?

Links:

<http://www.infoplease.com/uk/language/difference-great-britain-england-isles.html>

https://en.wikipedia.org/wiki/Countries_of_the_United_Kingdom

3) What is Great Britain? What is the name of the biggest part of Great Britain? What is the capital of Great Britain?

https://en.wikipedia.org/wiki/Great_Britain

https://simple.wikipedia.org/wiki/Great_Britain

4) What languages are spoken in the UK? What is the official language?

https://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_the_United_Kingdom

http://www.bbc.co.uk/languages/european_languages/countries/uk.shtml

5) By what ocean, sea and channels are the UK and Great Britain washed up?

<http://english-fans.tgiml.edusite.ru/p18aa1.html>

https://en.wikipedia.org/wiki/Geography_of_the_United_Kingdom

Big question:

1) *The British Isles consist of two large islands, Great Britain and Ireland, and many smaller ones. Name some of them (5-7). b) The biggest city of the UK is London. What other big cities can people visit? Name some of them (7-10).*

a) The British Isles consist of two large islands and many smaller ones. They are

_____.

b) People can visit _____.

c) Would you like to visit capital of the UK?

Why? _____.

Links:

https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_islands_of_the_British_Isles

<http://www.worldislandinfo.com/UK.htm>

https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_islands_of_the_United_Kingdom

<http://www.mapsofworld.com/united-kingdom/cities-map.html>

<http://www.ukcities.co.uk/populations/>

2) People often use the idiom «White Cliffs of Dover» when they are talking about Great Britain. How do you understand it? Why do people use this nickname?

_____.

3) Home task: Draw the map of the UK. Mark all important islands, cities, reservoirs, symbols of each part of the UK. Use your Treasure Hunts. Compare your map with maps of your classmates, discuss and choose the best. Be creative and make your map bright and unique.

9 класс (Unit 4 What school to go to?)

Формат: Сабджэкт сэмпла

Название урока: Образование в Великобритании и США: сходства и отличия

Introduction: The system of education in the USA is different from the system of education in Great Britain, isn't it? To find the answer to this question you will use the Internet sites. The Internet allows us to find some more important information on the topic.

Task 1: Answer the following questions using the Internet. Don't forget to express your personal opinion or give some arguments/examples.

1) Is it good or bad to have a choice between state, public and private school? What type of school will you choose if you go for a month in England? Why (give 2 arguments or examples) _____.

2) What types of exams do British and American teenagers have to pass? Where can they continue their education if the results are good? What do they do if the results are bad?

3) The systems of education in Great Britain and the USA have similar and different aspects. Compare them and complete the following text.

In comparison with the British system of secondary education, American system

Just as in Great Britain and in the USA

Both in Great Britain and in the USA

In contrast to Great Britain, in the USA ... differs from

Links:

https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_the_United_Kingdom

http://www.internationalstudent.com/study_uk/education_system/

<https://eal.britishcouncil.org/parents/education-system-england>

https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_the_United_States

<http://www.classbase.com/Countries/united-states/Education-System>

<http://www.fulbright.org.uk/study-in-the-usa/school-study/us-school-system>

<https://www.ego4u.com/en/read-on/countries/usa/school>

Task 2: Use the sites to fill the table about educational systems of Great Britain and the USA.

	Great Britain	the USA
<i>Start of education at school</i>		
<i>During of compulsory education</i>		
<i>Types of schools</i>		
<i>Stages of school education</i>		
<i>Exams</i>		
<i>Number of compulsory subjects</i>		
<i>System of marks</i>		
<i>Uniform</i>		

Тип Вебквеста: творческое задание

Название урока: урок защиты проектов «My dream school»

Introduction: School is a place where children and teenagers spend a lot of time. But many schoolchildren don't like their uniform or meal in the school canteen. Due to different reasons they feel unhappy and don't like to go to school. Today you have a chance to make some changes and create an ideal school. The Internet will help you to find the necessary information on different aspects and to create a poster about your dream school.

Task: For the project lesson the whole class will be divided in pairs. Each pair will get the aspect to present. The result of your pair work will be a report to the whole class and after that you will design the poster «My dream school». To do the tasks you should use the sites of the Hotlist.

Process:

A. Pre-class preparation: study Web-based materials using links; find the information on your aspect (8-10 sentences); prepare your report in Word document; download and save pictures and photos.

B. In-class activity: report to whole class what you have learnt on the aspect and discuss the details; design the poster «My ideal school».

Step 1 Begin by exploring the sites together and find some interesting facts and information. You will be working in pair. It will be up to you to divide roles in your pair. However, all class members are responsible for the result of the work.

Step 2 Find the necessary information on your topic and change/add some facts or details:

Group 1: An ideal teacher

Group 2: School canteen

Group 3: School uniform

Group 4: Classrooms

Group 5: Timetable and compulsory subjects

Group 6: After school activities

Copy information you need in a word document and then make a short tale on your aspect.

Step 3 Add photos and pictures. Write the title. Use different prints and styles. Make it bright.

Step 4 Check your work.

Step 5 Present the result of you pair work to your classmates. Discuss different aspects of the topic. Make a bright poster and write necessary information or comments.

Conclusion: As you can see the result of your work is a wall poster about «My ideal school». Are you glad with the results of you work? Let's put the marks to each group according to the following criteria.

Таким образом, использование каждого вида учебного Интернет-ресурса зависит от цели урока, социокультурного аспекта урока, планируемых результатов, уровня языковой подготовки учащихся, уровня сформированности ИКТ-компетенции учащихся, формата заключительного урока по изучаемой теме.

Литература

1. Полат, Е.С. Интернет на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 5-11.

2. Сысоев, П. В. Использование новых учебных интернет-технологий в обучении иностранному языку (на материале культуроведения США) / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Вестник Тамбовского университета. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2008. – № 2(58). – С. 363-371.

3. Титова, С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании. Теория и практика [Текст]: пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов / С.В. Титова. – М.: Квинто-Консалтинг, 2009. – 240 с.

Омарова К.Г.. Алиев З. Г. (Махачкала)

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ ПОЗНАНИЯ В ЛИНГВИСТИКЕ

В данной статье рассматривается роль информационных технологий, как одного из способа получения, а также применения знаний в сфере лингвистики, особенно-сти их использования.

Ключевые слова: *информационные технологии, электронные энциклопедии, базы данных, сети словесных - ассоциаций, форумы, ментальные карты, текстовые процессоры.*

Abstract: *In this article are considered the role of information technologies as one of the methods of obtaining and application knowledges in the field of linguistics, the particularities of their usage.*

Keywords: *information technologies, electronic encyclopedias, databases, verbal associations networks, forums, mental maps, word processors.*

Развитие информационных технологий характеризуется быстрым изменением концептуальных представлений, технических средств, методов и сфер применения. В связи с тем, что с каждым годом кардинально изменяются информационные технологии и информационная среда в целом, обществу нужны люди, обладающие информационно-технологической компетентностью, способные обучаться, самостоятельно работать с информацией, и только тогда они смогут рассчитывать на успех в информационном обществе [Птущенко 2008: 169].

В XXI веке, именно информационные технологии являются средством развития практического закрепления теоретической подготовки лингвистов, средством подготовки их к жизни в информационном обществе, а также к будущей профессиональной деятельности. Сегодня одним из основных источников профессионально-теоретической базы для студента является сеть Интернет, которая включает в себя следующие типы информационных ресурсов:

1. Электронные энциклопедии (feb-web).
2. Сети словесных ассоциаций (wordassociations.net).
3. Электронные библиотеки (eLIBRARY. RU, КиберЛенинка, Арбикон).
4. Базы данных университетов.
5. Авторские сайты.
6. Форумы.
7. Текстовые процессоры (Microsoft Word, Lotus WordPro OpenOffice Writer)
8. Ментальные карты (ultra outliner).

Различного рода форумы лингвистической направленности позволяют лингвистам обмениваться опытом и результатами исследований, координироваться с носителями других языков и получать от этих носителей необходимую информацию, полезную для исследовательских работ. Примером таких форумов может послужить Лингвофорум (lingvoforum.net). Различного рода текстовые процессоры (типа MS Word) являются почти основным объектом взаимодействия лингвиста и компьютерных технологий. Текстовые редакторы различных типов позволяют форматировать текст (для дальнейшей его подачи), а также дают возможность проверять текст на наличие опечаток и описок. Электронные библиотеки дают быстрый доступ к необходимым художественным и нехудожественным текстам, дают возможность мгновенного поиска нужных фрагментов текста, словосочетаний в тексте и слов. Также, еще одним преимуществом электронного текста является постоянная возможность редактирования, внесения правок, дополнений и корректировок. Так как речь идет о цифровой информации: динамическое пополнение базы данных, ее доработка и корректировка в реальном времени является еще одним существенным преимуществом электронных энциклопедий. В то время как классические, печатные энциклопедии, как правило, лишены такой возможности.

Таким образом, мы можем прийти к следующему выводу, в основе множества информационных технологий лежит коммуникация, которая неразрывно связана с языком и, следовательно, лингвистикой. Использование информационных технологий поз-

воляет существенно облегчить и ускорить процесс накопления знаний, их поиск и редактирование. В данной статье были рассмотрены основные ИТ ресурсы, которые необходимы в работе современного лингвиста, что позволило нам обрисовать общую картину в новейшей научно-исследовательской действительности, в частности в сфере лингвистики, которая неразрывно связана с информационными технологиями.

Литература

1. Птущенко Е.Б. Инновационный подход в обучении информатике как основа формирования профессиональной информационно-технологической компетентности специалиста // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. Майкоп, 2008. Вып. № 5. С. 168-171.

2. Хроленко А.Т. Основы современной филологии: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2013. 344 с.

3. Хохлова Ю.Е. Глоссарий по информационному обществу. М.: Ин-т развития информационного общества, 2009. 160 с.

Османова Б., Гаджиева Д.А.(Махачкала)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Данная статья посвящена формированию произносительных навыков при обучении немецкому языку, рассматриваются особенности его совершенствования с помощью определенных упражнений.

Ключевые слова: произношение, артикуляция, имитация, жестикулирование, фонетическая зарядка, воспроизведение, аудирование.

Abstract. *The current article is dedicated to the formation of pronunciation skills in the process of German language teaching. It deals with peculiarities of its improvement by means of certain exercises.*

Keywords: *pronunciation, articulation, imitation, gesturing, warm-up, reproduction, listening.*

Как известно работа над произношением имеет первостепенное значение при изучении иностранного языка, так как от этого зависит его эффективность и дальнейший успех в овладении навыков устной речи. Развитие слухопроизносительных навыков является одним из важнейших условий формирования фонетических навыков; способность правильно ассоциировать слышимый звук и воспроизводить звуки. Этим занимается такой важный аспект языкознания как фонетика.

Работа над произношением учащихся начинается уже с первых уроков начального этапа обучения иностранному языку, а на последующих этапах она должна закрепляться и совершенствоваться. Каждый этап имеет свою ответственную задачу в отношении обучения произношению. Если на начальном этапе не уделять должного внимания формированию слухопроизносительным навыкам, то впоследствии могут выработаться неправильные произносительные умения, которые исправить будет если не невозможно, то очень трудно.

Но если сосредоточиться на начальном этапе только на формировании фонетических навыков, то это может привести к его деформации на более поздних ступенях обучения. Если ограничиваться только вводно-фонетическим курсом, то произношение учащихся со временем ухудшится. Поэтому формирование навыков начинается на этапе, предшествующем их включению в деятельность и должно продолжаться вплоть до их окончательного закрепления [Рогова 2001].

Рассмотрим некоторые особенности формирования фонетических навыков на начальном этапе обучения иностранному языку.

Одним из наиболее важных способов ознакомления с фонетическим явлением на начальном этапе является показ наглядной, несколько утрированной демонстрации его особенностей в звучащем тексте или в речи преподавателя (учителя). Последовательность предъявления фонетического материала диктуется его нуждами для общения. Поэтому иногда приходится с первых шагов вводить звуки, которые являются наиболее трудными, не имеющими аналога в родном языке.

В обучении произношению оправдал себя аналитико-имитативный способ [Гальскова 2004], при котором звуки, подлежащие специальной отработке, вычленяются из связного целого и объясняются на основе артикуляционного правила, что является аналитической частью работы. Затем эти звуки снова включаются в целое, которое организуется постепенно: слоги, слова, словосочетания, фразы, и проговариваются учащимися вслед за образцом, то есть имитируются. После этого следует интенсивная тренировка в произношении, которая также происходит на основе образцов. Тренировка включает два типа упражнений: 1. активное слушание образца и 2. осознанная имитация. Активное слушание подкрепляется предварительными заданиями для привлечения внимания учащихся к нужному качеству звука; оно стимулирует выделение из потока слов конкретного звука, подлежащего усвоению. На начальном этапе следует использовать такие способы формирования произносительных навыков как: выполнение фонетической зарядки, отработка фонетической стороны нового лексико-грамматического материала, работа над произношением путем чтения вслух. Работа над чтением вслух дает возможность укрепить фонетическую базу учащихся.

Основная роль на начальном этапе обучения произношению принадлежит фонетической зарядке.

Например, учитель может предложить следующее: «Повторим слова, обозначающие профессию, обратите внимание на ударение в них», или «Произнесем хором поговорку на звук «*η* -Laut», например: *Eine lange Schlange ringelt sich um eine lange Stange* и так далее.

Для фонетической зарядки может быть использован такой материал как: отдельные звуки, звукосочетания, слова, предложения, рифмовки, поговорки, пословицы и небольшие тексты стихов и песен, содержащие фонетические явления, которые нужно постоянно проверять и повторять. Важным представляется выяснение места фонетической зарядки на уроке. Она часто выполняется в начале урока и кроме того вводит учащихся в атмосферу, которая нейтрализует влияние звуковой среды родного языка.

Если фонетическая зарядка предшествует чтению, тогда она происходит на материале текста для чтения, из которого вычленяются фонетические трудности, группируются соответствующим образом и предлагаются затем учащимся для осознанной имитации.

Так же основным аспектом овладения фонетических навыков на начальном этапе является аудирование.

Аудирование – это процесс восприятия речи на слух и понимания смысла устного общения. Минимальной единицей аудирования является слово, поскольку смысловое восприятие речи начинается со слова. Аудирование, являясь целью обучения, дает возможность понимать на слух аудиотексты разного содержания и уровня сложности, обеспечивая тем самым достижение практической, общеобразовательной и воспитательной целей обучения, а так же формирование вторичной (иноязычной) языковой личности. В условиях обучения иностранному языку

уровень понимания иноязычного текста еще ниже, чем на родном языке, что является дополнительным аргументом в пользу специального обучения аудированию с учетом специфики и сложности этого вида речевой деятельности.

Повышению качества сознательной имитации звуков способствует помощь учителя в качестве жестикулирования. При этом следует научить учащихся определенной символике жестов, чтобы они смогли их —читать. Например долгота может изображаться горизонтальным движением руки, краткость — быстрым дугообразным или щелчком пальцев. Особенно важное значение жестикуляция имеет при обучении правильной интонации: ударение может демонстрироваться энергичным взмахом руки сверху вниз, плавное движение руки вверх соответствует подъему тона, а движение руки вниз его понижению.

Приведем в качестве примера упражнения в имитации. Осознанность имитации гарантируется указанием, на что следует обратить внимание:

- произнесите вслед за мной звуки, обращайтесь внимание на долготу или краткость;
- произнесите слова, обращайтесь внимание на ударение в сложных словах;
- произнесите предложения, обращайтесь внимание на повышение мелодики;
- произнесите предложения, обращайтесь внимание на паузы между речевыми синтагмами.

Совершенствование произносительных навыков происходит также в связи с работой над новым словарным и грамматическим материалом. Знакомя учащихся с новыми лексико-грамматическими явлениями, нельзя упускать из виду содержащиеся в них произносительные трудности. В результате любая порция слов и грамматических явлений может стать поводом для совершенствования произносительных навыков на продвинутом этапе. Важно подчеркнуть при этом следующее: учитель не должен снова объяснять артикуляционные и ритмико-интонационные правила, главное стимулировать учащихся к припоминанию правила и подведению под него новой языковой единицы. Эффективность такого подхода заключается еще и в том, что он предполагает усвоение нового, тесно связанного со старым, постоянно повторяемым при этом уже проработанный и усвоенный материал.

Таким образом, работа над чтением вслух также дает возможность закрепить фонетическую базу учащихся. Работа по формированию фонетических навыков будет протекать успешнее, если способы их формирования были правильно подобраны. Также необходимо учитывать возрастные особенности детей, их предыдущую подготовку и сформированность речи, уровень предрасположенности к обучению, талант, другими словами, требуется соблюдать алгоритм формирования фонетических навыков.

Литература

1. Гальскова Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: методическое пособие/ Н.Д Гальской, З.Р Никитенко. —Москва.: Айрис-пресс, 2004.
2. Рогова Г.В., Верещагина И.И. Методика обучения немецкому языку на начальном этапе в средней школе. — Москва.: Провещение, 2001.

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ФРАНЦУЗСКИХ АНТРОПОНИМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ НОВЕЛЛ ГИ ДЕ МОПАССАНА)

В данной статье рассматриваются лингвистические проблемы имен собственных, антропонимическая система новелл и одного романа Мопассана, а также проблемы и способы передачи французских антропонимов на русский язык.

Ключевые слова: *имя собственное, антропоним, способы передачи, транскрипция, смешанный метод, Мопассан.*

Abstract: *This article presents linguistic problems of proper names, system of anthroponyms in novels by Maupassant, as well as the problems and means of conveying French anthroponyms into Russian.*

Keywords: *proper name, anthroponym, means of translating, transcription, Maupassant.*

Значение имени собственного (далее ИС) вообще и антропонима в частности вызывает интерес лингвистов уже давно, но отношение их ИС неоднозначно. Ф. де Соссюр, например, полностью выводит ИС из системы лингвистического анализа, мотивируя это отсутствием у последних означаемого, т.е. лексического значения. Такой же точки зрения придерживаются представители функциональной лингвистики и структурализма, видя в ИС лишь семантически пустой наименователь. Ряд других лингвистов включает их в свои исследования, подчеркивая наличие у ИС первоначального (этимологического) значения, иногда затемненного в силу лингвистической эволюции (фонетической, графической, семантической). Краткий анализ разных точек зрения на проблему ИС можно найти у различных авторов, например в статье «Имя собственное в художественном тексте как средство создания языковой картины мира» Ф.С. Кудряшевой и Л.А. Фатыховой [Кудряшева, Фатыхова 2017: 254-259].

Большинство лингвистов признают, что, несмотря на демотивированность, имя собственное остается все же его носителем. По мнению А. Кристоль, «Номинация ремотивируется социологическим контекстом [Kristol 2002: 105]. Кирстен Йонассон считает, что настоящая природа имени собственного выявляется на более глубоком уровне, чем уровень лингвистической системы или речи, а именно, когнитивном уровне [Jonasson 1994: 15].

Роль антропонимической лексики в художественном тексте нельзя переоценить: наряду с другими ономастическими единицами она образует в языковой системе литературного текста индивидуальную лингвокультурную подсистему, являющуюся частью образной системы всего художественного произведения, отражая специфику идиолекта автора, соотнесенность с эпохой и временем создания произведения. Каждое произведение содержит определённый набор антропонимов, которые характерны для изображаемой среды. ИС инкрустируются в структуру художественного произведения, придавая тексту особое звучание. Умелым подбором имени собственного воссоздаётся колоритная картина произведения. Зачастую, в художественном мире автора, антропонимы носят, если можно так сказать, «вещий» характер, благодаря ономастическому заглавию, в том смысле, что его роль заключается в сообщении читателю судеб, вокруг которых будет развиваться история.

В творчестве Ги де Мопассана запечатлена широкая картина жизни современного ему французского общества второй половины 19-го века; он использует различный набор имен собственных: имена, фамилии, прозвища, структурно односложные или многосложные, семантически мотивированные и немотивированные имена. Ярко выражена в антропонимах и социальная стратификация французского общества, что вид-

но как по структуре антропонима, так и по его отсутствию, в некоторых случаях, даже у главных героев, например «La rempailleuse» («Плетельщица стульев»), что лишний раз свидетельствует о приоритете социальной репрезентации персонажа над его человеческими качествами. В этой связи стоит процитировать слова Ролана Барта: «Имя собственное всегда должно быть для критика объектом пристальнейшего внимания, поскольку имя собственное – это, можно сказать, король означающих: его социальные и символические коннотации очень богаты» [Барт 1989: 432].

Материалом для нашего исследования послужили девятнадцать новелл и один роман Мопассана, переведённые четырнадцатью переводчиками:

Анализ выборки примеров общим объемом в 208 антропонимов показал, что довольно большое количество персонажей Мопассан называет только по фамилии (87 персонажей), из них 73 фамилии выполняют просто назывную функцию, а 14 – так называемые «говорящие имена», т.е. с выраженной этимологической семантикой.

Семь персонажей номинированы лишь индивидуальным именем, без фамилии: la Blanchotte, Simon («Le papa de Simon»), Désirée («La fortune»), Rachel («Bel-Ami»), Rachel, Pamela, Amanda («Mademoiselle Fifi»), два из которых - La Blanchotte (Бланшот) и Désirée (Дезире) - «говорящие», остальные выполняют только назывную функцию. Номинация лишь именем – следствие низкого социального статуса персонажей.

С точки зрения структуры, самыми частотными в анализируемых произведениях Ги де Мопассана являются двусоставные антропонимы (106 единиц), т.е. построенные по самой распространённой антропонимической модели «имя + фамилия»: из них четыре - с эксплицитно выраженным этимологическим значением: Jean des Barrets («Le garçon un bock!»), Jacques Randel («Le vagabond»), Georges Duroy, Jacques Rival («Bel-Ami»). Лишь одна фамилия Carré-Lamadon («Boule de suif») и одно прозвище Saint-Potin («Bel ami») имеют сложную форму и пишутся через дефис.

Шесть имен собственных включают антропоним с предшествующим ему именем нарицательным: *maît'*Belhomme («La Bête à maît'Belhomme»), le père Milon («Le père Milon»), *la mère* Sauvage («La Mère Sauvage»), *l'oncle* Jules («Mon oncle Jules»), *Mademoiselle* Perle («Mademoiselle Perle»), *Mademoiselle* Fifi («Mademoiselle Fifi»). Два последних являются прозвищами, как и антропонимы Boule de suif - Пышка («Boule de suif») и Saint-Potin – Сен-Потен («Bel ami»).

Антропонимы в художественном тексте служат рекуррентными маркерами, которые организуют персонаж как источник информации для читателя, а их использование в художественном произведении является основой единства художественного пространства текста.

Следует отметить, что довольно-таки редкие размышления лингвистов на тему перевода ИС свидетельствуют об устранении этого класса слов из лингвистической системы: многие задаются вопросом, может ли действительно переводиться имя собственное. Для некоторых, показатель специфичности имени собственного - его непереводаемость, что, в свою очередь, является прямым следствием мнения об отсутствии у него семантического содержания.

Нет консенсуса в данном вопросе и среди переводоведов и практиков перевода, как нет и общих правил и общих практик их перевода. По общему правилу, имена собственные не переводятся. Но они, тем не менее, передаются на другой язык. В практике перевода имена обычно заимствуются, т.е. берутся без изменений и переносятся в иноязычный текст. При этом переводчики используют, в основном, три приема: транскрибирование или транслитерацию, в виде исключений прибегают к переводу. Способ транскрипции тесно связан с алфавитными системами и фонетическими законами соответствующих языков, включая ударение; дело еще более осложняется, если языки оригинала и перевода используют разные алфавиты, в нашем случае, это латиница и ки-

риллица. Для правильной передачи французских собственных имен нужно учитывать несколько правил, изложенных ведущими отечественными исследователями В.Г. Гаком и Б.Б. Григорьевым в работе «Теория и практика перевода. Французский язык» [2009: 423-434].

Сопоставление ИС из новелл Мопассана и их русских соответствий показало, что самым частотным переводческим приемом является транскрипция, базирующаяся на принципе максимального фонетического подобия, позволяющего переводчику добиться минимальных потерь при перенесении имени собственного в другую языковую среду. Транскрипции подвергаются не только имена-знаки, имена-метки, не обладающие собственным содержанием, а только называющие объект, но и семантически мотивированные ИС. Этим передается, таким образом, местный колорит. Существенных отличий в способах перевода разными переводчиками нами не выявлено. Все они используют в первую очередь, метод транскрибирования (94% всех антропонимов).

Транслитерация практически отсутствует.

Случаи перевода «говорящих» имён единичны: на 24 случая употребления «говорящих» имён, только два антропонима: Boule de suif – Пышка («Boule de suif») и Irec – Блево («Bel ami»). Другие имена, обладающие определённым семантическим содержанием, переведены не были, такие, как: Sauvage («La Mère Sauvage»), La Blanchotte («Le papa de Simon»), Follenvie («Boule de suif»), Mademoiselle Fifi («Mademoiselle Fifi»), Prudent («Rosalie Prudent»), Marignan («Clair de lune») и др. Таким образом, происходит определённая потеря или экспрессивности, или же оценки автором своего персонажа и идея писателя остаётся частично «за кадром». Правда, в некоторых случаях переводчик дает пояснение в виде сноски, как например это сделал Е. Гунст при переводе новеллы «Пышка», комментируя фамилию одного из персонажей – Луазо [1979: 211] (Игра слов: «l'oiseau vole» – «птичка летает» и «Loiseau vole» - «Луазо ворует»).

В тех случаях, когда в состав имени собственного входит значимое слово, переводчики прибегали к так называемому смешанному приему перевода (сочетание семантического перевода и транскрипции): Le père Milon - Папаша Милон, Maît'Belhomme - дядя Бельом, l'oncle Jules - Дядя Жюль, La mère Sauvage» - Старуха/тетка Соваж и др.

Таким образом, многие значения антропонима (семантические, социолингвистические, прагматические), как и коннотации, играющие определяющую роль в оригинале, теряют ее в переводе. Сила, характер, область деятельности, географическая принадлежность персонажей в произведении подчеркивается их именами. Симпатия Мопассана к своим персонажам, которая чувствуется через способы их номинации, передает также эмпатию и благосклонность автора к простым людям, особенно женским персонажам.

В заключение следует подчеркнуть, что при передаче антропонимов самым частотным приемом является транскрипция, что можно назвать переводческой константой, т.к. она не зависит от личности переводчика. Но, к сожалению, при данном способе зачастую происходит частичная потеря информации, полного объёма значения, приобретаемого ИС в художественном произведении. Одним из вариантов избежать этого, на наш взгляд, является переводческая сноска или комментарий.

Литература

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика: Пер. с фр. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. М.: Прогресс, 1989.
2. Гак В.Г., Григорьев Б.Б. Теория и практика перевода. Французский язык. М.: Либроком, 2009.
3. Кудряшева Ф.С., Фатыхова Л.А. Филология и искусствоведение. Вестник Башкирского университета. Т. 22, № 1, 2017, с. 254-259.

4. Ballard, Michel. Le nom propre en traduction. Paris : Ophrys, 2001.
5. Jonasson K. Le Nom propre; constructions et interprétations, Louvain-la-Neuve, Duculot, coll. (champs linguistiques), 1994.
6. Kristol A.M. Motivation et rémotivation des noms de lieux: réflexions sur la nature linguistique du nom propre, in Rives nord-méditerranéennes, no 11, 2002. [En ligne], <http://rives.revues.org/121>.
7. Мопассан Ги де Новеллы. М., 1980.
8. Мопассан Ги де Милый друг. М. 1980.
9. Maupassant Guy de Bel-Ami. М.: Квро, 2016.
10. Maupassant Guy de Nouvelles choisies. М.1985.

Рабданова С.М. (Махачкала)

АНГЛИЙСКИЕ ОПИСАТЕЛЬНЫЕ ФАМИЛИИ В СОПОСТАВЛЕНИИ С ДАРГИНСКИМИ

В статье говорится о том, что человек имеет имя, фамилию и может иметь прозвище. Речь так же идет об истории происхождения фамилии как общественно-исторической категории. На примерах английских описательных фамилий в сравнении с даргинскими рассматривается процесс превращения прозвища в наследственное фамильное имя.

Ключевые слова: фамилия, имя, языковая категория, прозвища, язык, факторы, наследственность, носитель, описательный, этимология.

Keywords: surname, name, language category, nickname, factors, hereditary, bearer, descriptive, etymology.

Фамилия – вид антропонимики, и как общественно-историческая языковая категория, тесно связана с главными этапами социально-экономического развития человечества. Фамилия указывает на принадлежность человека к определенной семье и прибавляется к имени.

До определенной степени развития человечество не имело фамильных имен. Дж. Хьюз, исследовавший английские фамилии в конце 14 века, пишет, что, если бы в то время где-нибудь на рынке в Уэльсе было произнесено имя John Johns, то на него откликнулись бы либо все, либо никто, потому что к имени не было добавлено никаких особых отличительных характеристик. Когда личное имя не в состоянии было индивидуализировать того или иного языкового коллектива, прибегали к помощи дополнительного индивидуализирующего знака, прозвища. Так, например, в даргинском селе Урцаки в каждой семье есть имя Магомед, и чтобы отличить, чей Магомед, использовали такие прозвища как, «хялацар» (т.е. высокий, худой), «кьаллай» (т. е. лудильщик), «кьанда» (т.е. у которого ишак без хвоста), «хьярчи» (т.е. некрасивый) и т.д.

Многие прозвища в результате первой английской переписи получали документальное закрепление. Этот процесс был продолжителен и неодинаков для разных социальных групп, для разных районов страны.

Одним из основных факторов, способствовавших переходу прозвища в фамилию, было потеря его мотивировки, утрата информации о причинах его возникновения. Если отца Робертсона звали не Роберт, если Джон Кук не был поваром, Томас Хилл не жил на холме и Ричард Рэд не был рыжим, то мы можем сказать, что их прозвища стали наследственными.

Анализ современных английских фамилий, естественно предполагает этимологии тех прозвищ, которые легли в их основу. Он дал возможность разбить на несколько групп, одним из которых является описательная группа фамилий. Как и большинство фамилий данной группы, они в основном происходят от прозвищ, характеризующих своих носителей по физическим и духовным качествам. Такие характеристики нашли свое отражение в таких английских фамилиях как: *Bigg, Strong, High, Low, Little, Longman, Strongman, Younger, Elder, Small, Head, Hands, Arms*. [Леонович О.А.2002:21-22]

Сравним в даргинском языке: *халал, араси, ухъена, виштIал, халазар, жакъа, ухъна, духъена някъбар*

Англ: *Cambell (криворотый), Crump (заячья губа), Cruikshank (хромой)*

Дарг: *БалкIа мухIли, гIяраIа ганжи, валкIа.*

Описательные фамилии могут рассказать нам, какого цвета волосы у родоначальника семьи: *Black (вариант Blake), White (вариант Whiteman), Red (вариант Read, Redman)*. [Рыбакин А.И.2000:130]

Сравним в даргинском языке: *цудара, цуба, хIинтина.*

Моральные и умственные способности отразились в таких фамилиях, как *Bad, Good, Wize, Friend, Trueman, Gentle, Sweet, Moody / Brugg (храбрый), Silly / Seely / Seelie (очаровательный)*.

Сравним в даргинском языке: *вайна, гIяхна, духул и т.д.*

Многие описательные фамилии произошли от прозвищ, отражающих условия жизни их носителей: *Rich, Poore, Ragman* (в обносках).

Сравним в дарг.: *ханжа, язихъ, пякъур.*

Относительно одежды: *Shorthose* (короткий плащ), *Bracegirdle* (экстравагантность)

Сравним в даргинском: *къантIа хIава, къикъймай.*

К описательным также относятся фамилии, образованные от прозвищ, участников мистерий (*Mystery Plays*), которые устраивались на улицах площадях средневековой Англии. Это были частые явления жизни страны, и принимать участие в этих играх считалось почетным делом.

Например, такие фамилии как: *King, Baron, Eare, Lord, Cardinal, Duke, Ceasar, Queen, Angel, Cain, Saton* и др.

Непросто установить верную этимологию той или иной фамилии. Очень часто одна и та же фамилия может возникнуть в результате самых различных процессов, и разных источников. Например, вот перечень возможных источников происхождения фамилии *Legg / Legge*. [Боровкова Л.А.2004:145]

а) по месту проживания ее носителя: *at a leg or neck of land*

б) от древне-скандинавского имя *Legg* (сокр. от *Legard*)

в) от устарелой формы слова *Leigh / Ley*

г) от прозвища ловкого человека (ср. выражение *to show a leg*)

д) от профессии торговца чулками и бельем

е) от вывески паба-пивной, которую часто посещали эти торговцы.

Кроме описательных фамилий существует еще ряд таких групп, в основу которых легли прозвища как а) антропонимические (т.е. генеалогические, патронимические), б) по месту проживания, в) по роду занятий (профессионально-должностные) и т.д.

Литература

1. Боровкова Л.А. О людях. Русско-английский словарь. М., 2004.
2. Леонович О.А. В мире английских имен. М., 2002.
3. Рыбакин А.И. Словарь английских фамилий. М., 2000.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Компаративные фразеологические единицы - устойчивые и воспроизводимые сочетания слов, фразеологическая специфика которых основана на традиционном сравнении. КФЕ - двухкомпонентные структуры, состоящие из признака и объекта сравнения. Их опорным словом является компонент - существительное, семантический анализ которого позволяет нам выделить несколько лексико-семантических групп.

Ключевые слова: компаративные фразеологические единицы, устойчивые сочетания, компонент, лексико-семантическая группа.

Abstract: *The comparative phraseological units are sustainable combination, which phraseological specificity is based on traditional comparison. The comparative phraseological units are two-component structures consisting of feature and object of comparison.*

Their reference word is a noun component, the semantic analysis of which allows us to identify several lexical-thematic groups.

Keywords: *the comparative phraseological units, sustainable combinations, component, lexical-thematic group.*

Компаративные фразеологические единицы (далее КФЕ) являются особой группой фразеологии, о которой в литературе по фразеологии долгое время упоминалось лишь вскользь. Впервые проблема выделения КФЕ в отдельную группу была поставлена и разрешена в трудах Амосовой Н.Н. Кунина А.В., Чернышевой И.И.

Выделить КФЕ в особую группу фразеологии позволяют следующие факторы:

1. Продуктивность и высокая частотность употребления;
2. Структурно-семантическая характеристика, которая заключается в том, что характеристика свойства или действия происходит через сравнительную группу, вводимую союзом «как».
3. Твердо фиксированная сочетаемость устойчивого сравнения со строго определенным кругом прилагательных, отглагольных прилагательных и глаголов. Это дает основание считать КФЕ двучленными структурами.

В современной научной литературе по фразеологии очень важное значение имеет проблема определения КФЕ. Например, Чернышева И.И. называет компаративными фразеологическими единицами такие устойчивые и воспроизводимые сочетания слов, фразеологическая специфика которых основана на традиционном сравнении [Чернышева 1977].

Однако, это не единственное определение КФЕ в лингвистической литературе. Так, Назарян А.Г. говоря о КФЕ французского языка рассматривает их как стилистический прием, заключающийся в сопоставлении одного явления, предмета с другим в целях подчеркивания, выделения более яркого изображения какого-нибудь его признака [Назарян 1987].

Отсюда следует, что КФЕ состоит из двух компонентов, которые соединяются между собой союзом *wie*, реже *als*.

Основой КФЕ является логическая операция сравнения. В логике прием сравнения предполагает установление сходства и различия предметов и явлений путем их сопоставления. В плане содержания сравнение - это сопоставление двух предметов мысли на основе общего признака. В плане выражения - это определенная конструкция, состоящая из трех элементов: субъекта сравнения, общего признака и объекта сравнения.

Тот факт, что в позиции субъекта сравнения могут выступать различные слова, обозначающие различные лица, предметы и явления действительности дал основание не считать субъект сравнения постоянным компонентом формальной структуры КФЕ. Анализ примеров употребления КФЕ в художественной литературе подтвердил это положение.

Что касается остальных двух компонентов, то в этом случае мнения фразеологов резко разделились. Так, например, ряд русских фразеологов Шанский, Огольцев и др. рассматривают КФЕ как однокомпонентные структуры, т.е. ограничивают структуру устойчивых сравнений союзом как (словно, будто) и одним знаменательным компонентом. Например, как лунь, как угорелый, как зеницу ока и т.д. Кроме того, к собственно фразеологическим единицам они относят только такие устойчивые сравнения, которые являются наиболее лексикализированными, т. е. они исключают признак сравнения в силу того, что он уже выделен в коллективном сознании говорящих и смысл фразеологизма ясен и без него: например, «как рак» - значит «красный», «как лиса» - значит «хитрая» и т. д. Другие исследователи (Назарян, Ройзензон, Чернышева) считают КФЕ двухкомпонентными структурами, состоящими из признака и объекта сравнения. Считать их таковыми позволяют следующие факторы:

1. Подавляющее большинство КФЕ немецкого языка зарегистрированы в лексикографических источниках в двухкомпонентной форме. Например, *geschwatzig wie eine Elster* (болтливый как сорока).

2. Общее значение КФЕ оформляется через бинарную синтаксическую структуру;

3. Реализация данного разряда фразеологии осуществляется в речи, как правило, в двухкомпонентной форме.

4. Включение признака сравнения в структуру КФЕ является обязательным для практики перевода, так как один и тот же признак может вызывать различные ассоциации у носителей разных языков.

5. Включение признака в состав компаративного фразеологизма дает возможность избежать нежелательную полисемию.

Исходя из характера первого компонента т. е. признака, КФЕ делятся на две большие группы: глагольные и адъективные фразеологизмы. В количественном отношении глагольные единицы превосходят адъективные. Это объясняется глагольным характером фразеологических единиц немецкого языка, который возникает за счет чрезвычайно высокой речевой употребительности немецких глаголов широкой семантики: *sein.haben.kommen. gehen.machen. bringen, werden*. Эти и некоторые другие глаголы входят в огромное количество фразеологических единиц.

Именно благодаря глагольности многие адъективные КФЕ легко переходят в глагольные. Например, *stumm wie ein Fisch* (нем как рыба)- адъективная КФЕ и *stumm wie ein Fisch sein* (быть немым как рыба)- глагольная КФЕ.

В связи с тем, что КФЕ состоит из двух компонентов, то опорным словом всего сравнительного оборота является компонент-существительное. Анализ этих компонентов показывает какие предметы и явления внешнего мира, какие сферы человеческой деятельности легли в основу сравнения. Эти компоненты (опорные слова) вместе со сравнительным союзом уточняют и усиливают свойства или качества, которые содержатся в компоненте-прилагательном т.е. в основе сравнения.

Семантический анализ компонентов-существительных позволяет выделить в немецком языке несколько лексико-тематических групп (ЛТГ).

Это: 1.ЛТГ-существительные, связанные с наименованием человека.

2.ЛТГ-существительные, обозначающие представителей животного мира.

3.ЛТГ- флора-растительный мир

4.ЛТГ-существительные, обозначающие предметы и явления неживой природы.

5.ЛТГ-существительные, обозначающие вымышленные существа (бог, черт)

6.ЛТГ-существительные, обозначающие названия минералов, металлов и полученных из них веществ (Gold-золото, Eisen-железо).

Анализ выделенных тематических групп показал, что в количественном отношении преобладает группа, отражающая сферу животного мира. Названия животных широко используются для образной характеристики человека во всех языках мира. Следует отметить, что в процессе сравнения представителей двух разных предметных групп или понятийных сфер на первый план выдвигается один какой-либо признак. Примечательным является тот факт, что один и тот же сопоставляемый образ может отличаться несколькими, свойственными ему признаками, которые, реализуясь в словах-прилагательных, становятся основой при создании различных КФЕ, что способствует обогащению компаративной фразеологии. Компонент – существительное в КФЕ напоминает собой своего рода семантическое ядро, от которого отпочковываются те или иные качественные признаки, которые преобразуясь в лексемы становятся базой создания КФЕ. Такой компонент-существительное оказывается в данных условиях своеобразным ассоциативным полем, которое представляет собой совокупность ассоциативных представлений, связанных с тем или иным животным или птицей. Так, например, в ассоциативное поле существительного “Bar” (медведь) в немецком языке входят следующие качественные признаки: brummig-ворчливый, hungrig-голодный, gesund-здоровый, stark-сильный, plump-неуклюжий.

Анализ КФЕ с компонентом-зоонимом показал, что общей особенностью КФЕ немецкого языка является их ярко выраженный характер, который наиболее проявляется при отрицательной характеристике. Этим, вероятно, и объясняется численный перевес КФЕ с отрицательным значением. Это обстоятельство позволяет нам отнести компаративные фразеологизмы к экспрессивной фразеологии, в основном, к обиходно-разговорной речи. Здесь сравнения особенно гиперболичны, удачно передают отрицательное отношение говорящего, иронию, насмешку. Устойчивость, образность КФЕ поддерживается также такими специальными средствами выразительности как аллитерация, ассонанс, каламбур и антифраза, которые свойственны отдельным КФЕ. Эти явления обычно вообще не воспроизводимы аналогичными средствами другого языка и фразеологические единицы, построенные на этих приемах не имеют эквивалентов в других языках. Например, не имеют соответствий в компаративной фразеологии русского языка немецкие фразеологические единицы, которые построены на игре слов.

Er hat Einfalle wie ein altes Haus.

Передача содержания этого выражения на другие языки связана с определенными трудностями, поскольку значение здесь будет во многом определяться контекстом. Основным, что выражает эта единица, является «странные, малоудачные мысли».

Примером антифразы в немецком языке может служить такая КФЕ как Klar sein wie Klossbruhe (быть ясным как шоколад т.е. неясным, непонятным).

Эти же самые средства выразительности КФЕ были выявлены у А.Г. Назаряна (1987) при анализе компаративных фразеологизмов французского языка. Об этих явлениях говорит и А.Д. Райхштейн.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что такие средства выразительности, как ассонанс, аллитерация, антифраза, каламбур характерны и для других языков, следовательно являются универсальными.

Литература

1. Кунин А.В. «Фразеология современного английского языка», Москва, 1997 г.

2. Назарян А.Г. «Фразеология современного французского языка», М. Высшая школа, 1987 г.
3. Огольцев В.М. «Словарь устойчивых сравнений русского языка» - 2001 г.
4. Ройзенон Л.И. «Русская фразеология». Учебное пособие, М-во высш. и средн. спец. образования. – Самарканд, 1977 г.
5. Чернышева И.И. «Актуальные проблемы фразеологии». Вопросы языкознания, 1977 г.
6. Чернышева И.И. «Фразеология современного немецкого языка», Москва, 1970 г.

Раджабова Г.К., Халимбекова М.К.(Махачкала)

ВИДЕОФИЛЬМ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

На сегодняшний день видеofilm является актуальным средством повышения мотивации при обучении иностранному языку. Его применение способствует не только повышению интереса к изучению языка, но и формированию коммуникативной компетенции. В данной статье рассмотрены преимущества использования видеofilmов на уроке английского языка в старших классах и аспекты проведения урока.

Ключевые слова: *мотивация, англоязычная среда, социокультурный навык, эстетический вкус, контекст, барьер.*

Abstract: *Nowadays a videofilm is a modern means for increasing motivation in learning foreign languages. Its usage promotes not only the students` interest for learning language but also forms communicative competence. This article deals with the advantages of using videofilms at the lesson of the English language in senior classes and the aspect of conducting the lesson.*

Keywords: *motivation, English –Speaking environment, socio-cultural skill, aesthetic taste, context, barrier.*

Изучение иностранных языков, особенно английского, становится необходимым компонентом интеллектуальной и практической деятельности большинства людей, а также профессиональной подготовки специалистов самого разного профиля. Главную цель обучения составляет формирование коммуникативной компетенции, которая включает в себя не только умение общаться на английском в устной и письменной форме, но и способность к ведению диалога культур - знание собственной культуры и культуры стран изучаемого языка.

Применение медиа средств в преподавании иностранного языка в старших классах улучшает результаты, так как урок становится более познавательным и интересным для учащихся.

Успех в овладении английским языком во многом зависит от мотивации учащегося и его стремлении проникнуть в языковую среду изучаемого языка.

Мотивация является одним из аспектов, который играет значительную роль в процессе обучения. Современные психологи и педагоги считают, что качество выполнения определенной работы на иностранном языке зависит от побуждений и потребностей ученика, его мотивов. Именно мотивация, являясь средством, вызывает целенаправленную активность, которая определяет выбор средств и приёмов на уроке иностранного языка, их упорядочение. Следовательно, общим смыслом развития учебной мотивации состоит в том, чтобы переводить учащихся с уровня отрицательного и без-

различного отношения к изучаемому языку к более серьезным формам положительного отношения [Асеев 2014:13].

Интерес к фильму повышает мотивацию учащихся к английскому языку в старших классах.

Просмотр видеофильмов на уроках позволяет лучше запомнить новую информацию, так как визуальное изображение является наиболее эффективным и интересным способом восприятия новой информации, так как в основном, проведение уроков по любым предметам довольно однообразно.

Существует ряд преимуществ использования видеофильмов на уроке иностранного языка в старших классах:

1. Это хорошее средство для создания максимально приближенной к англоязычной среде;
2. Правильно подобранный видеофильм будет побуждать учеников говорить в классе;
3. Визуальная поддержка видеофильмов помогает школьникам расшифровывать коммуникативный процесс, а также концентрировать внимание, так как во время просмотра внимание школьников фокусируется на движущихся видеокартинках.
4. Также видеофильм – это прекрасная возможность показать манеры, которые никак не передать при обучении при помощи текстов, либо аудиозаписей, так как видеофильмы гораздо эмоциональнее, зрелищнее и более действенны [Верисокин2003:35].

Для успешного проведения урока с использованием видеофильма, каждому учителю следует обратить внимание на то, что:

1. Содержание используемого видео будет соответствовать реальным знаниям учеников, а также будет совпадать с осваиваемой темой уроков;
2. Длительность видеофильма не превышает реальные допустимые временные рамки урока, кроме того, чересчур длинный фильм может утомить учеников и ученики потеряют интерес к нему;
3. Ситуации видеофрагментов предоставляют интересные возможности для развития языкового, речевого, социокультурного навыков учащихся;
4. Контекст видеофильма актуален для учеников, а также в нем содержится определенная степень новизны, и возможно, неожиданности;
5. Текст видеофильма должен оправдывает его просмотр, и время, потраченное на его просмотр;
6. Видеофрагмент должен быть известным самому учителю, а также, заранее быть поставленным на начало просмотра.
7. Видеофильм должен соответствовать интересам учащихся.

При использовании видеоматериалов предполагается параллельная работа с текстом, либо задания для выполнения после просмотра видеоролика [Соловова 2003:3]. Эта работа выполняется для лучшего усвоения и понимания ролика, либо для проверки уровня понимания сути видеофильма.

Положительный результат от просмотров и использования видеофильмов прежде всего зависит не только от рациональной организации урока, но и от ,того, насколько четко и понятно поставлен вопрос при просмотре видео.

В старших классах обучения применение видеофильмов на уроке иностранного языка позволяет использовать все виды речевой деятельности. На этой ступени можно сделать акцент на культуре, традициях иноязычной страны, а также показать, как и каким образом лучше выражать свои мысли.

На этом этапе обучения рекомендуется использовать такие видеофильмы, которые бы охватывали не только все речевые аспекты, но и давали бы возможность ученикам влиться в процесс познания, то есть, еще больше усовершенствовать свой ино-

странный язык. Кроме того, видеофильмы должны заставлять учеников думать, расширять свой кругозор, развивать свои коммуникативные, социокультурные и межкультурные навыки [Антонова 2011: 119-122].

Также, одним из условий эффективной работы с видеоматериалами является подготовленность и четкое понимание учителя в использовании видеофильмов на уроке. В обязанности учителя должны входить следующие аспекты проведения урока:

- формирование положительной мотивации учащихся в изучении иностранного языка;
- формирование доброжелательного и заинтересованного отношения к стране изучаемого языка, ее культуре и народу;
- формирование умения учащихся осуществлять как устные, так и письменные формы общения;
- учет возрастных особенностей и интересов учащихся;
- развитие их творческих способностей в процессе активной познавательной деятельности.

Использование видеофильмов на уроке иностранного языка обеспечивает широкие возможности интересно и с пользой провести занятия. Ученикам намного проще и доступнее усваивается новая информация, усваиваются и улучшаются речевые навыки, расширяется словарный запас, и пропадает барьер боязни допустить ошибку в произношении. Видеофильмы делают процесс изучения иностранного языка более привлекательным, современным и плодотворным.

Применение видеофильмов на уроках иностранного языка обеспечивает обучаемых реальному представлению о культуре, традициях, речи англоязычных стран, а также развивает речевые навыки учеников. Также использование видеоматериалов помогает воссоздать англоязычную среду в классе, расширяет кругозор учеников и развивает эстетический вкус учеников.

Литература

1. Антонова И. В. Просмотр аутентичных художественных фильмов, как способ совершенствования коммуникативной компетенции в области английского языка // Молодой ученый №6, 2011.-119-122 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. - М.Прогресс, 2014. -13 с.
3. Верисокин Ю. И. Видеофильм как средство мотивации школьников при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе № 5 2003.-35 с.
4. Соловова Е.Н. Использование видео на уроках иностранного языка // ELT NEWS & VIEWS № 1 март 2003. -3 с.

Рамазанова Г., Магомедова М. М. (Махачкала)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «МЕТОДА ПРОЕКТОВ» НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается использование метода проектов на среднем этапе обучения в общеобразовательной школе по французскому языку.

Ключевые слова: французский язык, проектная методика

Abstract. *The article considers the use of the method of projects in the middle school in French.*

Keywords: *French, project methodology, motivation, language.*

Метод проектов возник в начале XX века . Идеи проектного обучения возникли в России почти в то же время с разработками американских педагогов (Дж.Дьюн,В,Х Килпатриком) [Душеина 2003: 15].

Метод проектов – это формирование мотивации учения, при которой учащиеся получают знания в процессе планирования и выполнения практических заданий-проектов [Алексеев 2006: 332].

Популярность метода проектов вызвана тем, что в силу своей дидактической сущности он дает возможность решать задачи развития творческих возможностей, умений самостоятельно проектировать свои знания и применять их для решения познавательных и практических задач, освоить информацию, анализировать полученную информацию, поскольку в разные моменты познавательной экспериментальной или прикладной, творческой деятельности учащиеся используют совокупность всех перечисленных интеллектуальных навыков и умений [Бим 1991:15].

Основная идея подобного подхода к обучению иностранному языку, состоит в том, чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся, требующую для своего оформления владения определенными языковыми средствами [Полат 2000: 58].

Поэтому нужно обратиться к методу проектов на этапе творческого использования языкового материала [Лебедева 2002:117]. Только метод проектов может позволить решить эту дидактическую задачу и превратить уроки французского языка в дискуссионный клуб, в котором решаются действительно интересные, практически важные и внятные учащимся проблемы с учетом особенностей культуры страны и на основе межкультурного взаимодействия [Ярошинский 1996:26].

Поэтому целью исследования стало – создание теоретически обоснованной и экспериментально проверенной методики формирования коммуникативной компетенции с помощью метода проектов на среднем этапе общеобразовательной школы.

Проекты, предназначенные для обучения языку, обладают как общими для всех проектов чертами, так и отличительными особенностями, среди которых основными являются:

использование языка в ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения;

акцент на самостоятельной работе учащихся (индивидуальной и групповой)

выбор темы, вызывающий большой интерес у учащихся

отбор языкового материала, видов заданий и последовательности работы в соответствии с темой и целью проекта отчетливое представление результата.

Этапы работы над проектом.

1. Определение темы проекта.
2. Определение проблемы и цели проекта
3. Обсуждение структуры проекта , составление примерного плана работы .
4. Работа в группах
5. Анализ собранной информации, регулирование действий разных групп
6. Оценка проекта. В данный этап входит не только контроль усвоения языкового

материала и развития речевой и коммуникативной компетенции, который может проводиться в традиционной форме теста, но и общую оценку проекта, которая касается содержания проекта, темы, конечного результата.

Правильный выбор УМК - залог успешной деятельности педагога . Нужно ответственно подойти к этому выбору, проанализировать положительные и отрицательные аспекты УМК, постараться определить подходят ли УМК определенной школе , типу учащихся . Мы проанализировали УМК по французскому языку «Le Français c'est

super 7 » А.С. Кулигиной, А.В. Щепиловой с методической точки зрения и пришли к выводу, что достаточное внимание в УМК А.С. Кулигиной, А.В. Щепиловой уделено развитию социокультурной компетенции. Информация об особенностях Франции и франкоговорящих государств представлена во всех темах. УМК предлагает погрузиться в проблемы подростков, их взаимоотношений со сверстниками, с родителями и учителями. В учебнике рассмотрены темы моды и красоты, культуры и искусства.

УМК А.С. Кулигиной, А.В. Щепиловой направлен на развитие обучающихся творчески решать учебные практические задачи. Таким образом, принцип построения данного УМК соответствует положениям проектной деятельности. В учебнике можно найти достаточно заданий, требующих от учеников создания проекта.

Авторы учебно-методического комплекта предлагают темы, которые можно использовать в виде проектов:

Тема урока 1 «A la mode de chez nous »

Тема проекта – Projet collectif «La mode adolescente»

Форма проекта – Поисковый проект (исследование в поисковых системах интернета на тему «La mode adolescente»)

Тема урока 2 «Dans le monde des sons»

Тема проекта « Projet collectif; un compositeur classique français/ russe . La musique et cinema »

Форма Проекта - поисковый проект (группы по 5-6 человек ищут информацию по выбранной теме.

Авторы учебников предлагают темы, связанные с поиском материала в Интернете для создания проекта. Согласно заданиям УМК, результат проекта ученикам необходимо показать в виде выступления-сообщения перед классом. Несмотря на проектные задания в учебнике, можно предложить следующие проекты для решения лингвострановедческих проблем:

«Les vacances dans le village»

«Les plus grandes ville»

В заключении необходимо сказать, что в результате совместной учебной деятельности увеличивается время языковой практики учащихся, дается возможность применения их индивидуальных способностей, интересов и талантов.

Литература

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе – Ростов / Д: Феникс, 2006,- 332с
2. Бим И.Л. Перестроечные процессы в обучении иностранного языка в средней школе. ИЯШ. № 5, 1991г. С. 11-15
3. Душеина Т.В. Проектная методика на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2003.-№5
4. Кулигина А.С., Щепилова А.В. УМК по французскому языку «Le Français c'est super 7 »
5. Лебедева Л.И., Иванова Е.В. Метод проектов в продуктивном обучении. “Школьные технологии” №5, 2002г. с 117-120
6. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка// Иностр. языки в школе. – 2000.- №2.
7. Ярошинский И.В. Опыт реализации проектов в английской школе. “Школы и производство”. ИЯШ. № 1, 1996г. С.26-27.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ДЛЯ ОПИСАНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА В РОМАНЕ Г. ФЛОБЕРА « МАДАМ БОВАРИ»

Статья посвящена исследованию особенностей употребления прилагательных при описании физического портрета героев романа, классика французской литературы Г. Флобера «Мадам Бовари».

Ключевые слова; *портрет, глаза, прилагательные*

Abstract: *The article is devoted to the study of the peculiarities of the use of adjectives in describing the physical portrait of the heroes of the novel by the classic of French literature G. Flaubert "Madame Bovary".*

Keywords: *portrait, eyes, adjectifs.*

В настоящей статье мы попытаемся исследовать приемы, способы создания и функционирования портретных изображений в романе Г.Флобера «Мадам Бовари», принадлежащего европейской культуре, а также определить их значимость в формировании художественного мира европейских писателей. Портрет занимает одно из главных мест в художественном произведении. Посредством него читатель узнаёт о привычках, вкусах, воспитании и нравах эпохи, традициях народов.

«Мадам Бовари» - роман Гюстава Флобера, впервые напечатанный в 1856 году. Считается одним из шедевров мировой литературы. Главная героиня романа – Эмма Бовари, жена врача, живущая не по средствам и заводящая внебрачные связи в надежде избавиться от пустоты и обыденности провинциальной жизни. [[https://ru.wikipedia.org/wiki/ Госпожа_Бовари](https://ru.wikipedia.org/wiki/Госпожа_Бовари)].

Хотя сюжет романа довольно прост и даже банален, истинная ценность романа – в деталях и формах подачи сюжета. Флобер как писатель был известен своим стремлением довести каждое произведение до идеала, всегда стараясь подобрать верные слова.

В романе Г.Флобера очень много персонажей, а особенно значимых, он описывает детально. В романе мы видим преобладание мужских персонажей, которым Флобер уделяет отдельное внимание; ведь они играют далеко не второстепенную роль в жизни главной героини.

Итак, в романе дан один физический портрет женского персонажа – Эммы, и три мужских персонажей: Родольф, Шарль и Леон. Большое внимание автор уделяет внешнему образу, а особенно глазам главной и единственной героини романа.

В любом портрете глаза занимают первое место по значимости среди других портретных деталей, ибо, являясь зеркалом души, они могут рассказать о человеке практически все, точнее, поведать о том, что у него внутри.

Так и у Флобера особое место в арсенале средств портретной живописи занимает изображение глаз героев:

Ce qu'elle avait de beau, c'étaient les yeux quoiqu'il s fussent bruns, ils semblaient noirs a cause de cils (p.: 47). (По-настоящему красивые у нее были глаза; карие, они казались черными из-за ресниц).

Ses yeux noirs semblaient plus noirs (p.:104). (Ее черные глаза сейчас казались еще темнее.)

– *N'est-ce pas ? dit-elle, en fixant sur lui ses grands yeux noirs tout ouverts* (p.: 171). (- Ведь правда? - пристально глядя на него широко раскрытыми черными глазами, спросила Эмма.)

Прилагательное «*noirs*» - свидетельство тому, что, вопреки всем прописным истинам, глаза Эммы, скорее всего, не являются зеркалом души, а, напротив, становятся символом двойственности натуры Эммы.

О глазах героини говорится на протяжении всего романа. Автор показывает как вместе с прожитыми проблемами и болезнью меняются ее глаза, в которых всегда стояли слезы.

Jamais elle n'avait eu les yeux si grands, si noirs, ni d'une telle profondeur. (p.: 333) (Прежде не было у нее таких больших, таких черных, таких глубоких глаз.)

Ses yeux, pleins de larmes, étincelaient comme des flammes sous l'onde (p.: 398). (Ее мокрые от слез глаза блестели, точно огоньки, отраженные в воде).

Il sortait de ses yeux deux ruisseaux de larmes qui coulaient lentement sur l'oreiller (p.: 428). (Из глаз у нее струились слезы и медленно стекали на подушку).

Слезы. Что же показывают постоянные слезы на ее глазах? Сожаление? Скорбь? Отчаяние? Все эти чувства проявлялись в слезах героини.

En levant au plafond ses beaux yeux qui roulaient une larme... (p.: 480). (Глядя в потолок своими прекрасными глазами, в которых вдруг заблестели слезинки).

Прилагательное *beaux* в значении «прекрасные» относительно к глазам Эммы очень редко используется автором и только в тот момент, когда Эмма болеет. Этим автор показывает насколько жизнь, и даже ее муж становится для нее важными и глаза переполняют этой любовью.

Насколько детально описывает автор Эмму, настолько размыто, представлен образ Шарля.

L'éclat rude de ses petits yeux noirs (p.: 447). (Недобрый блеск маленьких черных глаз казался еще живее от седины).

Автор не описывает героя, указывая на ту или иную черту характера, а только указывает на маленькие «*petits*» черные «*noirs*» глаза.

Charles prit les violettes, et, rafraîchissant dessus ses yeux tout rouges de larmes, il les humait délicatement (p.: 518). (Шарль взял букет и стал осторожно нюхать фиалки, прикосновение к ним освежало его покрасневшие от слез глаза.)

Pale comme une statue et les yeux rouges comme les charbons, Charle sans pleurer se tenait en face d'elle au pied du lit (p.: 447). (Бледный, как изваяние, с красными, как горящие угли, глазами, Шарль уже не плача стоял напротив Эммы, у изножья кровати).

Прилагательные «*pale, rouge*» входят в состав стилистического приема – сравнения: бледный как статуя, глаза красные как угольки, это усиливает эффект показа переживания и боли Шарля у постели умершей жены.

В романе кроме Шарля Бовари присутствуют еще два немало важных мужских персонажа. По сравнению с невзрачным Шарлем, Леон, обожающий Эмму, представлен автором довольно симпатичным молодым человеком, со светлыми волосами и голубыми глазами, что символизирует его чистую, наивную и глубокую любовь к героине.

Un jeune homme a chevelure blonde la regardait silencieusement (p.: 132). (Белокурый молодой человек устремил на нее безмолвный взгляд).

Son grand œil bleu, levé vers les nuages, parut à Emma plus limpide et plus beau que ces lacs des montagnes où le ciel se mire (p.: 210). (Его большие голубые глаза, смотревшие на облака, казались Эмме прозрачнее и красивее горных озер).

Автор использует эпитет *bleu* вкупе со сравнением *parut à Emma plus limpide et plus beau que ces lacs des montagnes*, чтобы показать насколько Эмма была очарована чистотой и безвинностью Леона по отношению к ней, после ряда перенесенных разочарований со вторым возлюбленным Родольфом не считая самого мужа.

Высокий, стройный брюнет тридцати пяти лет, одетый всегда по моде умеющий обольстить любую женщину. Именно так описывает автор любовника Эммы Родольфа Буланше. Настоящий ловелас и любитель позабавиться не описан детально. Автор только указывает на черные кудрявые волосы и загорелую кожу.

...les cheveux noirs se tournaient en une boucle vers le front hâlé (p.: 385). (...черных кудрях Родольфа, падавших на его загорелый лоб).

Автор не дает описание глаз Родольфа в отличие от других персонажей, чьим глазам он выделяет целые абзацы, а дает всего лишь оценочное мнение Эммы.

Elle distinguait dans ses yeux des petits rayons d'or s'irradiant tout autour de ses pupilles noires (p.: 301). (Она различала в его глазах золотые лучики вокруг черных зрачков).

Автор обходит стороной и цвет глаз этого героя, возможно, не сумев подобрать цвет, соответствующий коварству, лжи, лицемерию. Ведь глаза – зеркало души. Они способны «выдавать» все намерения, мысли и чувства человека.

Для портретного описания Родольфа и Леона автор использует два цвета: черный и голубой.. У Родольфа это темные цвета *noirs*, характеризующие его испорченность и лживость. В то время как для описания Леона автор использует более светлые тона *bleus, blonde*. Эти цвета символизируют чистую, романтическую натуру Леона. Он любит Эмму, но любовью чистой и нежной, в отличии от любви Родольфа.

Итак, Флобер постоянно связывает описание глаз героев с их внутренним состоянием и достигает этого использованием соответствующей лексики и употреблением прилагательных цвета. Путем передачи выражения глаз своих персонажей Г.Флобер раскрывает самые сложные внутренние процессы, происходящие в их душе, их тончайшие, едва уловимые переживания и чувства. Флоберовские портреты демонстрируют открытость, «прозрачность», согласованность всех средств для формирования синтетического целого. Такой подход несет особую эстетическую функцию, свойственную творческой манере писателя: любовь к несовершенному человеку особенно в моменты его слабости, тем самым усиливая воздействие на читателя, активизируя его ассоциативное воображение.

Литература

1. Флобер Г. «Мадам Бовари. 1981.
2. Flaubert G. Flaubert. Madam Bovary. M., 1974.
3. [https://ru.wikipedia.org/wiki/ Госпожа_Бовари.](https://ru.wikipedia.org/wiki/Госпожа_Бовари)

Саидова Л.М., Халимбекова М.К. (Махачкала)

ЗНАЧЕНИЕ ИНТЕРНЕТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШИХ КЛАССА СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В данной статье рассмотрено использование Интернета во всех аспектах обучения иностранным языкам в старших классах средней школы и этапы работы с сетью Интернет для более продуктивной работы, предлагается перечень программ для разнообразия рабочего процесса.

Ключевые слова: Интернет, программы, применение информационно-коммуникационных технологий(ИКТ) на уроке.

Abstract. *This article deals with the usage of the Internet in all aspects of teaching foreign languages in secondary school, it also examines the stages of working with the Internet for more productive work, and offers a list of programmes for a variety of workflows.*

Keywords: *Internet, programs, information and communication technologies(ICT) application in the classroom.*

Информационные технологии занимают все большее место в нашей жизни. Во время технического прогресса, когда обладание ценной информацией стало главным инструментом в любой сфере человеческой деятельности, основная задача – научить подрастающее поколение жить в информационном мире [Денисова, Денисов 2015: 2].

Наше время предъявляет новые требования к процессу обучения иностранным языкам. Одно из таких требований – коммуникативный подход, основной задачей которого является способность общаться на иностранном языке. Необходимо создать такие условия обучения, при которых каждый ученик будет способен усвоить язык, выбрать такие методы обучения, которые заинтересуют и позволят каждому ученику проявить свою активность, творчество. Поэтому, необходимо обратить особое внимание на поиск самых эффективных и разнообразных методов работы с учащимися для формирования мотивации к изучению иностранного языка с помощью современных технологий, а конкретнее сети Интернет [Беляева , Иванова 2008].

В последнее время всё чаще ставится вопрос о применении новых информационных технологий в средней школе. Это не только новые формы и методы преподавания, но и новый взгляд на процесс обучения, и внедрение Интернета в учебный план открывает учителю новое поле для творчества.

Само применение интернета можно разделить на следующие этапы:

1. Планирование урока, нахождение определенного метода ведения этого урока, определение необходимых материалов.

2. Создание собственных презентаций ,тренингов и т.д., подбор готовых образовательных медиа ресурсов, создание викторин, подбор современного материала по предмету.

3.Применение своих и готовых ресурсов

4. Анализ эффективности их использования

Использование готовых мультимедийных продуктов и компьютерных обучающих систем является наиболее распространенным в обучении иностранным языкам. Уже далеко не секрет, что число компьютерных программ для овладения английским языком превысило число “обычных” школьных учебников, но их качество сих пор остается не вполне удовлетворительным. Данные учебные “пособия” представляют собой интерактивные упражнения, и часто состоят из теоретического и практического разделов по различным аспектам. Такая программа может использоваться в качестве дополнительной работы на уроке, но никак не стать заменой привычной форме обучения, так как при анализе программ, выявилось, что большая их часть оказывается неэффективной, поскольку все виды упражнений направлены на выбор правильного ответа и заполнению пропусков. Также, недостатком этих программ является невозможность изменения содержания программы, дополнения и изменения упражнений, с учетом уровня знаний учащихся.

Такие программы, как LINGUA LEO и EasyTen являются лучшими примерами готовых обучающих программ. Преимущество этих программ состоит в том, что ученик может самостоятельно выбрать его текущий уровень посредством теста и повышать его по мере своего обучения.

Известно, что компьютер обладает возможностью сохранения и использования большого количества информации, которая может быть использована в учебной практике: различные тексты, упражнения, аудио и мультимедиа информация. В процессе использования данная информация может быть изменена, дополнена, преобразована в новую форму. Недостаток этого вида использования сети Интернет состоит в том, что для его реализации, учитель должен свободно владеть ИКТ, что на данный момент не совсем соответствует действительности. Хорошим полем для творчества и составления интересных заданий , на нужную тему является новая программа Kahoot, также про-

грамма позволяет участвовать ученикам в своего рода викторине, где их ответы суммируются и образуют систему успеваемости.

Зачастую учителя-предметники жалуются на то, что достаточно сложно, а иногда и совсем невозможно подобрать необходимую наглядность к уроку. Презентации, создаваемые учителем с помощью сети Интернет, позволяют быстро и эффективно решить эту проблему. Создание таблиц, включение аудио и видеoinформации – это только несколько пунктов, которые могут быть включены в презентацию, а выделяемость наиболее значимых частей, на которые нужно сделать упор, позволит учащимся дополнительно акцентировать внимание на них, а для закрепления изученного материала возможно представление заранее созданных упражнений (например, с пропусками). [Беляева., Иванова.2008:16] При возможности вызвать ученика к электронной доске, учащиеся еще более вовлекутся в процесс обучения. При этом экономится большое количество времени, которое в ходе обычного урока тратится на излишнее переписывание заданий.

1. На данный момент сеть Интернет внедряется не только в традиционные уроки, но и все чаще используются при организации внеклассной работы учащихся. Прежде всего, это подготовка и оформление различных проектов, рефератов, докладов, проведение внеклассных мероприятий и игр, создание школьной газеты на английском языке [Полат 2013:20]

Использование сети Интернет в наши дни, также дает учащимся прекрасную возможность принять участие в общероссийских и международных дистанционных олимпиадах по английскому языку, которые проводятся различными организациями.

Важным направлением использования ресурсов сети Интернет предоставление ученикам возможности вести переписки с носителями языка и это также прекрасное средство для межкультурной коммуникации. Основным приложением, способным на такой род деятельности является Tandem, где зарегистрировавшись, ученики могут проверить свои знания непосредственно на практике.

При обучении грамматике, использование интернета возможно при изучении практически любой темы. И несомненный плюс состоит в том, что станут в разы меньше затраты времени на уроке – исчезнет необходимость записывания материала на доске.

При обучении лексике, на основе тестовых и игровых компьютерных программ с использованием визуальной наглядности возможны такие виды работы, как:

- упражнения на заполнение
- упражнения в виде игры на составление предложений
- упражнения “Найди ошибку“

При обучении аудированию, Интернет может дать самое главное преимущество, а именно прослушивание живой, современной речи из уст носителей языка, а также возможность предоставления ученикам сравнения различных диалектов. Одной из лучших платформой для овладения этими навыками является YouTube. Подбор подходящих по уровню учащихся фильмов и аудиоматериалов так же способствует обогащению словарного запаса и пониманию речи, такую функцию может предложить сайт show-english.com.

Таким образом, внедрение сети Интернет способствует достижению основной цели модернизации образования – улучшению качества обучения, увеличению доступности образования, развитию личности, приобщенной к информационно-коммуникационным возможностям современных технологий и обладающей информационной культурой, что обусловлено социальным заказом информационного общества [Полат 2013:37].

Литература

- 1.Беляева Л.А., Иванова Н.В. Презентация PowerPoint и ее возможности при обучении иностранным языкам, ИЯШ №4 2008
- 2.Денисова Ж.А., Денисов М.К. Мультимедийная презентация языкового материала как методический прием, ИЯШ № 3 2015
- 3.Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования М., 2013
- 4.Интернет в школе
<https://nsportal.ru/shkola/administririvanieshkoly/library/2012/04/17/internet-v-shkole>

Султанова Ф.Т. , Шамсудинова С.Э. (Махачкала)

РОЛЬ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СИНТАГМАТИКИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ФОРМИРОВАНИИ ДИСКУРСА

В данной статье рассматривается роль семантической синтагматики фразеологизмов в формировании дискурса. Цель исследования – определить роль фразеологической семантической синтагматики в формировании дискурса.

Ключевые слова : фразеологизм, фразеология, синтагматика, фразеологическая синтагматика, семантическая синтагматика.

Abstract. *This article dwells on a role of phraseological semantic syntagmatics in the formation of a discourse. The objective of the research has been to define a role of a phraseological semantic syntagmatics in the formation of a discourse.*

Keywords: *phraseological unit, phraseology, syntagmatics, phraseological syntagmatics, semantic syntagmatics.*

Долгое время в лингвистике не было чёткого разграничения понятий текст и дискурс, что создавало немалые трудности для исследований. Анализ истории соотношения этих понятий, их этимологии в разных языках, показывает всю сложность и противоречивость разграничения этих терминов в разные исторические эпохи в разных языках, а, следовательно, - и культурах. В романских языках сначала отмечено преобладание термина дискурс как обозначающего «живую» речь над термином текст, соотносимым со Священным писанием, затем в результате «деспециализации» учащается использование термина текст; в английском и немецком языках термин дискурс преобладает; в русском языке он долгое время почти не используется.

Однако с течением времени многое изменилось. Окончательное разделение понятий текст и дискурс в современной лингвистике произошло в 70-80-х годах XX века. Это привело к тому, что под текстом стала пониматься объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность, а под дискурсом как более широким понятием - «связный текст в совокупности с экстралингвистическими - прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте».

Дискурс интересен тем, что в его формировании задействованы многочисленные экстралингвистические и интралингвистические факторы, в частности, единицы различных уровней языка, языковые категории и процессы.

Цель данного исследования - определить роль семантического аспекта фразеологической синтагматики в формировании дискурса.

Для фразеологизма как сложного языкового знака характерна асимметрия формы и содержания. Фразаема воспринимается как единый языковой знак благодаря своей семантической целостности и синтаксической неделимости. Однако аналитичность его формы сближает его с такой конструкцией синтаксиса, как словосочетание. Помимо этого аналитичность, находящая отражение и в семантической, и в грамматической структуре фразеологизма, предопределяет анализ ее парадигматики и синтагматики в двух аспектах - внутреннем и внешнем.

Внутренняя синтагматика рассматривает взаимоотношения составляющих элементов внутри фразеологизма: на лексическом и грамматическом уровне это различные виды взаимоотношений компонентов фразеологизма, на семантическом уровне - взаимоотношения сем в структуре фразеологической семемы. Внешняя синтагматика рассматривает взаимоотношения фразеологизма с окружающим контекстом, в частности, образованные ими конфигурации.

Одну из основных ролей в образовании дискурса играет совокупность контекста и конситуации, служащая воплощением лингвистических и экстралингвистических факторов формирования дискурса. Поэтому важной частью его анализа является исследование внешних синтагматических связей фразеологизма, выявляющих его роль в контексте или в конситуации.

Языковым контекстом фразеологизма, по нашему мнению, следует считать один из совокупности наиболее типичных контекстов, поддерживающих основное (языковое) значение фразеологической единицы, не входящих в противоречие с языковой компетенцией говорящих на данном языке. Языковой контекст фразеологизма подразумевает его использование только в сильной позиции.

Например: «Наши деды не были скопидомы и не тряслись над каждой копейкой» (М.Е. Салтыков-Щедрин. Записки провинциала). Окружающий контекст поддерживает основное значение фразеологизма трястись над каждой копейкой - «быть очень скупым, жадным, слишком расчетливым и бережливым» [ФСРЯ: 433] благодаря значению существительного скопидомы - «человек, бережливый до скупости» [СРЯО]: Параллельные синтагмы - нефразеологическая синтагма “деды не были скопидомы” и фразеологическая синтагмы, реализованная в виде конфигурации, - “деды не тряслись над каждой копейкой” имеют близкие значения, благодаря чему они и поддерживают значения друг друга. Пример на английском: «Your boy... is kind and funny, and open-hearted». Нефразеологическая синтагма “your boy is kind and funny” и фразеологическая синтагма, реализованная в виде конфигурации, - “your boy is open-hearted” так же имеют близкие, поддерживающие друг друга значения.

Под речевым контекстом фразеологизма, по нашему мнению, понимается «любой конкретный контекст, окружающий фразеологизм при его использовании в речи». Данное понимание речевого контекста подразумевает большое разнообразие речевых контекстов, участвующих в формировании конкретных речевых смыслов фразем. Можно выделить такие виды речевых контекстов, как узуальные и окказиональные, поддерживающие и не поддерживающие основное значение фразеологизма, материально выраженные и нулевые.

Следовательно, речевой контекст фразеологизма подразумевает его использование и в сильной, и в слабых позициях. Контекст поддерживает основное значение фразеологизма только в сильной контекстуальной позиции (данный случай был рассмотрен выше), а не поддерживает - в слабых контекстуальных позициях, среди которых можно выделить два вида: 1) контексты, поддерживающие неосновное значение фразеологизма, 2) контексты, не поддерживающие ни одного из значений фразеологизма.

Рассмотрим пример контекста, поддерживающего неосновное значение фразеологизма: «[Борис:] Я с ума сойду от радости. [Кудряш:] Волга! Есть от чего с ума схо-

дять!» (А.Н. Островский. Гроза). Во Фразеологическом словаре под редакцией А.И. Молоткова у фразеологизма “сходить с ума” выделено три значения: «1. Становиться сумасшедшим; 2. Прост. Не давать отчета в своих поступках, действиях, совершая безрассудные поступки, говоря глупости, нелепости и т.п.; 3. от кого, от чего. Проявлять чрезмерное восхищение, восторг, неистовствовать, увлекаясь кем-либо или чем-либо» [ФСРЯ, с. 445]. В рассмотренном выше примере контекст поддерживает третье, неосновное, значение фразеологизма, что свидетельствует о его слабой контекстуальной позиции. Это неосновное значение фразеологизма поддерживается благодаря значениям слов “от радости” и “Волга”, в каждом из которых содержится сема «восторг, восхищение». Пример на английском: «Her friend is like a bull in a china shop; he is tactless.» В данном примере, второе, неосновное значение поддерживается благодаря значению слова “tactless”, в котором содержится сема «бестактный».

Яркой образной нагрузкой отличаются речевые контексты, совмещающие реализацию основного и прототипического значений фразеологизма, иначе говоря, контексты с двойной актуализацией значения фразеологизма. Прототипическим следует считать прямое значение свободного словосочетания - прототипа фразеологизма. Примерами данных контекстов являются следующие: «Сходи возьми бутылку. -Пошел к черту! Он теперь дружок тебе» (В.М. Шукшин. Крепкий мужик). Пример на английском: «Well, we'll burn that bridge when we come to it.»

При материально выраженном контексте в формировании дискурса участвуют и контекст (в любой его разновидности), и конситуация. При нулевом контексте дискурс формируется только с помощью конситуации. Опора на конситуацию для выявления значения фразеологизма часто встречается в диалогической речи.

Таким образом, семантический анализ синтагматики фразем, являясь частью анализа дискурса, преимущественно направлен на исследование ментальных процессов участников коммуникации. Однако исследование конситуаций в рамках семантической фразеологической синтагматики затрагивает и другой аспект дискурса - направленный на анализ прагматической ситуации.

Это значительно расширяет сферу исследования дискурса посредством анализа семантической фразеологической синтагматики и позволяет использовать её в качестве одного из наиболее продуктивных направлений исследования дискурса.

Литература

1. Гвоздарев Ю.А. Основы русского фразообразования. 2-е изд., испр. и доп. Ростов н/Д: Логос, 2010. 246 с.
2. Демьянков В.З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка //Язык. Личность. Текст: сб. ст. к 70-летию Т.М. Николаевой / отв. ред. В.Н. Топоров. М.: Языки славян. культур, 2005. С. 34-55.
3. Добрыднева Е.А. Коммуникативно-прагматическая парадигма русской фразеологии. Волгоград: Перемена, 2000. 224 с.
4. Николаева Т.М. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. Лингвистика текста. М.: Прогресс, 1978. 479 с.
5. Хатунцева Е.Б. Фразеологические единицы типа «прилагательное - существительное» в современном русском языке (проблемы окружения и значения): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Баку, 1969. 16 с.

ОСНОВНЫЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТНЫХ СТАТЕЙ)

В данной статье рассматриваются основные способы перевода текстов СМИ с английского на русский язык. Дано определение понятию «переводческая трансформация». Затрагиваются лексические, грамматические и стилистические аспекты анализа текстов. Теоретический материал сопровождается практическими примерами, что позволяет более наглядно продемонстрировать всю специфику сообщений, содержащихся в текстах СМИ, а также их перевода. В данной статье также уделяется внимание лексико-грамматическим особенностям перевода заголовков, поскольку они привлекают основное внимание читательской аудитории.

Ключевые слова: перевод, переводческие трансформации, газетные статьи, заголовки, текст СМИ.

Abstract This article deals with the main ways of mass media texts when they are translated from English into Russian. The authors of the article defined what «translation transformation» means. It studies lexical, grammatical and stylistic sides of mass media texts translation analysis. Theoretical material is supported by practical examples which vividly demonstrate all the specificity of messages contained in mass media texts as well as trace the special features of media text translation. The article is particularly focused on lexical and grammatical aspects of text headlines translation because headlines attract the attention of readership to it.

Key words: translation, translation transformations, newspaper articles, headline, text of the media.

В настоящее время переводоведение является одним из активно развивающихся направлений современной лингвистики. Язык быстро реагирует на все общественные изменения. Именно адекватный перевод газетных текстов позволяет более подробно проследить изменения в общественной жизни англоговорящих стран.

Так как в данной работе речь пойдет о переводческих трансформациях, представляется уместным уточнить смысл, который вкладывается в данное понятие. Существуют различные точки зрения в плане определения данного термина, но мы остановимся на одном из них. В.Н.Комиссаров, внесший существенный вклад в разработку типологии переводческих трансформаций, исходил из того, что переводческие трансформации - преобразования, с помощью которых можно осуществить переход от единиц оригинала к единицам перевода в указанном смысле. В своем труде «Теория перевода» выделяет основные типы трансформаций, применяемых в процессе перевода с участием различных ИЯ и ПЯ, которые включают следующие переводческие приемы [Конурбаев 2003.: 172]:

1. Лексические:

- переводческое транскрибирование и транслитерацию;
- калькирование;
- лексикосемантические замены (конкретизацию, генерализацию, модуляцию).

Пример конкретизации:

At the by-election victory went to the Labour candidate. ("Morning Star")

На дополнительных выборах победа досталась лейбористам (победу одержал кандидат от лейбористской партии).

Конкретизируются при переводе на русский язык глаголы движения и глаголы речи: be, have, get, take, give, make, say, come, go и и.д.:

2. Грамматические:

- синтаксическое уподобление (дословный перевод);
- членение предложения;
- объединение предложений;
- грамматические замены (формы слова, части речи или члена предложения).

Очень часто грамматические трансформации бывают необходимы при передаче соответствующих форм и конструкций из-за некоторых расхождений в их значении и употреблении. Такие расхождения наблюдаются, например, в употреблении категории числа.

United Nations Secretary General U Thant has strongly criticized South Africa, Rhodesia and Portugal for their policies in Africa. ("Morning Star")

Генеральный секретарь ООН У Тант подверг резкой критике Южную Африку, Родезию и Португалию за политику, проводимую ими Африке.

Существительное «политика» не имеет множественного числа, ибо слово «политики» является формой множественного числа от существительного «политик» - политический деятель.

3. Комплексные лексико-грамматические:

- антонимический перевод;
- экспликация (описательный перевод);
- компенсация.

В частности, содержание текстов СМИ отличается эмоциональной насыщенностью, в них встречаются образные сравнения, метафоры, идиомы, элементы юмора, сарказма и т. д. Поэтому полноценный перевод газетного материала, помимо фактически точной передачи содержания должен донести до читателя и все эмоциональные элементы, заключенные в подлиннике, так же как и его политическую направленность. И в связи с этим, следует учитывать следующие лексико-грамматические особенности:

1) использование конструкций типа «глагол + that» при изложении чужого высказывания, при комментировании заявлений политических деятелей и т.д., например:

The paper argues that this decision will seriously handicap the country's economy.

Газета считает, что это решение нанесет серьезный ущерб экономике страны;

2) употребление фразеологических сочетаний типа «глагол + существительное», например:

to have a discussion – вместо to discuss;

to give support – вместо to support и др.;

3) употребление неологизмов, образованных с помощью продуктивных

а) суффиксов: – *ism* (Bevinism), – *ist* (Gaullist), – *ite* (Glasgovite), – *ize* (to atomize), – *ation* (marshallization);

б) префиксов: *anti* – (anti-American campaign), *pro* – (pro-Arab movement), *inter* – (inter-European relations);

4) частое употребление фразеологических сочетаний, носящих характер своего рода речевых штампов:

on the occasion of – по случаю;

in reply to – в ответ на;

in a statement of – в заявлении;

5) широкое использование безличных оборотов в качестве вступительной части сообщений:

it is officially announced that... – официально сообщается, что...;

it is rumoured that... – ходят слухи, что...;

it is reported that... – сообщают, что...;

б) частое употребление сокращений, например:
M.P. – Member of Parliament;
T. U. C. – Trades Union Congress;
TV – Television.

В синтаксическом отношении текст СМИ значительно проще, в нем реже встречаются сложные грамматические конструкции и обороты; в целом, он характеризуется стремлением к лаконичности изложения [Микоян 2003].

Кроме того, среди основных трудностей перевода газетно-информационного текста можно выделить атрибутивные конструкции, которые представляют собой один из наиболее распространенных типов клишированных словосочетаний, употребляемых в газетно-информационных текстах. Чтобы добиться правильного перевода атрибутивных словосочетаний, переводчик должен знать структурно-семантические особенности таких словосочетаний и представлять себе, какими средствами он располагает в русском языке для преодоления возникающих трудностей. Поэтому при рассмотрении вопроса о переводе подобных словосочетаний целесообразно остановиться на их структурно-семантических особенностях, а затем отметить основные приемы их перевода.

Изучение структурно-семантических особенностей атрибутивных групп в современном английском языке обнаруживает больший, по сравнению с русским языком, диапазон смысловых связей между членами словосочетания. Рассмотрим это явление на ряде примеров.

separation payments - денежные выплаты при увольнении с работы;
welfare expenditures - расходы на социальные нужды;
target growth rate - темпы роста контрольных цифр (заданий);
community centre - помещение для проведения культурных и общественных мероприятий;

Из приведенных примеров следует, что переводчику приходится проделывать значительную аналитическую работу, чтобы правильно передать в переводе смысловые связи между элементами в английских атрибутивных сочетаниях. С другой стороны, следует признать, что во многих случаях такого смыслового развертывания не требуется, и тогда процесс перевода значительно облегчается [Комиссаров 1990].

А если же говорить о заголовке, полноценный перевод которого помимо фактически точной передачи содержания должен донести до читателя и все эмоциональные элементы, заключенные в подлиннике, то здесь можно выделить следующие особенности, используемые для привлечения внимания читателя к основной мысли сообщения

- в заголовках, как правило, опускаются артикли и личные формы вспомогательного глагола to be. Действие обычно выражается грамматическими конструкциями Indefinite или Continuous, например: Houses (are) Smashed by (the) Hurricane. – Дома разрушены ураганом;

- сообщения о недавних событиях передаются с помощью формы Present indefinite. Это как бы приближает событие к читателю и усиливает его интерес: Liner Runs Ashore.

- с целью обратить особое внимание на сказуемое и вместе с тем заинтересовать читателя, опускается подлежащее, если оно уступает по значению сказуемому: (They) Expect New Economic Depression.

- для придания эмоциональной окраски в общеупотребительную лексику вкрапливаются неологизмы, диалектизмы, поэтизмы, сленг, например: cop вместо policeman, foe вместо enemy, to irk вместо irritate [Батдыева 2016].

Итак, с точки зрения переводчика все эти особенности информационных текстов из газет представляют собой проблемы, требующие профессионального решения. В большинстве подобных случаев буквальный, дословный перевод невозможен, и для

подбора наилучшего эквивалента переводчику помимо обычных профессиональных качеств, требуются прекрасное чувство языка, изобретательность и находчивость.

Литература

1. Батдыева Т.Б. «Газетные заголовки» // Инновационные механизмы решения проблем научного развития. – КЧГУ им. У.Д. Алиева 2016. – С. 99-101.
2. Комиссаров В. Н. Теория перевода. – М.: Высш. шк., 1990. – 254 с.
3. Конурбаев М.Э. Критерии выявления публицистических жанров. Место СМИ в системе функциональных стилей. Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования / под ред. д.ф.н. проф. Володиной М.Н. - М.: Изд-во МГУ, 2003
4. Микоян А.С. Проблемы перевода текстов СМИ (Электронный ресурс)/ А.С.Микоян//Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования /Под ред. д-ра филол. наук, проф. М.Н. Володиной. М.: Изд-во МГУ, 2003. – 16 с.

Тулышева А.А., Хайбулаева А.М. (Махачкала)

КИТАЙСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье дано определение понятию заимствования и параметры для анализа заимствований, периодизация китайских заимствований появившихся в английском языке в разные временные периоды, тематическая классификация китайских заимствований в английском языке.

Ключевые слова: заимствования, пути заимствования, временные периоды, тематическая классификация, боевые искусства, кулинария.

Abstract: *The paper gives the definition to the term “borrowing” and describes the criteria for the analysis of such words. It also describes periods of borrowing from Chinese into English and offers subject classification of the borrowings from the Chinese language.*

Keywords: *borrowings, ways of borrowing, time periods, subject classification, martial arts, culinary art.*

Понятие «заимствование» предполагает возможность анализа по следующим параметрам:

1. Источник заимствования;
2. Устное/письменное заимствование;
3. Прямое/опосредованное заимствование.

Для того чтобы определить источник заимствования, нужно определить его принадлежность к языку, из которого непосредственно происходит слово, основа, морфема или новое лексическое значение. Язык-источник, отдающий заимствующему языку новые лексические единицы, не всегда может быть точно назван.

При заимствовании лексики, этот процесс может происходить устным и/или письменным путем. Так как на ранних этапах развития не было письменности, то заимствование происходило только устным. В письменный же период слова могут заимствоваться как устно, так и письменно.

Многие лингвисты выделяют два типа проникновения заимствований из одного языка в другой: непосредственным и опосредованным путем через язык-посредник, что характеризует способ его вхождения в язык: непосредственное — язык-источник — язык-реципиент, опосредованное — язык-источник — язык(и)- посредник(и) — язык-реципиент.

Н.Ю. Егорова выделяет следующие виды освоения заимствований:

- ❖ Деформация;

- ❖ Ассимиляция;
- ❖ Реставрация [Егорова 2009:114].

Появление китайских заимствований в английском языке можно разделить на несколько временных этапов:

- заимствования, вошедшие в китайский язык в период существования шелкового пути со II в. до н.э. до XV в.;
- заимствования, возникшие в период активного развития торговли XVI-XVII века;
- заимствования, появившиеся в английском языке во время колонизации Китая XVIII в.;
- заимствования, появившиеся во время Опиумных войн XIX в.;
- заимствования, возникшие в результате миграции китайцев в англоязычные страны XX в.;
- заимствования, появившиеся на современном этапе.

Великий шелковый путь стал каналом, по которому шел постоянный обмен культурными достижениями. Примером заимствования в этот период могут быть такие слова как: «silk», «china», «litchi», «shantung» (вид шелка, производимый в провинции Шаньдун), «pekin» (вид шелка, производимый в Пекине).

Китайские заимствования XVI - XVII веков попадают в английский не напрямую, а через другие европейские языки, т.е. опосредованно. В этот период в английский язык входят китайские слова, в основном, передающие названия товаров, которые вывозились из Китая:

- различные сорта чая: «bing», «souchong», само название чая из амойского диалекта: «tea», и из мандаринского: «cha»,
- религиозные и философские понятия: «ien» — Провидение, Бог
- названия китайских династий: Shang, Yuan.
- некоторые слова такие как: «Japan», «ketchup».

XVIII-XIX века характеризуются, как период активных попыток захватить (колонизовать) Китай. К этим заимствованиям можно отнести такие слова как: «yin yang» «yamen» (1747), «taotai» (1747), «kowtow» (1804), «tao» (1736), «coolie», «camproi», «yulan» (1822), «feng-shui» (1797), «joss house», «chow chow», «chop-chop».

Кроме слов, появившихся во время захватнической деятельности, в период Опиумных войн также были заимствования:

- большое количество географических имен, перешедших в разряд имен нарицательных в английском языке: Atoy — амойский диалект, Canton — житель Кантона, кантонский диалект;
- религиозные и философские понятия: Lohan — буддийский святой;
- новые сорта чая: oolong, oopack;
- наименования различных растений: ling — водяной каштан, rak-choi — вид капусты и многие другие.

В результате иммиграции в лексику английского языка появились новые слова (заимствования), которые характеризуют политическую, экономическую культурную сторону жизни китайцев. К заимствованиям этого периода можно отнести такие слова как: «boxer», «kung fu», «Sun Yatsenism», «Maoism», «yen», «ganbei» (1940), «ganbu» (1940), «mah jong», «ракароо», «pung».

К заимствованиям, появившимся на современном этапе развития английского языка, относят такие слова как: ободряющее «Jiayou!», «guanxi» (личные связи, без которых не делается ни одно большое дело в Китае, это же слово иногда приводят в отношении коррупции), «Pekingduck», «tofu» и другие. Так же, к этому периоду относят и другие слова, такие как: «ginseng», «nankeen»(род ткани), «taipan», «honcho», «Celestial».

При тематической классификации изучаемых лексических единиц можно сделать вывод, что самыми популярными и широкоупотребительными стали заимствованные слова из сфер китайских боевых искусств и кулинарии.

Самым ярким и известным заимствованием из сферы китайских боевых искусств является:

武术 (Wǔshù) - The Chinese martial arts.

[<https://en.oxforddictionaries.com/definition/wushu>].

У этого термина есть и другое название, которое звучит как:

功夫 (Gōngfū) - Kung Fu.

咏春 (Yǒng chūn) - Wing Chun. Разновидность Wushu, которую изучают в основном женщины, из-за его простоты.

套路 (Tàolù) – Формальные упражнения.

气功(Qìgōng) – Qigong. Древнее искусство саморегуляции организма.

太极拳(Tàijí quán) – Taijiquan (Tai chi).

吴式太极拳 (Wú shì tàijí quán) - One of the large varieties Taijiquan.

八卦掌 (Bāguà Zhǎng) – Baguazhang. Является одним из трех основных китайских боевых искусств.

散手 (Sàn shǒu) – Sanshou. Был разработан специально для китайских военных.

担 (Dān) – Dan. Разряд в восточных боевых искусствах.

济公 (Jìgōng) – Chikung. Система дыхательных и двигательных упражнений на основе даосских и буддийских психопрактик.

Китайская кулинария сложилась как минимум 3000 лет тому назад и с тех пор фактически мало изменилась.

Самым первым заимствованием из китайского языка считается чай 茶(Chá) - Tea, он пришел из северных провинций Китая.

Ниже представлены сорта лечебных чаев:

武夷茶 (wǔyí chá) - Wohea (низший сорт китайского черного чая).

工夫 (gōngfu) - Congou (сорт черного чая).

乌龙 (Wū lóng) - Oolong (сорт черного китайского чая).

白毫 (báiháo) - Pekoe (высший сорт черного чая).

熙春茶 (Xī chūn chá) - Hysou (сорт китайского зеленого чая).

普洱 (Pǔ'ěr) - Pu'er .

Наиболее известные и популярные китайские блюда:

北京烤鸭 (Běijīng kǎoyā) - Beijing roast duck.

豆腐 (dòu fǔ)- tofu.

Ниже представлены наиболее чаще употребительные блюда из этого ингредиента.

麻婆豆腐 (Má pó dòufu) - Mapo tofu.

豆腐脑 (Dòufu nǎo) - Tofu Jelly.

豆腐汤 (Dòufu tāng) - Tofu Soup.

腐竹 (fǔzhú) – Fuzhou. Это плёнка, снятая с соевого молока.

粽子 (Zōngzi) – Zongzi. Клейкий рис с начинками, завернутый в бамбуковый, тростниковый или любой другой плоский лист, варённый на пару.

馄饨 (húntún) - Wonton. Эти пельмени отличаются формой и способом приготовления.

馄饨汤 (Húntún tāng) - Wonton soup.

蛋福永 (Dàn fúyǒng) - Egg Fu Yong. Особым образом зажаренные в кипящем масле креветки, которые предварительно были обвалены в яйце.

Особое место в китайской кулинарии занимает гарнир.

炒面 (Chǎomiàn)- Chow Mein. Быстрой и здоровой китайской (жареной) лапши.

炸醬麵(Zhà jiàng miàn)- Zhajiangmian. Считается одним из видов китайской жареной лапши.

Ниже представлен список известных и популярных сладостей в Китае, начиная с простого хлеба (который в Китае является сладким) до традиционной выпечки.

大列巴(dàliěba) — Daliba. Разновидность пышного хлеба из дрожжевого теста.

油條 (Yóutiáo) – Yutiao. Жаренные во фритюре до золотисто-коричневого цвета нарезанные полоски теста.

甜年糕 (Tián niángāo) - Nian Gao. Пирожное из темно-коричневого или коричневого сахара, а в качестве начинки используют сладкие красные бобы.

甜湯圓 (Tián tāngyuán) – Tangyuan. Маленькие шарики из рисовой муки с начинкой.

В данной статье было определено, что на развитие английского языка иностранные языки оказали гораздо большее влияние, чем на развитие многих других европейских языков. Были определены основные причины заимствований и употребления иноязычной лексики.

Английский язык в результате появления в нем огромного количества заимствований, не потерял своего «лица». Он остался языком германской группы со всеми характерными чертами, присущими ему на всем протяжении его развития. Изменения, которые происходили в языке не ухудшили состояния языка, а наоборот улучшили его, привнеся в язык те реалии, которые прежде не существовали в нем.

Литература

1. Егорова К.Л. Типы лингвистических заимствований Москва, 2009.
2. История Китая с древнейших времен до наших дней. Москва, 2003.
3. Online Etymology Dictionary. [Electronic resource] URL.:

<http://etymonline.com/index.php>

4. Online Oxford English Dictionary. [Electronic resource] URL.:

<https://en.oxforddictionaries.com>

5. Мультитран. [Electronic resource] URL.: <http://www.multitran.ru>

Тулышева А.А. (Махачкала)

КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ

В данной статье раскрывается суть понятия квест-технология, как одно из новейших и важнейших средств развития творческих способностей у обучающихся, особенно в процессе овладения говорению на другом языке.

Ключевые слова: *новые технологии, новшества, квест-технология, обучение, творческое развитие, говорение, иноязычная речь.*

Abstract. *This article reveals the essence of the notion of quest-technology, as one of the newest and most important means of developing creative abilities among learners, especially in the process of mastering speaking skills in another language.*

Key words: *new technologies, innovations, quest-technology, teaching, creative development, speaking, foreign-language speaking.*

Современный этап развития постиндустриального общества требует интегрального внедрения новейших информационных технологий в образовательный процесс с целью совершенствования профессиональных компетенций специалистов XXI века.

Важность применения новых информационных технологий продиктована, прежде всего, педагогическими потребностями в повышении эффективности развивающего обучения, в частности, потребностью формирования навыков самостоятельной учебной деятельности, исследовательского, креативного подхода в обучении, формирования критического мышления, новой культуры. В этой связи Г. А. Китайгородская отмечает, что «увлечение новшествами и нововведениями связано, скорее всего, с неудовлетворенностью качеством функционирования образовательных систем и попыткой решить проблему повышения качества с помощью инноваций в период модернизации образования» [Китайгородская. 2009:2].

Одной из основных задач современного педагога - предоставление возможности творческого переосмысления и систематизации приобретенных знаний и навыков, а также их практического применения, возможность реализации способностей обучающихся. В арсенале учителя много технологий, одной из них является технология образовательных квестов.

Квест (англ. Quest) - «поиск, предмет поисков, поиск приключений». В мифологии и литературе понятие «квест» изначально обозначало один из способов построения сюжета - путешествие персонажей к определенной цели через преодоление определенных трудностей.

Образовательный квест - педагогическая технология, включающая в себя набор проблемных заданий с элементами ролевой игры, для выполнения которых требуются какие-либо ресурсы, и в первую очередь ресурсы Интернета. Разрабатываются квесты для максимальной интеграции Интернета в различные учебные предметы на разных уровнях обучения в учебном процессе. Они могут охватывать отдельную проблему, учебный предмет, тему, также могут быть и межпредметными.

Если рассмотреть урок-квест как дидактическую игру, то он может быть направлен на формирование соответствующих образовательных компетенций у учащихся, которые предлагает В. Хуторской, на развитие логического мышления, способность к умственному эксперименту, нахождение верного решения в том или ином задании, воспитание качеств личности. Как дидактическая игра, урок-квест позволяет активизировать учебный процесс, привлекает внимание к предмету, чтобы учащиеся могли применить свои творческие способности, навыки самостоятельной работы и взаимопомощи в коллективной групповой работе [Хуторской 2013:6].

По структуре образовательные квесты классифицируются на:

- последовательные квесты, в них шаг за шагом предлагается головоломка, разгадав которую участники получают подсказку для прохождения следующего этапа;
- квест-проекты, позволяющие организовать исследовательскую деятельность школьников в игровой форме;
- квесты-бродилки, где нужно не только проходить очередной этап, но и собирать подсказки, которые, возможно, пригодятся для выполнения заданий.

На уроках чаще всего используются квест-проекты в форме веб-квест. Веб-квест – это веб-сайт или несколько взаимосвязанных веб-страниц в сети интернет. На этих страницах могут присутствовать: информация о квесте, его целях и задачах; легенда квеста; задания; ссылки на дополнительные ресурсы; подсказки.

Разработчиками веб-квеста как учебного задания является Берни Додж, профессор образовательных технологий Университета Сан-Диего (США).

Им определены виды заданий для веб-квестов (некоторые из них):

- Пересказ – демонстрация понимания темы на основе представления материалов из разных источников в новом формате: создание презентации, плаката, рассказа.

- Планирование и проектирование – разработка плана или проекта на основе заданных условий.
- Компиляция – трансформация формата информации, полученной из разных источников.
- Творческое задание – творческая работа в определенном жанре - создание пьесы, стихотворения, песни, видеоролика.
- Детектив, головоломка, таинственная история – выводы на основе противоречивых фактов.
- Достижение консенсуса – выработка решения по острой проблеме.
- Научные исследования – изучение различных явлений, открытий, фактов на основе уникальных онлайн источников.

Выделим следующие педагогические цели использования средств новых информационных технологий: развитие личности обучаемого, подготовка индивида к комфортной жизни в условиях информационного общества, развитие мышления, эстетическое воспитание, развитие коммуникативных способностей, формирование умений принимать оптимальное решение или предлагать варианты решения в сложной ситуации, развитие умений осуществлять экспериментально-исследовательскую деятельность, формирование информационной культуры, умений осуществлять обработку информации, то можно сказать, что использование урока-квеста как новой информационной технологии в качестве средства обучения, может усовершенствовать процесс преподавания, повысить его эффективность и качество [Полат 2012:272.].

Таким образом эта технология пользуется огромной популярностью у современных школьников, так как способна не только расширить их кругозор, но и позволяет активно применить на практике свои знания и умения из разных областей, а также эрудицию и смекалку.

Литература

1. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. М., 2009.
2. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2012.
3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно- ориентированной парадигмы образования. М., 2013.
4. Квест как педагогическая технология. История возникновения квест-технологии. [Electronic resource] URL.: https://www.predmetnik.ru/conference_notes/69
5. Квест-технология [Electronic resource] URL.: <http://project.457spb.ru/p8aa1.html>

Труженикова Л.А. (Махачкала)

ОТ ЛАТЫНИ К СОВРЕМЕННЫМ РОМАНСКИМ ЯЗЫКАМ: РОЛЬ ПРЕДЛОГА «А»

В статье рассматриваются проблема употребления предлога «а» при формировании страдательной конструкции, а также некоторые ошибочные варианты перевода страдательной конструкции с латинского на русский язык.

Ключевые слова: *пассив, система инфекта, система перфекта, аблатив автора действия, синтаксис страдательной конструкции*

Abstract: *The article deals with the problem of using the preposition "a" in the formation of the passive construction, as well as some wrong variants of translating the passive construction from Latin into Russian.*

Keywords: *passive, the present system, the perfect system, ablativus auctoris, the syntax of passive construction.*

Схема образования страдательного залога времен системы инфекта (*praesens, imperfectum, futurum I*) и времен системы перфекта (*perfectum, plusquamperfectum, futurum II*) довольно проста: в системе инфекта задействованы основа инфекта глагола и личные окончания страдательного залога. Перфектные времена образуют пассив сложным путем, т.е. с помощью причастия *ppp* и глагола «быть» в нужных временах.

Затруднение у студентов вызывает синтаксис страдательной конструкции (особенно при обратном переводе), а также выстраивание на русском языке самого страдательного предложения. Не совсем понятно им и употребление перед формой *ablativus auctoris* непереводаемого на русский язык предлога *a (ab, abs)*, указывающего на того, «от кого» в предложении реально исходит действие, «кто» в данном предложении осуществляет действие.

Специальный предлог перед обозначением действующего лица при страдательной конструкции характерен и для новых европейских языков:

- von – в немецком языке (von einem Mann – каким-то мужчиной);
- by – в английском языке (by little girl - маленькой девочкой);
- par – во французском языке (par la mère);
- от – в русском языке («исполнен долг, завещанный от бога» А.С. Пушкин) [Солопов 2011: 75].

Аналогия с этими языками при объяснении темы «Синтаксис страдательной конструкции в латинском языке» играет, конечно же, свою роль, но трудность студенты испытывают при обратном переводе, т.к. не всегда хорошо понимают роль подлежащего в страдательном предложении. Им затруднительно быстро осознать тот факт, что подлежащее уже не имеет активной функции, оно подвергается воздействию извне, и падежную форму его надо менять на аблатив.

Думается, что затруднения эти вызваны не всегда удачным переводом предложений в страдательную конструкцию на уроках русского языка еще в школе, когда учителя и русского, и иностранного языков для уточнения ситуации приводят второй вариант понимания и перевода страдательной конструкции. Например, в латыни:

Statuā rosis ornātur. – Статуя розами украшается. К этому единственно правильному переводу учитель, как бы для уточнения и правильного восприятия ситуации предлагает еще один вариант перевода: «Статую розами украшают».

Вроде бы, на первый взгляд, ничего опасного не происходит, не может же эта статуя сама себя украшать, да и воздействие на нее происходит извне. Все в порядке. Ан нет. Стараясь облегчить учащимся восприятие ситуации, учитель совершает грубейшую ошибку, так как второй перевод «уводит» их от страдательного залога, причем основательно и бесповоротно. Ведь форма «украшают» в русском языке – это форма 3л. мн.ч. действительного залога, а значит она соответствует личному местоимению «они». И тогда второй вариант русского перевода становится активной конструкцией, где подлежащее «они» активно, и, соответственно, в самом предложении уже далеко не пассивный залог.

Вот так, перемешав в двух вариантах перевода активный залог и пассивный, учитель создает в головах своих учеников полную сумятицу, которая проявляется у них в непонимании сути страдательного залога и неумении дать обратный перевод действительной конструкции в страдательную.

К сожалению, даже в учебниках (Латинский язык. В.А. Ярхо, З.А. Кацман, например) приводятся примеры при переводе конструкции страдательной залога, ориентирующие учащихся скорее на действительный залог, чем на страдательной:

- *monēbar* –меня убеждали (вместо – я убеждался (кем-то));
- *audiebar* – меня слушали (вместо – я слушался (кем-то));
- *monēberis* – меня будут убеждать (вместо – я буду убеждаться (кем-то) [Ярхо 2008: 88].

А ведь в этих переводах прямо напрашивается подлежащее в виде личного местоимения «они», обоснованного личным окончанием слов «убеждали», «слушали», «будут слушать» и т.д. А это уже активный залог.

В «Записках о галльской войне», дабы подчеркнуть объективность повествования, Цезарь ведет повествование от третьего лица и множество раз поэтому выстраивает в предложениях страдательную конструкцию с *ablativus auctoris* с непереводаемым предлогом *ab*. *Например:*

- *ab Helvetiis pulsumet sub jugum missum esse...*(гельветами подталкиваемый и под ярмо подведенный...) [Ярхо 2008:316].
- *Omnes res ab iis administrarentur...*(все дела ими управлялись бы...[Там же].

В латинской речи в классический период конструкция с *ablativus auctoris* была очень распространена и вряд ли стоит, переводя со студентами отрывки из произведений известных авторов того периода, нацеливать студентов на перевод этих текстов на русский лад. Синтаксис латинского и русского языков не всегда совпадает и очень важно при переводе сохранить стиль классического языка. Нельзя предложение «*Hannibal a patre Hamilcare regebatur*», перевести: Отец Гамилькар управлял Ганнибалом, то есть подстраивать под удобный для понимания русский стиль. Как и: *legatos a Romanis missos...* - послы, римлянами посланные..., нельзя перевести: римляне послов послали.

Выход видится в применении при объяснении темы «Залоги» древнегреческой схемы закона триады (триединства), где визуально вполне осуществимо показать студентам направление действия в предложении («от» подлежащего или «на» подлежащее), а также попутно объяснить функции самого подлежащего: активную – подлежащее действует или пассивную – подлежащее бездействует (т.е. действие направлено на него, оно «страдает» от чьего-то действия).

При этом функции аблятива («*ablativus auctoris*» и «*ablativus instrumenti*») сами логично впишутся в страдательную конструкцию как ее неотъемлемая составляющая.

Литература

1. Солопов А. И., Антонец Е. В. Латинский язык. М., 2011
2. Ярхо В.Н., Кацман З.А. Латинский язык. М.: Высшая школа. 2008. -399 с.

Улакаева С. (Махачкала)

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА МЕТЕОРОЛОГИЧЕСКОЙ МЕТАФОРЫ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК (НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТА STORM)

В данной статье приводятся квалификации способов переводов отечественных и зарубежных авторов, рассматривается такое понятие, как «метеорологическая метафора», а также проводится анализ способов перевода данного типа метафоры на материале англоязычной прозы.

Abstract: *This article contains different classifications of translation strategies developed by Russian and foreign authors; definition of the term “meteorological metaphor” and analysis of translation strategies of the above mentioned type of metaphor in English fiction.*

Ключевые слова: *способы перевода, метеорологическая метафора, когнитивная лингвистика.*

Key words: *translation means, meteorological metaphor, cognitive linguistics.*

Каждый вид переводимого материала отличается особыми чертами, которые предъявляют определенные требования к переводу. То, что, например, может быть признано точным и правильным в переводе научного или делового текста, допускающего обороты книжно-письменной речи, может оказаться неуместным и неверным в переводе произведения художественной литературы, где полноценность перевода часто достигается именно путем отступлений от более дословной передачи, и наоборот [Фёдоров 2002: 226]. Таким образом, у исследователей перевода возникла необходимость научного классифицирования видов перевода и детальное описание каждого.

Для теории и практики перевода очень значимо традиционное разграничение конвенциональных (стертых, языковых) метафор и метафор авторских (индивидуальных, речевых). При переводе конвенциональных метафор следует стремиться к нахождению общеупотребительного аналога в переводящем языке, клише, в то время, как авторские метафоры рекомендуется переводить максимально близко к оригиналу. Основная задача при переводе последних – сохранение смысла и стиля автора, а при переводе конвенциональных метафор, переводчику дается более широкое поле для фантазии [Андреева 2014: 44]. В.Н. Комиссаров разграничивает следующие виды перевода конвенциональных метафор:

- 1) **перевод, основывающийся на том же самом образе** (*mousy little person*/бесцветный мышонок);
- 2) **перевод, основывающийся на ином схожем образе** (*a ray of hope* /проблеск надежды);
- 3) **дословный перевод метафоры** (*as black as sin* /черный как грех);
- 4) **неметафорическое объяснение** (*as large as life* /в натуральную величину) [Комиссаров 1990: 115-116].

В свою очередь Я.И. Рецкер выделяет четыре способа передачи метафор:

- 1) **эквивалентные соответствия**. Так, если метафорические системы исходного языка и языка перевода схожи, стоит прибегнуть к поиску подходящих соответствий. Например, большинство конвенциональных английских метафор имеют русские эквиваленты, зафиксированные в лексикографии;
- 2) **вариативные соответствия** используются в каждом конкретном случае при наличии нескольких, зафиксированных в словаре, способов передачи метафорического выражения;
- 3) **трансформация** требует полной замены основы оригинальной метафоры;
- 4) **калька** представляет собой восстановление полного аналога метафоры оригинала в переводе [Рецкер 1974: 117].

П. Ньюмарк выделяет следующие стандартные процедуры перевода метафор:

- 1) сохранение аналогичного метафорического образа, т.е. дословный перевод;
- 2) перевод метафоры сравнением;
- 3) замена эквивалентной метафорой переводящего языка;
- 4) сохранение аналогичного метафорического образа с добавлением объяснения, которое делает основание сравнения эксплицитным;
- 5) перефразирование [цит. по Шикалов 2014].

В. Шеметов выделяет следующие способы перевода:

1) **Прямое заимствование**

Заимствование идет в оригинальном написании, если в ПЯ отсутствуют данные реалии, например: из английского в немецкий: *know-how* - *jet-set* (это представители высшего общества, которые летают по делам фирмы на реактивных самолетах по всему миру), *sky-line* – скоростной трамвай, который перевозит пассажиров по аэропорту (в Германии).

2) **Калькирование**

3) **Транспозиция** (замена частей речи)

4) **Модуляция** – изменение точки зрения на определенную ситуацию, но смысл ситуации сохраняется. Например: в немецком языке – Он беден как церковная мышь, во французском языке – Он беден как церковная крыса, в испанском – Он беден как крыса.

5) **Смещение акцента**

6) **Эквиваленция** используется при переводе пословиц, приветствий. Например: Приятного аппетита – Enjoy your meal (Bon appetit).

7) **Экспликация** содержания (описательный перевод) – нахождение при переводе форму, более четко очерчивающую обстоятельства.

Примеры:

Good-bay, Miss Thornton, awfully jolly evening, eh what?

До свидания, мисс Торнтон, было чертовски весело, правда? [Шеметов 1990: 59-62].

8) **Трансформации:**

а) **синтаксические** - *These birds must have a wonderful power of location/ У этих птиц, должно быть, есть замечательная способность определять местонахождение.* Причина: в английском языке чаще используются простые предложения. Подлежащим в ПЯ стало прямое дополнение ИЯ; **It takes time to get used to it** – *Чтобы к этому привыкнуть, нужно время.* Инфинитивный оборот, делающий предложение простым, переводится именным придаточным предложением.

б) **стилистические** заключаются в замене отрезка ИТ с одной стилистической окраской отрезком ТПЯ с другой. Например, ... **mushrooming influence...** / *все возрастающее влияние...* Характеризуется нейтрализацией эмоционально-экспрессивного значения в русском тексте.

в) **лексические.** Передача исходного содержания осуществляется неадекватными лексическими средствами ПЯ, которые как единицы словаря ПЯ неэквивалентны использованным средствам ИЯ. Причины использования данного способа обуславливаются необходимостью достижения максимальной узуальности, для компенсации излишней имплицитности и условности английских выражений. Например, **There are too many ifs in this agreement** – *В этом договоре слишком много условий и оговорок.* Лексические трансформации приводят в большей степени к модификации значения.

В английской научной картине мира STORM определяется как “a general term for any violent atmospheric disturbance, such as a thunderstorm, strong gale, dust storm” [<https://www.oxfordreference.com>], а также как “a violent disturbance of the atmosphere with strong winds and usually rain, thunder, lightning or snow vehement outburst of a specified feeling or reaction” [<https://en.oxforddictionaries.com>].

Концепт STORM по своей структуре является многослойным. Наряду с именными лексемами **storm, wind, air, gust, draught, hurricane, tornado**, он может быть представлен и адъективными **stormy, windy, gusty, airy, damp**, и глагольными **to storm, gasp, roar, inspire, respire**; (RT, 105).

Рассмотрим более подробно способы объективации концепта STORM в английском языке.

1) **storm** – a violent disturbance of the atmosphere with strong winds and usually rain, thunder, lightning, or snow [<https://en.oxforddictionaries.com>]. Выявленные случаи перевода демонстрируют следующие виды соответствий:

Англ. *As I say, that night we ate and it was very curious. It was as after a **storm** or a flood or a battle and every one was tired and no one spoke much* (Хем, 236)

Русс. *Так бывает после **бури** или наводнения, или после боя, все устали и говорили мало* (Хем, 189);

- 2) **wind** – the perceptible natural movement of the air, especially in the form of a current of air blowing from a particular direction [<https://en.oxforddictionaries.com>].
 Англ. *The weather forecast said there would be strong winds and rain* [<http://dictionary.cambridge.org/ru>].
 Русс. *Согласно прогнозу погоды ожидаются сильные ветра и дожди.*
- 3) **draught** – a current of cool air in a room or other confined space [<https://en.oxforddictionaries.com>].
 Англ. *He was sitting in the corner, well away from draughts, wearing the same shabby great-coat which Philip had never seen him without, with his old bowler on his head* (Maugham, 819).
 Русс. *Он сидел в углу, подальше от сквозняка, в той же самой поношенной шубе, без которой Филип не видел его ни разу, и в том же старом котелке* (Мюэм, 327).
- 4) **air** – the invisible gaseous substance surrounding the earth, a mixture mainly of oxygen and nitrogen [<http://dictionary.cambridge.org>].
 Англ. *He went outside to get some fresh air* [<http://dictionary.cambridge.org>].
 Русс. *Он вышел на улицу, чтобы подышать свежим воздухом.*
- 5) **gust** – a sudden strong rush of wind [<http://dictionary.cambridge.org>].
 Англ. *A gust of air* [<http://dictionary.cambridge.org>].
 Русс. *Порыв ветра.*
- 6) **hurricane** – a violent storm with very strong winds [<http://dictionary.cambridge.org>].
 Англ. *In 1842 six ships were at anchor in Funchal Bay when a hurricane blew them all on to the shore* (BNC).
 Русс. *В 1842 году шесть кораблей стояли на якоре в Фуншалском заливе, когда ураган выбросил их всех на берег.*
- 7) **tornado** – an extremely strong and dangerous wind that blows in a circle and destroys buildings as it moves along [<http://dictionary.cambridge.org>].
 Англ. *A tornado destroyed twelve homes in Ashport, Tennessee yesterday* (BNC).
 Русс. *Вчера торнадо разрушил двенадцать домов в Эшпорте, штат Теннесси.*
 Теперь рассмотрим примеры объективации данного концепта в непрямом значении и способы перевода таких примеров с использованием лексем, входящих в концепт.
- 1) **storm** – a strong, negative reaction to something that has been said or done [<http://dictionary.cambridge.org>].
 Англ. *To weather a storm* (БАРС, 579).
 Русс. *Пережить бурю, преодолеть трудности, испытания.*
 Англ. *A storm of laughter arose and even the tiniest child joined in* (BNC)
 Русс. *Разразился хохот, смеялись даже самые маленькие дети.*
 Англ. *A political storm* (БАРС, 579)
 Русс. *Политическая буря, политические волнения*
 Англ. *But what remained intolerable, she thought, sitting upright, and watching Macalister's boy tug the hook out of the gills of another fish, was that crass blindness and tyranny of his which had poisoned her childhood and raised bitter storms...* (Woolf, 58).
 Русс. *Но ведь несносно, она думала, распрямляясь и глядя, как внук Макалистера рвет крючок из жабр еще одной скумбрии, — это его ослепление, и тиранство, которое отравляло ей детство, вызывало страшные бури.* (Вульф, 49).
 Англ. *And then on a sudden, without warning, Mildred broke into a storm of tears* (Maugham, 315).

Русс. *И тут вдруг совсем неожиданно Милдред разразилась потоком слез* (Мозм, 273).

2) **wind** – used in reference to an impending situation [http://dictionary.cambridge.org]

Англ. *To get/to catch the wind of smth* (БАРС, 791)

Русс. 1) *почуять*; *The deer got wind of hunter/Олени почуяли охотника*. 2) *пронюхать о чьих-то планах*. 3) *Распространиться (о слухе); стать предметом толков*

Распространиться о слухе – to expatiate [http://wooordhunt.ru/]

Англ. *There is something in the wind* (БАРС, 791)

Русс. *В воздухе что-то носится, надвигается. What's in the wind?/Что слышно?*

3) **draught**

Англ. *Draught of happiness* (БАРС, 348)

Русс. *Одно мгновение счастья*.

4) **air** – an impression of a quality or manner given by someone or something [https://en.oxforddictionaries.com].

Англ. *"There you are Arthur," said Ford with the air of someone reaching the conclusion of his argument* (Adams, 73).

Русс. – *Вот видишь, Артур, – изрек Форд с видом человека, нашедшего веский довод в споре* (Адамс, 30).

5) **gust** – a sudden burst of something such as rain, sound, or emotion [https://en.oxforddictionaries.com].

Англ. *A gust of rage shook Ralph* (Golding, 76).

Русс. *Ральф уже не помнил себя от ярости* (букв. «порыва ярости») (Голдинг, 63).

Англ. *At length, desisting, all ceased together, gathered together, all sighed together; all together gave off an aimless gust of lamentation to which some door in the kitchen replied; swung wide; admitted nothing; and slammed to* (Woolf, 103).

Русс. *...Потом, вдруг, разом все собрались; убралась восвояси; на прощанье все разом издали бесцельный жалостный стон; и кухонная дверь отозвалась; распахнулась; никого не впустила; захлопнулась* (Вульф, 72).

6) **hurricane** –

Англ. *Eleven o'clock of a hurricane morning, - Trent thought wryly* (Gandolfi, 57)

Русс. *"Одиннадцать часов утра", – подумал Трент, криво усмехнувшись* (Гандольфи, 56)

7) **tornado** – a person or thing characterized by violent or devastating action or emotion [https://en.oxforddictionaries.com]

Англ. *A great tornado of applause* (БАРС, 623)

Русс. *Взрыв /буря/ аплодисментов*.

Англ. *All these young men parodied her husband, she reflected; he said it would rain; they said it would be a positive tornado* (Woolf, 14).

Русс. *Все эти юнцы буквально пародируют мужа; скажет он — будет дождь; и они уже сразу: разразится страшная буря* (Вульф, 12).

Подведем итоги переводческих соответствий, установленных нами при анализе переводов, составляющих концепт STORM. Можно сделать вывод, что основным способом перевода лексем в их прямом значении явился **дословный** способ.

STORM	БУРЯ
WIND	ВЕТЕР
DRAUGHT	СКВОЗНЯК
AIR	ВОЗДУХ

GUST	ПОРЫВ
HURRICANE	УРАГАН
TORNADO	ТОРНАДО

В плане перевода примеров с лексемами в непрямом значении, не составляет сложности проследить, что основным способом перевода примеров с лексемами, входящими в концепт *STORM*, является способ *стилистической трансформации*.

<i>STORM</i>	БУРЯ
<i>WIND</i>	-----
<i>DRAUGHT</i>	МГНОВЕНИЕ
<i>AIR</i>	ВИД, ОБРАЗ
<i>GUST</i>	ПОРЫВ
<i>HURRICANE</i>	-----
<i>TORNADO</i>	БУРЯ

Таким образом, проведенное исследование подводит нас к выводам о том, что сохранение образности метеорологической метафоры остается одной из наиболее сложных задач практики перевода художественных текстов; для реализации метафорического замысла оригинала в переводе могут быть использованы такие приемы, как словный перевод, метод стилистической и лексической трансформации, опущение и добавление; в рамках концепта *STORM* метеорологическая метафора отличается негативной коннотацией.

Литература

1. Адамс Д. Автостопом по галактике. Перевод В. Баканова. М.: АСТ, 2005
2. Андреева Е.П. Способы перевода метафоры с английского на русский язык//Вестник Томского государственного педагогического университета. №6. 2014. С. 43-45.
3. Большой англо-русский словарь (под редакцией И.Р. Гальперина). М., 1979.
4. Вульф В. Малое собрание сочинений. Перевод Е. Суриц. М.: Азбука-Аттикус, 2014.
5. Гандольфи С. Золотая девушка. Перевод К. Колпакова. М.: Вагриус, 1997.
6. Голдинг У. Повелитель мух. Перевод Е. Суриц. М.: АСТ, 2017. 320 с.
7. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). Учеб.для ин-тов и фак. иностр. яз. М.: Высш. шк., 1990. 253 с.
8. Моэм С. Бремя страстей человеческих. Перевод Е. Гольшевой. М.: АСТ, 2014. 688 с.
9. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М., ИМО, 1974.
10. Федоров А.В. Основы общей теории перевода: (Лингвистические проблемы). М: Филология, 2002. 416 с.
11. Хемингуэй Э. По ком звонит колокол. Перевод И. Дорониной. М.: АСТ, 2016 640 с.
12. Шеметов В.Б. Коммуникация и перевод. Челябинск: Челябинск, гос. ун-т, 1999. 115 с.
13. Шикалов, С. В. «...Способы перевода метафор в концепции Питера Ньюморка...» [Электронный ресурс] / С.В. Шикалов. Режим доступа: <http://www.thinkaloud.ru/sciencesya.html>.
14. Adams D. The Hitchhiker's Guide To the Galaxy. London: Gollancz, 2012. 192p.
15. Gandolfi S. Alistair MacLean's Golden Girl. Fawcett; First THUS edition 1994.
16. Golding W. The Lord of Flies. New York: Penguin Books, 2013. 249 p.
17. Maugham S. Of Human Bondage. Bantam Classics; Reprint edition, 1991-736 p.
18. Hemingway E. For whom the bell tolls. Scribner, 1995. 480 p.
19. Woolf V. To the lighthouse. Harcourt Brace Jovanovich, 1989. 209 p.

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ

1. BNC – British National Corpus. <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>
2. Cambridge Dictionary. <https://dictionary.cambridge.org/ru/>

3. Longman Dictionary of Contemporary English. <https://www.ldoceonline.com/>
4. Oxford Living Dictionaries. <https://en.oxforddictionaries.com/>.

Улакаева С., Рамазанова М.М. (Махачкала)

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МОЛОДЕЖНОГО СОЦИОЛЕКТА В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию некоторых особенностей такого языкового феномена, как молодежный социолект. Более конкретно рассматривается новый вид молодежного сленга “Kiezdeutsch”, особенности его функционирования в современном немецком языке.

Ключевые слова: социолект, сленг, молодежный социолект, этнолект, немецкий язык, “Kiezdeutsch”.

Abstract *The article is dedicated to the research of some features of such language phenomenon, as youth sociolect. A new type of youth slang “Kiezdeutsch” and its characteristics of functioning in modern German are researched in details.*

Key words: *sociolect, slang, youth sociolect, ethnolect, German language, Kiezdeutsch.*

При изучении обиходно-разговорной речи в рамках социальной диалектологии вошло в традицию говорить об использовании вариаций языковых/речевых единиц в пределах территориальных и социальных групп. Мы считаем целесообразным использование возникшего в лингвистике относительно недавно термина «социолект» для обозначения любого группового, или коллективного, языка. В термине *социолект* социальное понимается в условно-расширительном значении. В понятие социолект включается понятие социального типа, который проявляется у человека под влиянием черт, свойственных данной расе, этнической группе, национальности, социальному классу. С этой стороны, *социолект* – это речь «среднего индивида», представляющего свою социальную группу, культуру; иными словами, социолект – инвариантная социально-маркированная подсистема языка. С другой стороны, понятие социолект шире понятия социального типа и включает в себя ещё и систему речевых средств какой-либо более или менее широкой группы людей. Эти речевые средства детерминированы рядом факторов, имеющих не только социальный, но и биологический и психологический характер: место рождения, специальность, уровень образования, возраст, пол, темперамент и т.д.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей языка современной немецкой молодежи. Изучение молодежного социолекта приобретает возрастающую актуальность в условиях расширяющихся международных контактов. При чтении современной художественной литературы, прослушивании песен, просмотре современных фильмов о молодежи, а также при общении по интернету со своими сверстниками мы иногда сталкиваемся с непонятными нам и труднопереводимыми словами. Важнейшим атрибутом современной молодежной речи становится *сленг* (набор особых слов или новых значений уже существующих слов, употребляемых в различных группах людей (профессиональных, общественных, возрастных и т. д.)). Поэтому изучение особенностей молодежного социолекта способствует развитию коммуникативной компетенции студентов и предупреждению речевых ошибок, коммуникативных «сбоев», которые могут возникнуть при осуществлении акта межкультурной коммуникации.

Как отмечают многие лингвисты, политическая и социально-экономическая жизнь страны всегда находит свое отражение в языке. Под влиянием политически зна-

чимых событий в Европе в полиэтнических районах Германии формируется особый вариант молодежного социолекта, получивший название «Kiezdeutsch». Дословно «Kiezdeutsch» можно перевести как «немецкий язык жилых кварталов». Как правило, на нем разговаривают молодые люди, в основном жители полиэтнических городов Германии. Некоторые лингвисты склонны полагать, что данное явление следует рассматривать как полноценный диалект. Профессор Потсдамского университета Х. Визе, которая занимается исследованием молодежного сленга в социально оживленных районах больших городов, считает правомерным использование термина «мультиэтнолект», т.е. диалект людей различного этнического происхождения. Как отмечает Х. Визе, у молодежи всегда был свой особый язык. Особенность же Kiezdeutsch заключается в том, что этот молодежный сленг образовался в результате контакта различных языков. Этот сленг, таким образом, не является признаком недостаточной интеграции иностранной молодежи, он возник в смешанных группах молодежи немецкого и не-немецкого происхождения, являясь тем самым показателем особенно удавшейся языковой интеграции. В отличие от других видов молодежного языка Kiezdeutsch обладает особой грамматической динамикой, что объясняется многоязычной компетентностью говорящей на нем молодежи. Рассмотрим некоторые примеры из Информационного портала молодежного языка в городских районах с высокой долей мигрантов (проект кафедры современного немецкого языка Потсдамского университета):

Ja, isch aus Wedding. (Ja, ich komme aus Wedding.)

Isch mach dich Krankenhaus. (Ich schlage dich krankenhaushausreif.)

Isch mach dich Messer. (Ich greife dich mit einem Messer an.)

Machst du rote Ampel. (Du gehst bei Rot über die Straße.)

Характерной особенностью данного этнолекта является склонность к упрощению грамматических форм. Так, вместо *ich schwöre* (я клянусь) теперь можно услышать *ischwör*, на смену словосочетаниям *musst du* (тебе нужно) и *lass uns mal* (давай-ка) появились новые слова *musstu* и *lassma*. Что касается артиклей, то они перестали использоваться или употребляются лишь для связывания с другими частями речи, например неопределенный артикль «ein» редуцируется перед предшествующим словом (*Hast du'n Handy?*). То же самое происходит и с окончаниями, которые всё чаще попросту редуцируются. Так же в некоторых примерах мы видим отсутствие не только артикля, но и предлогов: *Lassma Viktoriapark gehen*.

Данный диалект примечателен также образованием новых слов турецкого и арабского происхождения, как например "*Lan*" (дословно "Мужчина/Парень") или "*wallah*" (буквально "у Аллаха"). Однако нельзя сказать, что Kiezdeutsch является смешением турецкого и арабского языков, как это часто ошибочно считают. Выше приведенные примеры следует относить к заимствованной лексике, закрепившейся в языке. Они используются в соответствии с правилами немецкой грамматики, например «*Lan*» вместо понятия «Alter» в молодежном сленге, а «*wallah*», как синоним слова «echt».

Таким образом, Kiezdeutsch можно рассматривать как социальный диалект, который, как и все диалекты, отличается от стандартного языка, но эти отличия имеют самобытную систему и являются составной частью собственной вариативной грамматики. По ее мнению Визе, в этом новом диалекте следует видеть не простое упрощение, а систематичное, продуктивное расширение стандартного немецкого языка, «за счет которого языковой ландшафт станет богаче и ярче».

Литература

1. Горчакова Е.В. Сопоставительное исследование молодежного социолекта русского и немецкого языков: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.20. — Томск, 2012. — 131 с.

2. Россихина, М.Ю. Заимствования как источник пополнения молодежного жаргона в русском и немецком языках (на материале словарей XIX-XXI вв.) / М.Ю. Россихина // Филологические науки. – М., 2008. – №5. – С.89 – 96.

3. Kiezdeutsch: Ein Infoportal zu Jugendsprache in urbanen Wohngebieten mit hohem Migrantenanteil: [Электронный ресурс]. Universität Potsdam. URL: <http://www.kiezdeutsch.de> (Дата обращения: 18.02.2017).

4. Wiese H., Mayr K. „Lassma Kiezdeutsch forschen, lan!“ – explorative Schülerprojekte zum Entdecken von Sprache abseits des Standards. - aus: Elisabeth Berner (Hg.), Sprache– Literatur–Region im Deutschunterricht: Fachliche Grundlagen und Unterrichtsanregungen. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.S.148-162.

Умаханова Т.Г., Магомедова А.Г.(Махачкала)

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ГНЕВА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья рассматривает различные концепты используемые для выражения эмоций. Акцент делается на национальных особенностях английской культуры, где не принято открытое выражение негативных эмоций, так как это свидетельствует о невоспитанности и низкой культуре говорящего. Англичане гордятся своей вежливостью, предупредительностью (consideration for others). Отрицательные эмоции выражаются по-разному: лексически, грамматически и мимически.

Особое внимание уделено концепту гнев (anger), дан синонимический ряд и разница между ними. Авторы приходят к выводу, что эмоции надо рассматривать в конкретных социальных отношениях. Эмоции существуют в единстве и взаимопереплетении, и из этого клубка их выделяет только язык.

Ключевые слова: *концепт, национальная культура, эмоции, этикет, внутренний мир человека, психологическая категория, функция выражения и высказывания эмоций, эмотивы, вербальное/невербальное общение*

Abstract: *The paper examines different concepts used to express emotions. The focus is made on the national peculiarities of the English culture, in which it is not accepted to express negative emotions openly, as it suggests speaker's ill manners and lack of education. English people are proud of their politeness, consideration for others. Negative emotions are expressed in different ways: by means of vocabulary, grammar and mimics.*

Special attention is paid to concept ANGER, with synonyms to it and difference between them described. The authors conclude that emotions should be analyzed with the regard to particular social relations.

Key words: *concept, national culture, emotions, etiquette, psychological, category, functions of expressing emotions, emotives, verbal and non verbal communication/*

Людам свойственно испытывать эмоции независимо от их языка и национальной принадлежности, однако проявление этих эмоций, их значение и направленность имеет свою культурную специфику, что находит свое отражение в речи. Попадая в одну и ту же ситуацию, представители разных культур необязательно чувствуют и ощущают себя одинаково, и как результат, варьируются эмоции и предпосылки, их вызывающие. Вопрос проявления эмоций представителями разных культур в тех или иных ситуациях, на наш взгляд, заслуживает наибольшего внимания, и связано это с тем, что именно различия между культурами находят яркое отражение в языке и коммуникации. Культурно обусловленные проявления эмоций накладывают определенный отпечаток на различия в степени их экспрессивности, направленности, значения.

В английской культуре эмоциональная сдержанность и самоконтроль являются важнейшими особенностями поведения, которые вызывают уважение и симпатию окружающих, в то время как проявление чувств, особенно негативных, не приветствуется и считается свидетельством недостаточной зрелости и невоспитанности. Национальный стиль коммуникации непосредственно связан с категорией вежливости, которая является национально-специфической и предопределяется культурой народа. В своей книге «Англия и англичане» А.В. Павловская пишет о знаменитой английской сдержанности, стремлении скрыть эмоции, сохранить лицо как о важнейшей черте английского национального характера, которая выделяет англичан среди других народов. Учитывая английскую сдержанность и недоговоренность, то есть *reserve u understatement*, которые так присущи категории вежливости, смеем заметить, что «раздражение и другие отрицательные эмоции находят выход в иронии и сарказме» (М.М. Филиппова). Наряду с сублимированной агрессивностью среди черт национального характера Т.В. Ларина также называет высокий самоконтроль, т.е. контроль эмоций: по результатам проведенного им исследования, англичане более всего гордятся своей предупредительностью, вниманием к другим (*consideration for others*) и осуждают, прежде всего, вспыльчивость, несдержанность.

Представители разных культур наделяют англичан такими чертами как холодность, чрезмерная сдержанность, равнодушие, снобизм и высокомерие, а хорошо известное выражение «*stiff upper lip*», часто употребляется для указания чопорности и надменности англичан, имеет отрицательные коннотации. Исследования А. Вежбицкой подчеркивают взаимосвязь ограничений на свободное выражение эмоций с соблюдением дистанции, недопустимостью физического контакта, строгими предписаниями речевого этикета. Какие бы сильные эмоции не кипели в душе, внешне этого никто не должен видеть, человек должен сохранять спокойствие, не терять самоконтроль, быть вежливым, соответствовать общепринятым поведенческим нормам, что на психологическом уровне означает вытеснить или скрыть свои истинные чувства или подменить одно чувство другим.

Свойственный данному языку способ концептуализации действительности отчасти универсален, отчасти национально специфичен, так что носители разных языков могут видеть мир немного по-разному, через призму своих языков. С другой стороны, языковая картина мира является «наивной» в том смысле, что во многих существенных отношениях она отличается от «научной» картины. Хотя представления о внутреннем мире человека, которые отражают опыт, накопленный на протяжении многих тысячелетий десятками поколений, могут попасть в категорию «наивной» картины, во многих случаях они не менее сложны и интересны, чем представления «научные». В силу того, что эмоция – психологическая категория, а эмотивность – языковая, В.И. Шаховский определяет эмотивность как имманентно присущее языку семантическое свойство выражать системой своих средств эмоциональность как факт психики, отраженные в семантике языковых единиц социальные и индивидуальные эмоции; имеет два плана: план содержания и план выражения, через которые манифестируются эмоциональные отношения / состояния говорящих.

Предлагается несколько измерений, которые эмоционально описывают сферу сознания: удовольствие, неудовольствие, расслабление, напряжение, покой, возбуждение; эмоции имеют как собственно физиологические (природные), так и оценочные (результат осмысления) параметры. В лингвистическом аспекте проблема эмоций начинается с проблемы функции языка – функции выражения и вызывания эмоций в процессе речевого общения. Слово «эмоция» (франц. *Emotion* < лат. *Emovere* – «возбуждать», «волновать») обозначает душевное переживание, волнение, чувства, например: гнев, страх, печаль, радость. Лексика аналогичная: *headstrong, to cachinnate, tattle, bloke, fantastic,*

beastly, etc. употребляются только в эмоциональном состоянии и в определенной ситуации, в состоянии же эмоционального покоя мы никогда не употребим эмотивы.

Лексика с превалирующей эмотивной функцией говорит о квалификационно-оценочной составляющей, смысловым центром которой является выражение сильных эмоций: междометия, проклятья, бранные слова и т.п. (*Damn it! Bullshit! What on earth is it!*). Эти слова, о которых Н.Д. Арутюнова писала: «Ругань выражает только отрицательное отношение говорящего к объекту оценки (обычно адресату). Она не нуждается ни в основании, ни в критерии оценки». Об истинной степени интенсивности эмоций получатель речи узнает, прежде всего, из их речевых выражений, а не из их описания.

Ср.: 1. *I'm furious!*

2. *I've got angry with you!*

3. *I'm cross with you* (при этом говорящий багровеет, хмурит брови и произносит эту фразу с сердитой интонацией – здесь одновременно реализуются рациональные и параязыковые языковые средства: кинесика, просодия и другие средства);

4. *Damn you! Rabble! Rascal! To put me in a spot!* Во втором случае языковой выразительный компонент эмоции отсутствует, в третьем случае он не лингвистический, а физиологический. В четвертом – налицо яркий, интенсивный выразительный языковой компонент эмоции – соответствующая данной эмоции эмотивная лексика, синтаксические структуры и просодическое оформление. Во втором и третьем случае отражены лишь фактуальные описания эмоций. При этом первое и второе высказывания описывают эмоцию, третье – обнаруживает, выдает эмоцию, четвертое – выражает эмоцию. Речь является не только инструментом для называния эмоций, но и инструментом для выражения разнообразных эмоциональных отношений человека к миру.

Эмоция может быть и формой отражения, и предметом отражения. Когда – она предмет отражения (*love, hatred, disgust, etc.*), то слово, ее называющее, не является эмотивом, так как не выражает эмоцию, а служит лишь индикацией определенного понятия об определенной эмоции. Эмотив же своей семантикой выражает эмоциональное состояние внутреннего я, его сознания, психики.

Эмоциональное поведение человека может быть значимым для объекта: дрожит голос, человек волнуется, бледнеет или краснеет и пр. Это настоящее эмоциональное состояние. Лексика, обозначающая различные эмоциональные состояния: «зол», «рад», «жаль», «стыдно», «завидно» и пр. – эмотивной не является, она – логико-предметная. В перечисленных словах, также как и в других названиях эмоций – злоба (*malice*), жалость (*pity*), стыд (*shame*), зависть (*envy*), отчаяние (*despair*), антипатия (*aversion*), раздражение (*annoyance*), и др. – отсутствует заражающий компонент. Семантическое различие между словами, выражающими эмоции, и словами, обозначающими их, очень наглядно демонстрируется на примере их прагматики.

Ср., например: «Я взбешен от его грубости!» – «*I'm mad at his rudeness!*», «*How rude!*» и «*You stinking cad!*». В первых высказываниях утверждается эмоциональное отношение к чьей-то грубости, во вторых представлено непосредственное выражение эмоционального отношения к ней. Называние эмоции отношения в высказывании снижает коммуникативно-эмоциональный эффект сразу на несколько порогов (ср.: *You dirty, miserable sneaking worm!* и *You've no idea how I despise you!*).

Анализ многочисленных художественных произведений, отражающих различное языковое выражение эмоций, показывает, что английский социум поощряет выражение одних эмоций и порицает другие, поощряет одни способы и средства выражения эмоций и запрещает другие (культурологические проявления). Выражение эмоций осуществляется с помощью особой лексики – эмотивной. Однако, не только лексический, но и все другие планы языка также имеют специальные средства выражения эмоций:

а) лексическое описание эмоциональных кинем и просодии;

- b) лексическое выражение эмоций через употребление эмотивов: *terrible, awful, dreadfully*;
 c) стилистические средства: повторы эмоциональных усилителей *how, so*, параллельные конструкции *I've felt...*
 d) синтаксические средства: *those people; a silly fool of a woman*, усилительные структуры: *how much..., very much..., what a...*

В словарном корпусе английского языка имеются специальные лексические единицы, передающие описательно-эмоциональное состояние характеризуемого. К ним следует отнести:

а) наречия, описывающие эмоции: *icily, viciously, lovingly, furiously, desperately, contemptuously, fiercely, etc.*;

б) глаголы, описывающие эмоции говорящего: *wail, shriek, squeal, whine, groan, snap, grunt, snort, bark, snarl, shrill, explode, swear, spit, blaster* и другие глаголы эмоциональной речи и не речи: *hate, love, despise, adore, awe, etc.*;

в) существительные, куда включаются и все термины эмоций с предлогом *with*: *with love / malice / hate / contempt / disgust, etc.*; существительные, обозначающие физиологические проявления эмоций: *tears, laughter, smile, choking, paleness, grimace, redness, bitterness, scorn, joy.*;

г) прилагательные: *angry, contemptuous, scornful, tender, loving, happy, joyous, glad, pale, red, desperate, etc.*

Самый частотный вариант описания эмоций, встречаемый в художественной литературе, это лексическое описание эмоциональных кинем. В частности, кинемы лица говорящего (губы и глаза), являются наиболее информативными. Кинемы глаз, которые передают эмоции человека, довольно часто сопровождаются конкретным названием эмоции:

He looked on the scene with revulsion; She had caught in his eyes a disdain.

Кинемы губ чаще употребляются без прямых названий эмоций, так как они «упакованы» в семантику кинемных глаголов: *smirk, curl, sneer, etc.* Например: «*Ah! You are afraid of yourself*», *she said, curling her lips.*

В семантике выделенного глагола имеется сема «презрение» (кривить губы от презрения, презрительно). Для описания эмоциональных кинем лица наиболее характерными являются такие лексические детерминанты: *an expression of dismay / love / despair / joy etc.; to twist with fear; to glow with joy.*

Приведем примеры лексических обозначений эмоциональных кинем глаз при выражении эмоции гнева:

to look ireful, an angry glance, blazing fury in ... eyes, a glance of exasperation etc.

Эмоция злобы: *malicious eyes, gleamed; eyes were black with malice; there was a hint of malice in his/her eyes etc.*

Эмоция презрения: *a look of contempt; in his eyes she read an icy disdain, she caught in his eyes a disdain etc.*

Эмоция отвращения: *to look with revulsion, a look of physical disdain etc.*

В лексиконе любого языкового сообщества имеется стартовый набор синонимичных обозначений эмоций для описания той или иной эмоции. Концептуальное поле эмоции гнев в английском языке: *rage – outrage – fury – hysteria – wrath – hate – anger – indignation – heat – malice – spite – irritation – irritability – exasperation – outbreak – explosion – virulence – resentment – gall – grudge – pique – annoyance – displeasure.*

Концепт **anger** – доминанта данного синонимического ряда.

Наряду с вежливыми и невежливыми речевыми актами, которые выделял Дж. Лич, приведем такое понятие как угрожающий лицу речевой акт, т.е. тот, в котром говорящий побуждает слушающего совершить действие, или где в той или иной степени затрагиваются его интересы или чувства. К таким речевым актам в первую очередь

относятся: приказ, совет, угроза, запрет, предупреждение, требование, а также просьба, приглашение, предложение.

Гнев может быть передан путем повелительного наклонения, которое используется для широкого круга речевых актов:

Приказ, команда – *Get off my fucking foot!*

Запрет – *Don't touch it!*

Требование – *Shut the door!*

Проклятие – *Go to hell!*

Угроза – *make a move and I'll shoot!*

Эмотивное ударение. Грамматические способы выражения гнева включают: восклицания, побуждающее **do** в повелительном наклонении, междометия, эксплетивные и усилительные слова, включая усилительные наречия, относящиеся к предложению в целом, такие как: *actually, really, indeed*.

Восклицания как формальная категория предложения ограничена типом восклицательных высказываний, начинающихся со слов **what** и **how**. Синтаксический порядок может быть нарушен таким образом, что **wh-элемент** (который может быть дополнением, наречием, подлежащим) может быть изъят из обычного положения и поставлен на первоначальное выдающееся место.

Wh-элемент как наречие:

How I used to hate geography!

What a long time we've been waiting!

В качестве предложного дополнения – *What a mess we are in!*

Мы можем усилить эмотивный смысл, добавляя ever, on earth, etc.

Why on earth didn't you tell me? What in heaven's name does he think he's doing?

Формы повелительного наклонения весьма ограничены. При выражении команд **do** в сочетании с императивом усиливает побуждение и вносит в высказывание оттенок призыва, убеждения и даже угрозы.

Do в повелительном наклонении – *Do be seated! Do be quiet!*

Междометия – *Hey (эй!) (невежливое обращение)*

Ugh, what a mess! Ugh – тьфу! (отвращение)

Усилительные слова *utterly, violently*: *They utterly detested him. He violently smashed the bottle.*

Поскольку у англичан не принято выражать сильные чувства, а скорее наоборот, принято их подавлять, мы смеем предположить, что для осуществления данной задачи собеседники прибегают к эвфемистическим средствам выражения речи. Разные культуры по-разному относятся к различным эмоциям, что подчеркивает важность того, как правильно интерпретировать и давать верное толкование проявлению эмоций у собеседника. Это касается как вербального, так и невербального общения, между которыми существует определенная взаимосвязь. Людьюми движут только конкретные эмоции, а конкретные эмоциональные переживания возникают в конкретных отношениях, поэтому эмоции надо рассматривать в контексте конкретных социальных отношений. Эмоции всегда существуют в единстве и взаимопереплетении, и из этого клубка их выделяет только язык.

Литература

1. Баранов А.Г. Эмоции и эмотивность в дискурсионной деятельности // Язык. Этнос. Сознание. АГУ, 2003.
2. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Постулаты когнитивной семантики. М, 1997.
3. Вежбицкий А. Семантические универсалии и описание языков. М, 1999.
4. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб, 2000.

5. Изард К.Э. Базисные эмоции, отношения между эмоциями и эмоционально-когнитивные отношения. СПб, 1999.
6. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. М, 1996.
7. Лук А. Эмоции и чувства. М, 1972.
8. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. М, 2004.
9. Ортони А., Клор Дж. и Коллинз А. Когнитивная структура эмоций. Кембридж, 1997.
10. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж, 1997.

Список художественной литературы:

1. Alcott L. //http://www.literature.org.com. 2008.
2. Hobbit //http://www.literature.org.com. 2008.
3. Oxford Advanced Learning Dictionary. 2004.
4. Webster, 2000.

Урсилова К.З., Гусейнова М.М. (Махачкала)

К ВОПРОСУ О ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В статье речь идет о технологии обучения аудирования иноязычной речи учащихся средней школы. Здесь рассматривается система упражнений для обучения аудированию.

Ключевые слова: *технология, аудирование, аудитивные навыки, формирование, упражнения, речевая деятельность.*

Abstract . *This article describes the technology of listening training of foreign speech for pupils of comprehensive school. There are given the system of exercises for listening training.*

Keywords: *technology, listening comprehension, auditive skills, exercise, oral activity.*

Обучение аудированию и развитие умений предполагает поэтапное формирование рецептивных аудитивных навыков при работе с фонетическим, лексическим грамматическим материалом, т. е. навыков узнавания и понимания слов, словосочетаний, грамматического оформления лексических единиц разного уровня в словосочетаниях, предложениях в связных текстах (Филатова 2004: 249).

Комплекс упражнений, предлагаемый для обучения аудированию должен обеспечить:

- соответствие упражнений психологическим и лингвистическим сложностям воспринимаемых на слух сообщений;
- управление процессом формирования умений и навыков аудирования;
- успешную реализацию конечной практической цели и промежуточных задач обучения.

Составными компонентами системы упражнений являются группы, типы, виды упражнений и их расположение, соответствующее последовательности формирования навыков и умений, количество упражнений, форма и место их выполнения (Гальскова, Гез 2005: 179).

Многие методисты подразделяют упражнения на формирование аудитивных навыков на подготовительные и речевые. Подготовительные упражнения призваны по-

мочь учащимся преодолеть некоторые трудности аудирования и направлены на формирование его механизмов. Речевые упражнения дают возможность для практики аудирования и направлены на преодоление трудностей при слушании.

Упражнения подготовительного характера некоторые методисты называют ориентирующими, они подготавливают учащихся к осуществлению процесса аудирования. Эти упражнения направлены на восприятие и распознавание звуков, звукосочетаний, слов, словосочетаний, интонационного рисунка фразы, грамматических форм слова, например:

Послушайте слова и поднимите руку, если в слове звучит долгий звук: Stadt - Staat, Saat - satt, Buch - Bucht и т. д. Они развивают умения логико-смысловой обработки знаков более низкого уровня - от слов до микротекстов:

- упражнения для обучения речевому слуху:

- прослушайте и повторите несколько пар слов: singen-sinken, auffallen- auf allen;

- упражнения для обучения вероятностному прогнозированию:

- назовите значения слов, образованных от известных вам элементов, например: grünlich (grün), Kleidung (Kleid);

-упражнение для развития кратковременной и словесно-логической памяти:

- прослушайте ряд слов, заполните и воспроизведите из них те, которые относятся к одной теме;

- упражнения в распознавании на слух реалий:

- прослушайте фразы содержащие географические названия, сходные по звучанию, например: die Schweiz - Schweden

Среди подготовительных важны упражнения на развитие механизма вероятностного прогнозирования:

- прослушайте начало слов и закончите их: Schu-, ler-, spie-, flei-.

Речевые упражнения выполняются на уровне законченного речевого целого, то есть развернутого текста:

- прослушать и понять, кто или что имеется в виду;

- озаглавить прослушанный текст;

- разбить аудио текст на смысловые абзацы;

- передать содержание на родном языке.(Бим 1988:16)

Перед прослушиванием учащимся сообщается о том, как будет осуществляться контроль понимания. Задания на понимание услышанного очень многообразны. Основным критерием при выборе того или иного контрольного задания является работа с аудиотекстом и вид аудирования.

Как отечественные, так и зарубежные методисты традиционно предлагают разбить работу над текстом на три этапа: 1) до прослушивания, 2) в процессе прослушивания, 3) после прослушивания.

Цель этих упражнений - подготовить учащихся к восприятию аудиотекста, ввести их в тему, актуализировать имеющиеся у них знания и опыт, мотивировать их на предстоящую деятельность, снять возможные трудности, включить механизм ожидания и прогнозирования с помощью:

- ассоциограммы;

- визуальных импульсов в виде картинок, фотографий, графиков;

- акустических импульсов (музыка, голоса);

- ключевых слов;

- чтения и обсуждения текста, близкого по тематике аудиотексту.

Во время слушания текста учащиеся должны понять его смысл и коммуникативное намерение говорящего, удерживать в памяти то новое, что они узнали из текста и дать ему оценку.

Большая часть этих упражнений предполагает использование в процессе восприятия аудиотекстов разнообразных рабочих материалов: списков слов, карт, планов города. Учащимся предлагается в ходе слушания текста:

- отметить на рисунке названия мест событий, о которых идет речь в тексте;
- пронумеровать на рисунке предметы, упоминаемые в тексте;
- заполнить таблицу, заноса необходимую информацию в соответствующие рубрики.

Послетекстовые задания стимулируют учащихся, вовлекая их в активную творческую деятельность. Эти упражнения носят тестовый характер: ответы на вопросы, составление плана, пересказ, завершение текста, беседа, дискуссия, оценка героев, их поступков и самого текста и т.п.

Речевые упражнения дают возможность проверить не только полноту понимания, но и глубину осмысленность содержания. Они способствуют реализации коммуникативной функции аудио деятельности и направлены на совершенствование процесса смыслового восприятия и на достижения определенного уровня понимания. Речевые упражнения для аудирования обучают:

- определять наиболее информативные части сообщения;
- устранять проблемы в понимании за счет прогнозирования на уровне текста;
- членить аудиотекст на смысловые части и определять основную мысль в каждой из них.

Речевой единицей обучения аудированию является текст. Однако текст состоит из отдельных фраз. Следует отметить, что умение понимать отдельные фразы еще не означает понимание текста. Поэтому в системе упражнений нужно выделить не только упражнения на уровне фразы, но и специальные упражнения на уровне текста, который является высшей единицей как семантического, так и синтаксического уровней.

Проведенный анализ действующего УМК для 8 класса “Das neue Deutschmobil 2” авторов Jutta Douwitsas-Gamst, Sigrid Xanthos-Kretzschmer. показал, что в нем нет подготовительных упражнений, предусматривающих развитие слуховой памяти. Однако в книге для учителя, данного УМК отмечается, что учитель может их добавлять сам по своему усмотрению.

Целесообразно специально развивать оперативную память у учащихся путем повторения постепенно увеличивающегося ряда слов, словосочетаний, связанных по смыслу. Для увеличения объема оперативной памяти также рекомендуется построение рассказа по цепочке или воспроизведение прослушанного сообщения, постепенно расширяющегося за счет наращивания разного рода определений.

На среднем этапе обучения, в частности в 8 классе продолжается работа над развитием речевого слуха учащихся.

Систематичность продолжения работы над речевым слухом в 8 классе диктуется также отсутствием постоянного общения на иностранном языке. Это тем более необходимо, т.к. в 8 классе учащиеся должны усвоить значительное количество новой лексики, артикуляторные и слуховые образы новых слов и новых типов предложений и, соответственно, ритмико-интонационные речевые стереотипы.

В учебнике “Das neue Deutschmobil 2” предлагаются следующие формулировки таких упражнений:

- прослушайте текст и ответьте на вопросы;

- прослушайте текст и скажите, о чем идет речь в тексте;
- прослушайте текст и нарисуйте картину к тексту;
- прослушайте текст и скажите, что такое “Treibhauseffekt”;
- прослушайте текст и выберите предложения, которые относятся к понятию “Umweltschutz”.

Упражнения для обучения действиям отбора состоят в подаче сигнала учащимся о выборе из прослушанных слов тех, которые соответствуют рисунку, теме, ключевым словам текста, фразы, выбор ответов на вопросы об основных и второстепенных фактах, определение предложений с главными действующими лицами, или наиболее существенных и малозначительных фактов текста. Например:

1) на уровне слова:

- прослушайте слова и выберите из них те, которые соответствуют рисунку, теме;
- прослушайте слова и словосочетания. Из имеющихся у вас картинок выберите те, которые иллюстрируют эти слова и словосочетания;
- найдите услышанное слово в тексте;

2) на уровне предложения:

- прослушайте предложения и выберите те, которые соответствуют рисунку, теме;

3) на уровне текста:

- прослушайте текст. Из имеющихся у вас картинок выберите ту, которая иллюстрирует содержание текста. Сверьте свой рисунок с картинкой учителя.

Прослушав текст и выполнив ряд упражнений к нему, можно и дальше использовать его для развития навыков устной и письменной речи.

Литература

1. Гальского 2004 – *Н.Д. Гальского*. Современная методика обучения иностранным языкам. М., 2004.
2. Гальского, Гез 2005 – *Н.Д. Гальского, Н.И. Гез*. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М., 2005.
3. Филатова 2004 – *В.М. Филатова*. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. Ростов-на-Дону., 2004.
4. Бим 1988 – *И.Л. Бим*. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1988.

Интернет-ресурсы:

5. Использование аутентичных текстов на уроках немецкого языка. www.festival.1september.ru

Хайбулаева А.М. (Махачкала)

«ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ ТЕКСТА» КАК ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Данная статья описывает интерактивную технологию, применяемую при работе с художественным текстом на занятиях по лингвостилистической интерпретации текста на старших курсах факультета иностранных языков. Предлагаемая проектная технология способствует формированию языковых и лингвострановедческих компетенций учащихся, прививает им навыки работы в сотрудничестве, а также способствует овладению информационно-коммуникационными технологиями.

Ключевые слова: интерактивная технология, метод проекта, лингвокультурная реконструкция.

Abstract: The paper describes an interactive method applied when a piece of fiction is analyzed by senior students to the course *Lingual and Stylistic Interpretation of the Text*. The given project method promotes the development of language and cultural competencies, fosters cooperative skills and encourages students to master information and communication technologies.

Key words: interactive technology, project method, lingual and cultural reconstruction.

Цели применения технологии:

Обучающие:

- формирование навыков работы с проектной методикой;
- активизация лексики по заданной теме;
- закрепление навыков лингвостилистической интерпретации текста;
- знакомство с географическими, культурными и социальными реалиями страны изучаемого языка (США);
- развитие навыков работы с ИКТ;
- развитие навыков спонтанной и подготовленной речи (монологической и диалогической).

Воспитательная: формирование социальной, культурной и языковой толерантности

Формируемые компетенции в соответствии с образовательным стандартом ФГОС 3+ по специальности «Лингвистика»:

- умение свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации (ПК-5);
- развитие навыков работы с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией (ПК-25);
- умение работать с традиционными носителями информации, распределенными базами данных и знаний (ПК-26);
- способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ПК-27).

Сопутствующие технологии: технологии использования вариативных заданий, диалогового равенства участников учебного познания, формирующие коммуникативную технологию и учебно-познавательную компетентность студентов, обучение в сотрудничестве, работа в команде, метод "круглого стола", творческих отчетов, дискуссии, мультимедийные технологии, метод публичной защиты проекта.

Предлагаемая интерактивная технология разработана в рамках проектной методики обучения иностранным языкам. Проектная методика является альтернативным подходом в современной системе образования, новой педагогической технологией, представляющей собой дидактическое средство активизации познавательной деятельности учащихся, развития их креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств. Как педагогическая технология она ориентирована не только на интеграцию фактических знаний, но и на их применение и приобретение новых путем самоорганизации и самообразования студентов. В самом общем виде технология — это продуманная система, «как» и «каким образом» цель воплощается в «конкретный вид продукции или её составную часть». Реконструкция культурного фона художественного произведения как раз и является таким видом продукции проектной методи-

ки. Но в отличие от метода проекта, при применении реконструкции студентами создается не новый продукт, а реконструируется уже заданная художественным произведением экстралингвистическая реальность.

При формировании навыков лингвостилистического анализа текста необходимо обращать внимание на текстовые пресуппозиции, в которые входят личность автора, время и условия создания текста, как реальные, так и художественные. И, если при описании реально существовавших фактов и их влияния на замысел произведения, студенты затруднений не испытывают, то при реконструкции художественного времени и пространства, учащимся приходится сталкиваться с культурными реалиями и аллюзиями, которые им не знакомы, и зачастую в процессе чтения текста даже не распознаются и не идентифицируются как относящиеся к иноязычной культуре. Вследствие этого искажается восприятие текста и адекватность лингвостилистической интерпретации. Кроме того, профиль, по которому обучаются студенты ФИЯ, называется «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», соответственно язык не может изучаться в отрыве от культуры его носителей, и реконструкция культурного фона текста помогает формировать не только языковые, но и лингвокультурные и страноведческие компетенции студентов.

Поскольку оптимальным способом формирования иноязычной коммуникативной компетенции и обеспечения преемственности на этапах профессионального высшего образования является интеграция в традиционный учебный процесс современных методов обучения ИЯ, то лингвокультурная реконструкция используется совместно с такими методами как обучение в сотрудничестве, метод языкового портфель, использование сети Internet, «мультимедиа» и т.д. Это интегративная технология, в которой интегрированы разнообразные формы и приемы обучения, а так же происходит интеграция знаний обучаемых из разных областей при решении проблемы проекта (*аналитическое чтение, домашнее чтение, индивидуальное чтение, лингвострановедение, стилистика английского языка*), интеграция всех видов речевой деятельности за счет их комплексного взаимодействия и практического применения иностранного языка на всех этапах работы над проектом. Таким образом, лингвокультурная реконструкция - это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы. Данная методика дает возможность студентам работать как самостоятельно, так и в группе, как на уроке, так и во внеурочное время, развивать их творческие и исследовательские способности, проявлять себя в лидерстве. Она позволяет конструировать учение как *продуктивную творческую деятельность* и преподавателя, и студентов, связанную с достижением социально полноценного продукта на всех этапах учебно-воспитательного процесса, сначала в совместной, а затем в индивидуальной самоорганизуемой работе.

Поскольку в меняющейся картине мира востребованным становится не просто образованный человек, а специалист, ориентированный в своей деятельности на общение с носителями других культур, умеющий реагировать на постоянные изменения в современном мире, то предлагаемая технология дает возможность переместить акцент с лингвистического компонента на содержательный и сосредоточить внимание студентов не на языке, а на его существовании в рамках определенной культуры, то есть на языковой картине мира. Кроме того, она позволяет интегрировать предметы гуманитарного и художественно-эстетического циклов с иностранным языком, способствуя формированию гармоничной личности, что соответствует воспитательным целям обучения.

Лингвокультурная реконструкция реализуется на нескольких этапах:

- Подготовительный
- Активный

▪ **Заключительный.**

На **подготовительном** установочном этапе распределяются области практической деятельности между студентами. Группа разбивается на команды по 2-3 человека, и каждая команда получает темы для разработки. Примерные темы следующие:

- Личность автора (ключевые моменты биографии, философские и литературные предпочтения);
- Географические референции в тексте (топонимы, названия улиц, кинотеатров и др.);
- Исторические аллюзии (имена политиков, исторических деятелей, исторические события);
- Литературные и кинематографические референции.

На втором **активном** этапе представляются на обсуждение готовые мультимедийные проекты студентов по заданной теме. Проекты представляются по степени значимости культурной информации для реализации замысла автора. В первую очередь еще до прочтения текста выносятся на обсуждение тема «Личность автора». Остальные темы обсуждаются после знакомства студентов с произведением. Все проекты выполняются на изучаемом языке в формате Power point. Готовые проекты после обсуждения и корректировки размещаются на образовательном блоге (agatha-english4you.blogspot.com). Размещение презентаций студентов в сети Интернет способствует повышению мотивации, конкуренции среди учащихся и росту качества выполняемых работ.

Заключительный этап представляет собой подведение итогов командного творчества и объединение проектов в общий мультимедийный продукт «Культурный фон произведения», который также размещается на образовательном блоге. Как промежуточные проекты студентов, так и итоговый проект, оказывают, по признанию самих учащихся, неоценимую помощь в понимании замысла произведения, освоении лексики и знакомстве языковых реалий, а также при написании лингвостилистического анализа художественного текста.

Эффективность применения технологии лингвокультурной реконструкции в преподавании традиционных практических языковых дисциплин заключается в следующем:

подготовка по предмету осуществляется в учебном процессе через образовательную составляющую этого предмета, которая, в свою очередь, реализуется через определенную систему знаний и компетенций, обеспечивающих студентов уникальным инструментарием для развития любого знания в действии, а инструментом реализации данной функции образовательной системы служат мультимедиа-технологии;

методика обучения направлена на формирование информационной и коммуникативной компетенций, как инвариантных составляющих любой деятельности, т.е. не традиционно: знания - умения - навыки (ЗУН), а инновационно: ценности - знания - умения - компетенции (ЦЗУК);

разработанная методическая система организации лингвокультурной реконструкции имеет значение порождающей модели и носит опережающий характер, т.е. рассчитана не только на настоящий момент, но и на перспективу, представляя собой открытую систему, доступную для корректировки с учетом развития мультимедиа-технологий, запросов современного общества;

разработанные инновационные средства организации внеаудиторной СРС направлены на формирование у студентов готовности к поиску, созданию, распространению, применению инновационных новшеств в образовательном процессе для решения дидактических задач по освоению языковых дисциплин, способности проектировать индивидуализированные, деятельностно- и личностно-ориентированные техноло-

гии обучения иностранному языку; готовности к организации образовательного процесса с применением эффективных технологий обучения иностранному языку;

использование технологии лингвокультурной реконструкции способствует активизации познавательной деятельности студентов, что, в свою очередь, повышает эффективность обучения; повышению мотивации к учебному процессу; отработке умений работы с поисковыми системами; навыкам анализа и синтеза; выработке навыков критического оценивания различных точек зрения, осуществлении самоанализа, самоконтроля и самооценки.

Методические рекомендации

1. Технология лингвокультурной реконструкции текста может быть использована для модернизации вузовского образования на ФИЯ по дисциплине «Лингвостилистическая интерпретация текста» в условиях ориентации на использование мультимедиа-технологий.

2. Разработанные проекты по 9 произведениям, представленные в образовательном блоге, могут послужить основой для организации учебного процесса по аналитическому и домашнему чтению.

3. Не следует обсуждать все промежуточные проекты студентов в рамках одного занятия. Представление проектов должно сопровождать изучение текста, которое рассчитано на 8-10 часов в рамках дисциплины «Лингвостилистическая интерпретация текста».

4. Следует ориентировать студентов на использование аудио и видео-файлов на изучаемом языке в представлении проекта и создание, таким образом, мультимедийной библиотеки по исследуемой теме. Список таких материалов может быть заранее подобран и рекомендован преподавателем.

5. Обсуждение проектов может проходить в форме пресс-конференции или ток-шоу в аудиторное время, а также во внеаудиторное при помощи технологии Talk-box или видеоконференции.

Хаметова Э.Т. (Махачкала)

К ВОПРОСУ О КОМПОНЕНТНОМ СОСТАВЕ ФРЕЙМА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В АНГЛИЙСКОМ И ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматриваются основные лексические значения компонентов фрейма «окружающий мир» в английском и лезгинском языках, проводится сопоставление общих и отличительных значений в семантике и сфере их употребления в языке.

Ключевые слова: *окружающий мир, фрейм, природа, английский язык, лезгинский язык*

Abstract. *The article considers basic lexical meanings of the components comprising the “environment” frame in English and Lezghin, as well as provides comparative analyses of universal and typological meanings of their semantics and sphere of their usage in the mentioned languages.*

Key-words: *environment, frame, nature, English, Lezghin*

Фрейм «окружающий мир» в рассматриваемых языках распадается на множество слотов, но в рамках данной статьи мы рассмотрим такой объемный по семантике слот, как «природа».

Для выяснения основных лексических значений входящих в эти слоты концептов обратимся к толковым словарям английского и лезгинского языков.

Лексическое значение составляющих концепт «*weather/mIebuam/ природа*» языковых единиц в английском языке таково:

– мир, вселенная со всеми объектами и явлениями (*the world, the universe, with all its phenomena*) – *infinite variety of nature*;

– компоненты природного мира, такие как деревья, животные, горы, реки (*the elements of the natural world, as mountains, trees, animals or rivers*) – *grasses that grow wild in nature*;

– природный ландшафт (*natural scenery*) – *the ecological balance of nature*;

– природный мир, существующий вне человека и цивилизации (*the natural world as it exists without human beings or civilization*), – *wild nature*;

– сила, лежащая в основе всех явлений материального мира (*the power underlying all phenomena in the material world*) – *Mother Nature*;

– характеристика, тип, вид предмета или явления (*character, kind or sort*) – *two books of the same nature*;

– особая комбинация качеств человека, животного, вещи или класса вещей, полученная при рождении или по происхождению (*the particular combination of qualities belonging to a person, animal, thing or class by birth or origin*), – *being difficult is in its nature*;

– черты характера, темперамент (*characteristic disposition, temperament*) – *an evil nature, good-natured*;

– обнаженное состояние / вид (*state of nakedness*) [Collins 2004: 951; Webster's 1997: 447].

Суммируя все вышесказанное, следует сформулировать вывод о том, что концепт «*природа*» состоит из следующих ключевых сем, или единиц (компонентов) значения:

– абстрактность;

– масштабность;

– изначальность, врожденность, первичность;

– неотъемлемость;

– сверхъестественность, божественность, превосходство над человеком;

– примитивность, бесхитрость, естественность;

– близость человеку;

– противопоставление человеческой деятельности.

Обратимся к основным лексическим значениям лексемы *mIebuam* «*природа*» в лезгинском языке.

***Тебуат* «*природа*»** - существительное, заимствовано в лезгинский язык из арабского языка:

1) *инсан элкьюьрна кьунвай гьакъикъат* - природа, окружающий мир:

Тебуатди вучиз заз и тIал гана? (Эмин) – Зачем меня природа так мучает?; *Экскурсиядин кьилин метлеб аялриз тIебуат чирун, къияди-кьилди шейэрин ва тIебии вакъиайрин тIварар чирун, урус чIалан словарь гегьенишарун тир* (Саидов) – Главной целью экскурсии было ознакомить детей с природой, научить наименованиям явлений и растений, а также – тренировка русского словаря; *Агь, тIебуат, дуьнья-дал Валай хъсан затI авач!* (Саидов) - О, природа, нет на свете ничего лучше тебя!

2) *хесетар, кьилихар* – привычки, характер: *Чи гзаф хуьрера кхьин авачирвал, азадвал анихъ амукърай бязи вахтара чи ата-бубайрин тIебуатдин лап адетдин девлетрикай пай атIанва* (Нагиев) – Во многих наших селах, даже когда еще не было письменности, иногда характер наших предков оставлял желать лучшего.

И гатфарин шикилар, гьерекатар акурла, дагъвийри чпин мегьтелвилер кьалурриз кьилер юзурзава. И гатфар чагъунда авай гуьзел, амма дамах гвайрумган кьилихринди я,- лугъузва абуру,- гагь ам вичин ярдиз хуш гьал килигзава... Им уму гьаваяр гваз хъуьрез-хъуьрез дередиз атун я, ада чаз гамарзлу тир чими, атирлу нефес

багъишизава, тЛебиат шад ийизва, гагъ ада «ярдикай» хкЛуна, чин чГурзава... (Меджидов) – Увидев, с какой скоростью весна набирает обороты, горцы изумленно разводили руками. Весна – это красавица, – говорили они, которая стоит в саду, нарядная, стоит и смотрит на своего возлюбленного... Она приходит к нам с улыбкой, приносит нам свое теплое, нежное дыхание, радуется природе, а иногда – хмурится на своего возлюбленного...;

Инсанди герек, вич тЛебиатдин къужахдиз бегъем гадарнаваз жен (Меджидов) – Человек в нужное время сам бросается в объятия природы; *Тлебиатдиз тайчадиз хъиз пурар яна, адал дегънекъенерар гъална, вичиз клани патяхъ гъалзавай са алапат, са иблис я* (Меджидов) – *И кас туънт тЛебиатрин, амма рикI михъи, инсанвилин пак чеиме я* (Меджидов) – Этот человек крутого нрава, но с чистым сердцем и человечный;

И вагышийризни тЛебиат акун кландач. Гъавиляй геж хъиз йифиз къарагъна, абур югъ ахъа жедалди гъуърч авуна – тЛебиат тараина хъиз мичли магъарайра, кулера чуънуъх хъижезва (Меджидов) – Этим варварам даже не хочется видеть природу. Поэтому они встают поздно ночью, снуют по земле до наступления утра, расхищают природу в темноте и снова прячутся в колосьях [Гюльмагомедов 2005: 490-491].

Что касается ценностной значимости исследуемого концепта «природа», то можно признать ее очень высокой, ибо лексема «природа» в значении «мир» и «совокупность естественных условий», определяется большим количеством предметов или объектов, входящих в поле этого концепта. Ниже мы приводим лишь небольшой список таких объектов, характерных как для английского, так и для лезгинского языков:

– небесные светила: *moon – варз – луна, sun – рагъ – солнце, stars – гъетер – звезды;*

– воздух и воздушные явления: *oxugen – гъава – кислород, wind – гар – ветер, breeze – шагъвар – бриз, storm – тГурфан – шквал, echo – сес – эхо;*

– вода и водные явления: *stream – хал – ручей, river – вацI – река, sea – гъуъл – море, lake – мюгъ – озеро, wave – лене – волна, tide – яд хкаж хъун – прилив;*

– растительный мир: *plant – набатат – растение, tree – ттар – дерево, grass – хъач – трава, flower – цуъкв – цветок, leaf – неш – лист, foliage – нешер – листва, fruit – ямиш – плод;*

– животный мир: *beast – хайван – зверь, animal – хайван – животное, insect – бенле – насекомое (а также все их виды);*

– земля: *ground – чил – почва, dust – руг – пыль, stone – къван – камень, mountain – дагъ – гора, plate – дуъзен – равнина, field – чуъл – поле;*

– погодные явления: *clouds – цифер – облака, rain – марф – дождь, snow – жив – снег, thunderstorm – тГурфан – гроза, thunder – цав рахун – гром, lightning – цIай лапан – молния;*

– циклические явления (смена времён года, дня и ночи): *summer – гад – лето, winter – къуьд – зима, spring – гатфар – весна, autumn – зул – осень, flood – ачух ятар – половодье; daytime – нисини – день, night – ййиф – ночь, morning – накаман – утро, evening – няни – вечер, light – экъв – свет, darkness – мичливал – тьма, shadow – сирин – тень, down – рагъ хкаж хъун – заря, рассвет;*

– свойства, связанные с субъективным восприятием: *warm – чимивал – тепло, cold – мекъв – холод, freshness – таза – свежесть, green – къацIу – зелень.*

Кроме того, большая часть из приведенных в примерах единиц в то же время являются самостоятельными концептами, и многие из них (концепты типа *light – экъв – свет, darkness – мичливал – тьма, climate – гъаваяр – климат, summer – гад – лето, rain – марф – дождь* и др.) играют важную роль в лезгинской и английской ЯКМ.

Литература

1. Гюльмагомедов А.Г. Словарь лезгинского языка. – Махачкала: «Дагучпедгиз», 2005. – 890 с.
2. Collins Dictionary of Synonyms and Antonyms. – NY: “AmericanPress”, 2004. 592 p.
3. Webster’s Dictionary of Synonyms and Antonyms. – NY: “Scholastics”, 1997. – 1837 p.

Харчиева М.Р. (Махачкала)

ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ КАК ВИД САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Домашнее чтение произведений художественной литературы на иностранном языке направлено на совершенствование умений собственно чтения, знакомит с культурой страны изучаемого языка и способствует развитию навыков устной речи. Особое место при этом отводится отбору материалов для домашнего чтения.

Ключевые слова: чтение, речевая деятельность, интерпретация, художественная литература, внеаудиторное чтение.

Abstract. *Home reading of works of fiction in a foreign language is directed to the improvement of skills of reading, gets acquainted with the culture of a language speaking country and favours the development of speech skills. The particular part is devoted to the selection of material for home-reading.*

Keywords: *reading, speech activity, interpretation, belles-lettres, home reading.*

Как известно, чтение является одним из источников языковой и социокультурной информации в процессе обучения иностранному языку. А знакомство читателя с культурой страны изучаемого языка осуществляется благодаря чтению оригинальной художественной литературы, которое способствует развитию речевых умений и аналитического мышления. Читающий соприкасается с современным живым языком, обогащает свой лексический запас, совершенствуя при этом навыки устной речи. Домашнее чтение направлено также на воспитание культуры самостоятельной работы при изучении иностранного языка. Задача преподавателя при этом состоит в отборе подходящего содержания обучения и в обеспечении рациональной организации самостоятельной работы.

Домашнее чтение – это форма организации самостоятельной внеаудиторной учебной работы, когда студент читает рекомендованный или самостоятельно отобранный текст дома с целью извлечения содержательно-фактуальной информации и дальнейшей её передачи. Контроль домашнего чтения может осуществляться как во время занятия, так и во внеаудиторное время [Азимов, Щукин 2009:89].

Синтетическое по характеру для понимания домашнее чтение не требует значительных мыслительно – волевых усилий, ибо основное внимание читающего направлено на извлечение информации, зашифрованной в тексте [Гальскова 2000:37].

Одна из основных функций домашнего чтения состоит в формировании умений так называемого «интеллектуального и коммуникативного чтения», предполагающее интерпретацию прочитанного, соотнесение содержания произведения со своим личным опытом и умение изложить своё понимание проблем, затронутых в художественном произведении. Первостепенной задачей преподавателя при этом является научить студентов интерпретировать прочитанное.

Полагаем, что подготовка специального комплекса заданий, направленных на обучение приемам смыслового свертывания и расширения текста, только повысит качество речевого творчества студентов в рамках усвоенного материала.

Важным моментом при организации домашнего или внеаудиторного чтения является содержательная сторона материалов, предназначенных для чтения, ибо именно

содержание таит в себе потенциальную возможность пробудить у читающих положительную мотивацию, вызвать потребность в чтении на иностранном языке.

Занимательная фабула, отличающаяся эмоциональностью и образностью изложения, тематическая приближенность к жизненному опыту и интересам читающих могут стать поводом для дискуссии и иметь воспитательную ценность.

Главным принципом при отборе художественных произведений играет их общеизвестность в среде носителей языка, облигаторность [Верещагин, Костомаров2005:45]. Чернухина И. и Домашнев А. едины во мнении, считая методически оправданным чтение целых художественных произведений на языке оригинала, в которых антропоцентричность является отличительной их особенностью [Чернухина, Домашнев2013:46].

По мнению Н.Носовича, при отборе текстов для чтения необходимо учитывать следующие критерии, связанные с аутентичностью текста [Носович 199:11 – 18]:

- культурологическую аутентичность текста;
- информационную аутентичность;
- ситуативную аутентичность;
- лексико-фразеологическую аутентичность;
- грамматическую аутентичность;
- реактивную аутентичность.

Спорным является также вопрос, какие этапы работы над текстом необходимо включать в учебный процесс, какие из них наиболее эффективны.

Вместе с Гальсковой в работы над текстом мы выделяем 3 этапа [Гальскова2000:37]: *первый этап*, состоящий из предтекстовых упражнений и включающий работу с лексическими единицами и грамматическими конструкциями, способствующими развитию навыков устной речи; *второй этап*: им считают текстовый этап, предполагающий контроль понимания содержания текста; *третий этап*: послетекстовый этап, где дается анализ, субъективная оценка, передача содержания текста.

Как мы уже упоминали ранее, от цели зависит выбор этапов работы с текстом, которую мы ставим перед чтением. Если мы хотим, чтобы у нас состоялась беседа по прочитанному, то, помимо заданий, упомянутых выше, добавляются еще задания на выражение мнения, переходя постепенно от подготовленной к неподготовленной спонтанной речи.

В качестве произведения для домашнего чтения на втором курсе был выбран роман немецкого писателя Михаль Энде (M.Ende) “Momo ” (Момо) [Энде 2001: 35]. Роман состоит из 21 глав (140 страниц), каждая из которых представляет собой отдельную историю из жизни главных героев. Названия глав (структура заголовка) также представляют определенный интерес с точки зрения стилистики. Все они построены по принципу противопоставления (антитеза), что также может преподаватель использовать как определенный тип задания уже после прочтения главы, т.е. интерпретация заголовка. Пусть раскодирование заглавия глав станет первым шагом в интерпретацию текста. Что же скрывается за этим заголовком? А заголовки действительно интересны: *Eine große Stadt und ein kleines Mädchen; Ein schweigsamer Alter und ein zungenfertiger junger; Zu viel zu essen und zu wenig Antworten; Gefunden und verloren; Die Not im Überfluß; Das Ende, mit dem etwas Neues beginnt* и т.д.

Композиция произведения такова, что после прочтения одной главы трудно предположить, о чём пойдёт речь в следующей главе, что стимулирует интерес дочитать роман до конца.

Выбор данного произведения для домашнего чтения явился неслучайным. Во-первых, привлекает язык произведения, который является общеупотребительным, живым, ярким, эмоциональным. Текст романа изобилует диалогами, которые оживляют произведение, делают чтение быстрым и увлекательным.

Автор М.Энде широко известен детской публике, немало среди почитателей его таланта и взрослой аудитории. Чаше чтение или просмотр фильма предполагает совместный досуг. Во-вторых, актуальной является тематика произведения, поскольку автор затрагивает извечную проблему взаимоотношений между детьми и взрослыми, описывая сложные взаимоотношения между малолетней Момо и окружающим ее внешним миром, состоящем как из добрых людей, так и не очень.

Типичные примеры предтекстовых упражнений: интерпретация заголовка главы: *Lesen Sie den Titel des Kapitels:*

„*Eine große Stadt und ein kleines Mädchen*“ und bilden Sie Hypothesen. Wovon ist hier die Rede?; описание иллюстраций к главе: *Beschreiben Sie das Äußere von Momo*; заполнение ассоциограмм: *Was fällt Ihnen zum Wort „Gigi“ ein?*

Füllen Sie das Assoziogramm aus; Wie lautet die Fortsetzung des Kapitels: Was passt zusammen? упражнения на тренировку употребления новых лексических единиц и закрепление грамматического материала: *Prägen Sie sich die neuen Wörter ein./Ergänzen Sie die Präfixe/Präpositionen./Führen Sie die Synonyme/Antonyme an./Gebrauchen Sie die Verben im Perfekt.*

Далее выполняются текстовые упражнения, которые решают коммуникативные задачи, направленные на выделение содержательной информации из текста.

Типичные примеры текстовых упражнений: заполнение таблицы по содержанию главы: *Füllen Sie die Tabelle aus „Die grauen Herren“;*

определить, соответствуют ли указанные предложения содержанию текста главы: *Bestimmen Sie: richtig oder falsch?*; заполнение пропусков в тексте/восстановление текста главы: *Füllen Sie die Lücken aus*; составление плана ответа по главе: *Stellen Sie den Plan zusammen.*

В завершении выполняются послетекстовые упражнения, которые направлены на контроль понимания содержания прочитанной главы, на передачу и интерпретацию содержания.

Типичные примеры послетекстовых упражнений: ответить на вопросы: *Beantworten Sie die Fragen*; пересказать главу по составленному плану/по таблице: *Erzählen Sie das Kapitel dem Plan/der Tabelle nach.*

Завершающим этапом может стать просмотр художественного или мультипликационного фильма по данному произведению.

Литература

1. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. М., 2000.

2. Носович, Е. В. Параметры аутентичного учебного текста / Е. В. Носович, Р. П. Мильруд // ИЯШ. 1999.

3. Чернухина И.Я. „Домашнев А.И Работа с художественным текстом на иностранном языке [<https://sibac.info/studconf/hum/xi/32755>].

4. М. Энде. Момо. М., 2001. ISBN 5-7000-0005-9

Хачукаева М.Я. (Грозный)

ГЕНДЕРНАЯ МАРКИРОВКА МЕЖДОМЕТИЙ В НАХСКО-ДАГЕСТАНСКИХ ЯЗЫКАХ

Система обращений, ориентированная на людей, в нахско-дагестанских языках основана на гендерных отношениях. Семантическая мотивированность выбора вокативных междометий рассматривается как типологически релевантный признак нахско-дагестанских языков. Для некоторых дагестанских языков характерна гендер-

ная маркировка не только вокативных междометий, но и ответных междометий, и эмоционально-экспрессивных междометий, выражающих удивление или возмущение.

Ключевые слова: нахско-дагестанские языки, междометие, гендерная регламентация.

Abstract: *The system of addresses to people in Nakh-Dagestan languages is based on gender relations. Semantic motivation for choice of vocative interjections is regarded as typologically relevant property of Nakh-Dagestan languages. Some Dagestan languages are characterized not only with gender marking of vocative interjections but also with gender marking of reciprocal and emotional-expressive interjections which denote amazement or indignation.*

Key words: *Nakh-Dagestan languages, interjection, gender regulation.*

Междометие – особенная «промежуточная» часть речи, которая выражает волеизъявления (модальные междометия) и чувства (эмоциональные междометия), не имея ни лексических, ни грамматических значений.

Междометия как часть речи «составляют живой и богатый пласт чисто субъективных речевых знаков, именно знаков, служащих для выражения эмоционально-волевых реакций субъекта на действительность, для непосредственного эмоционального выражения переживаний, ощущений, аффектов, волевых изъявлений. Выражая эмоции, настроения, волевые побуждения, междометия не обозначают и не называют их. Не обладая номинативной функцией, междометия имеют осознанное коллективом смысловое содержание» [Виноградов 1972:584].

Дифференциация междометий на «женские» и «мужские» наблюдается во всех языках, в нахско-дагестанских языках, как нам представляется, такая дифференциация носит особенно ярко выраженный характер. Звательные междометия в нахско-дагестанских языках характеризуются выраженной гендерной регламентацией, например: ав. *йо*, дарг. *гьей* «эй, по отношению к женщине», ав. *вале*, дарг. *гьуй* «эй, по отношению к мужчине».

У нахских и дагестанских народов существует табу – строгий запрет на произнесение личных имен в семейном этикете. В чеченском семейном дискурсе вместо табуированных личных имен мужа и жены употребляется вокативное междометие *хлей* «эй» или обращение, *хезий хьуна* «слышишь меня». Исследуя речевое поведение мужчин и женщин в семейном дискурсе Л.М. Бахаева отмечает, что «при обращении мужа к жене (оклике) употребляется междометие *йу//хле*, при обращении женщины к мужчине – *ва* [Бахаева 2009: 119]. При этом не выявлены междометия, употребляемые только мужчинами, тогда как «женские междометия» достаточно широко распространены [Бахаева 2009: 120].

В даргинском языке в качестве обращения к жене вместо табуированного личного имени употребляется междометие *гьей* (диал. *жав*). Сфера применения данного междометия в функции вокатива крайне ограничена. Поскольку применить данное междометие имеет право только муж и только по отношению к собственной жене. Употребление междометия *гьей* (диал. *жав*) посторонним мужчиной по отношению к чужой жене, расценивалось как оскорбление. Также жена не могла обращаться к мужу по имени, а должна была употребить междометие *гьуй* (диал. *жей*). И только жена имела право обращаться к мужу, употребив вокативное междометие «*жей*». Обращение женщины к чужому мужу посредством «*жей*» было недопустимым, поскольку это нарушало элементарные правила этикета.

В аварском языке жена, обращаясь к мужу, употребляет не личное имя, а вокативное междометие *ле* «эй». Муж, обращаясь к жене, употребляет вокативное междометие *йо* «эй» (диал. *йу*). Употребление этих же междометий по отношению к посто-

ронным женщинам или мужчинам возможно только в сочетании с личными именами. Самостоятельное употребление этих вокативных междометий без личных имен по отношению к посторонним людям, расценивается как нарушение этикета и носит фамильярный характер.

Во многих случаях запрета уже нет, но привычка сохраняется.

Классно-семантическое противопоставление вокативных междометий имеет место почти во всех дагестанских языках. Для некоторых дагестанских языков характерна гендерная маркировка не только вокативных междометий, но и ответных междометий, и эмоционально-экспрессивных междометий, выражающих удивление или возмущение.

Семантическое противопоставление ответных междометий имеет место в даргинском языке. Отвечая на обращение, мужчина пользуется ответным междометием *йей*, а женщина – междометием *йав*, например: *Ва, Расул!* – *Йей!*; *Ва, Рашидат!* – *Йав!* Не допускается употребление ответного междометия *йав* мужчинами и *йей* женщинами. Данная регламентация соблюдается строго.

В аварском языке также представлено семантическое противопоставление ответных междометий. Лицами мужского пола при откликах употребляется *междометие яле*. Женщины обычно отвечают *я* или *яв*, например:

-*Дада!* «Папа!»

-*Яле* «Да!»

При обращении к женщине она, как правило, ответит *я* или *яв*, например

-*Эбел!* -Мама!

-*Я* -Да.

Классная дифференциация не наблюдается при употреблении междометия *ва*, которое употребляется при оклике как лиц женского пола, так и лиц мужского пола, например: *ва Салихат!* «эй, Салихат!», *ва Муса!* «эй Муса!» и т.д. Употребление «мужского» вокативного междометия *ле* «эй» возможно по отношению к лицам женского пола, если их больше двух, например: *ле йасал!* «эй, девушки!», *ле руччаби!* «эй, женщины!» и т.д.

Употребление «женского» вокативного междометия *йо* «эй» по отношению к лицам мужского пола носит стилистически маркированный характер, применяется для выражения уничижительной семантики.

Ярко выраженный гендерный характер имеют эмоциональные междометия. Для выражения удивления и недовольства мужчины употребляют междометие ав. *вахI*, дарг. *ьи*, а женщины – междометие ав. *вай*, дарг. *ва*.

О функциональных особенностях этих даргинских междометий З.Г. Абдуллаев пишет: «Например, отец или мать поручает сыну, скажем, сходить куда-то по какому-нибудь делу, но сын выражает недовольство этим и может сказать приблизительно так: *ьи*, *ну ьита ьукьяс хлейрус* «я не могу туда пойти» (междометие *ьи* не переводимо); дочь бы вместо сына в аналогичной ситуации ответила: *ва*, *ну ьита ьукьяс хлерирус* – значение то же» [Абдуллаев 1993: 451].

Не только вокативные, но и некоторые эмоциональные местоимения носят гендерно маркированный характер также в лакском языке. Регламентированный гендерный характер отмечает в лакском языке Б.А. Алиева в применении двух междометий, *гьар* и *яrch*, выражающих удивление, недовольство. Междометие «*гьар*» может употребляться только в женской речи при обращении к собеседнику в ходе диалогического общения, причем как к мужчине, так и к женщине. Для мужской речи, в отличие от женской, характерно использование структуры со словом *яrch* только при обращении к мужчине» [Алиева 2009: 13].

Для «женских» междометий характерна большая выразительность, экспрессивность, а также более частое использование нежных, ласковых и тонких нюансов чувств. В «женских» междометиях, как правило, употребляются мягкие звуки. В «мужских» междометиях, наоборот, используются более грубые, резкие звуки.

Междометия, выражающие испуг, страх или боль являются в нахско-дагестанских языках прерогативой женского речевого поведения. Мужчинам на Кавказе не подобает выражать эти чувства. Поэтому семантическое поле эмоциональных междометий, выражающих страх, боль, испуг и аналогичные чувства, представлено исключительно «женскими» междометиями.

Литература

1. Абдуллаев З.Г. Даргинский язык II часть. М., 1993. 445 с.
2. Алиева Б.М. Гендерно-обусловленные структурные аспекты стратегии речевого поведения в лакском и английском языках: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2009. 29 с.
3. Бахаева Л.М. Гендерный фактор в чеченском языке. Грозный, 2009. 193 с.
4. Виноградов В.В. Русский язык. М., 1972. 601 с.

Шахбанова З. М., Алиев З. Г. (Махачкала)

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

В данной статье рассматривается понятие информационных технологий как средство обучения иностранного языка, его программы и их характеристики, используемые в процессе обучения.

Ключевые слова: компьютерные технологии, Интернет-ресурсы, электронные тренажеры.

Abstract. *This article deals with a rather topical problem, connected with the concept of computer technologies that are used for teaching grammatical aspects in English, its computer programs and characteristics of it.*

Keywords: *computer technologies, Internet, training sites.*

Владение грамматикой является одним из главных условий использования языка как средства общения, для формирования продуктивных умений в устной и письменной речи.

Обучение грамматике в школе подчинено основной цели – формированию у учащихся грамматических навыков как одного из важнейших компонентов речевых умений: говорения, аудирования, чтения и письма.

Недостаточный уровень грамматических навыков становится непреодолимым препятствием на пути формирования не только языковой, но и речевой и социокультурной компетенции, поэтому использование информационных технологий дает реальные возможности сделать процесс обучения более эффективным [Использование компьютерных технологий при обучении лексике и грамматике: <http://works.doklad.ru/view/OkJJ0dTIPvA/4.html>].

На уроках английского языка применение компьютерных технологий позволяет использовать разнообразный иллюстративно-информационный материал. Например, построение схем, таблиц или презентаций дает возможность сэкономить время, но при этом более эстетично оформить учебный материал. Использование кроссвордов, иллю-

страций, рисунков, различных занимательных заданий, тестов воспитывают интерес к процессу обучения, делая его более занимательным.

На сегодняшний день существует довольно широкий спектр программ, обогащающий учебный процесс.

К одним из основных обучающих программ можно отнести **электронные тренажёры**, которые применяются для обработки грамматических навыков на уроках английского языка. Они используются при работе со всеми учащимися класса, либо применяются индивидуально.

К электронным тренажерам можно отнести систему **Puzzle English**, которая представляет собой сайт для изучения английского языка, выстроенного на основе игры в пазлы.

Для развития грамматических навыков предлагаются короткие видеозаписи с теоретическим пояснением, а затем ученик получает задание, состоящее из пазлов — набор слов, которые нужно расположить в правильном порядке. Минус данной системы состоит в том, что использование возможно только при наличии подключения к сети Интернет [К вопросу о формировании грамматических навыков у школьников на уроках иностранного языка: <https://moluch.ru/archive/112/28431/>].

Особо значимое место среди компьютерных технологий занимает глобальная сеть **Интернет**. Интернет дает возможность ученикам с высокой мотивацией заниматься самообразованием, способствует индивидуализации и дифференциации учащихся, учитывая их личные знания предмета, общий уровень развития, навыки и умения.

Однако, рассматривая Интернет как источник учебных ресурсов и пользуясь его преимуществами, преподавателю необходимо учесть ряд проблем — одной из которых является формирование неверных теоретических и практических знаний о языке.

Среди разнообразных видов учебных Интернет-ресурсов можно выделить следующие:

1. **English Language Teaching Resources** — [<http://www.englishsheets.com>] — это сайт, на котором педагог может сохранить и в дальнейшем распечатать различные упражнения, тесты, кроссворды и т. д.

Преимущество этого ресурса в том, что он разделён на два направления — грамматический и лексический, и каждый из них в свою очередь содержит тематическую классификацию, расположенную в алфавитном порядке, что облегчает поиск необходимого материала.

Кроме того, под каждой темой собрано несколько видов упражнений, тестов, т. е. педагог самостоятельно выбирает из предложенного списка наиболее подходящие уровни сложности материала, которые будут эффективно использованы во время урока.

Данный ресурс находится в свободном доступе, который не требует регистрации и оплаты для того, чтобы загрузить тот или иной материал.

2. **English Club** — [<https://www.englishclub.com>] — данный ресурс делится на 2 части: для тех, кто изучает английский и для тех, кто преподаёт. Сайт наполнен текстовым, видео- и аудиоматериалом, что делает урок более насыщенным и интересным.

На сайте есть возможность выбрать тот тип заданий, который направлен на развитие необходимого вида речевой деятельности учащихся. Наличие простой навигации, которая понятна интуитивно, позволяет учащимся самостоятельно находить нужные упражнения и задания.

3. **English Discoveries** — это обширный мультимедиа-курс, предназначенный исключительно для учебных заведений и не встречающийся в свободной продаже.

English Discoveries состоит из пяти уровней: начального, основного, среднего, высшего и практического. Курс охватывает все грамматические конструкции английского языка и свыше 3500 лексических единиц.

В главном меню представлены разделы: чтение, речь, письменные упражнения, аудирование, грамматика, приложения, приключенческая игра, тесты. В число приложений входит электронный словарь, механизм записи и воспроизведения речи, а также автоматический журнал успеваемости и служебные модули, облегчающие управление программой.

4. Обучающая система **Magic English** состоит из двух частей, представляющих сюжетные путешествия по волшебным странам – Букваляндии и Грамматике. На этапах путешествия предстоит получать информацию и выполнять различные задания последовательно или в произвольном порядке.

5. Сайт **Home English** содержит тесты по английскому языку онлайн.

Пройдя эти тесты по английскому языку, можно оценить уровень владения грамматикой и лексикой языка.

Ученик получает не только общий результат и уровень знаний по тесту, но и оценку сильных и слабых сторон в английском. Кроме того, можно посмотреть, на какие вопросы ответы были даны верно, а на какие нет [Методика использования компьютерных программ при обучении лексике и грамматике: <http://works.doklad.ru/view/OkJJ0dTIPvA/5.html>].

Таким образом, использование компьютерных технологий в процессе обучения грамматическим навыкам не только эффективно, но и интересно.

Оно способствует повышению интереса учащихся к предмету и активизации их речемыслительной деятельности, развитию навыков самостоятельной работы и работы в коллективе.

Систематическая работа с компьютерными заданиями формирует у учащихся устойчивые навыки самостоятельной работы, что приводит к сокращению времени на выполнение стандартных заданий и позволяет увеличить время на выполнение работ творческого характера.

Литература

1. Информационно-коммуникационные технологии в обучении как средство достижения качества образования:

https://docviewer.yandex.ru/view/485176358/?*=87kEJUGUbQxiw6m156OELm3ledB7InVRydWUsxNTEwNjc4NjY3MjlyfQ%3D%3D&page=23&lang=ru.

2. Информационно-коммуникационные технологии в процессе преподавания иностранных языков:

https://docviewer.yandex.ru/view/485176358/?*=87kEJUGUbQxiw6m156OELm3ledB7InVRydWUsxNTEwNjc4NjY3MjlyfQ%3D%3D&page=23&lang=ru.

3. Использование компьютерных технологий при обучении лексике и грамматике: <http://works.doklad.ru/view/OkJJ0dTIPvA/4.html>.

4. К вопросу о формировании грамматических навыков у школьников на уроках иностранного языка: <https://moluch.ru/archive/112/28431/>.

5. Методика использования компьютерных программ при обучении лексике и грамматике: <http://works.doklad.ru/view/OkJJ0dTIPvA/5.html>.

6. Учебные Интернет-ресурсы в преподавании английского языка в школе: https://docviewer.yandex.ru/view/485176358/?*=87kEJUGUbQxiw6m156OELm3ledB7InVRydWUsxNTEwNjc4NjY3MjlyfQ%3D%3D&page=23&lang=ru.

ХАРАКТЕРИСТИКА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматривается понятие дистанционного обучения, его средства, а также трудности и характеристики, необходимые для достижения результативности в процессе обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение(ДО), кейс-технологии, ТВ-технологии, сетевые технологии обучения, трудности ДО.

Abstract. *This article deals with a rather topical problem, connected with the concept of distance education, its instruments, difficulties and characteristics of it, that are used to have the effect in the process of studying.*

Keywords: *distance education, difficulties in studying, network technologies and TV technologies.*

Компьютерные технологии, проникающие во все сферы человеческой деятельности, интерпретируются как наиболее влиятельные на современный период развития общества.

В данный момент в России идет процесс формирования новой системы образования – дистанционного обучения (ДО), ориентированного на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Данная система сопровождается значимыми изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса [Использование компьютерных технологий в образовательном процессе: https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00116187_0.html].

Под **дистанционным обучением** понимается новый вид организации учебного процесса, соединяющий в себе информационные технологии обучения, которые основываются на положении самостоятельного получения знаний.

Дистанционное обучение предполагает в основном, телекоммуникационный принцип привнесения учащимся основного учебного материала и интерактивное взаимодействие обучаемых и педагогов [Дистанционное обучение: <http://megaobuchalka.ru/5/2620.html>].

Необходимо подчеркнуть, что ДО может оказаться уникальным способом обучения ИЯ для таких категорий, как:

1. Обучающиеся, проживающие в дальних местностях, и которые не имеют возможности посещать образовательные учреждения.
2. Учащиеся, которые не приходят в школьные учреждения в силу продолжительной болезни или дети-инвалиды.
3. Школьники, которым приходится часто менять место жительства из-за специфической работы их родителей (геологи, военные, строители и др.).

Дистанционное обучение дает возможность учащимся свободно выбрать образовательное учреждение и бесконкурсно поступить в него. Западные университеты, базирующиеся на данной программе, становятся прямыми конкурентами отечественному образованию. Нынешний абитуриент, находясь дома, может поступить и успешно обучаться, например, в Калифорнийском виртуальном университете, получая в результате диплом, котирующийся на мировом рынке.

В понятие дистанционное обучение входит такая форма обучения, где учитель и учащиеся разделены между собой расстоянием, но именно этот способ и привносит в учебный процесс специфические средства и формы взаимодействия.

Сейчас в качестве средств обучения при ДО используются: кейс - технологии, ТВ - технологии и сетевые технологии обучения.

Кейс-технологии - основаны на формировании наборов (кейсов) текстовых учебно-методических материалов и рассылке их учащимся для самостоятельного изучения (с консультациями у преподавателей-консультантов в региональных центрах).

ТВ-технологии – включают использование эфирных, кабельных и космических систем телевидения.

Сетевые технологии – базируются на использовании сети Интернет как для обеспечения студентов учебно-методическим материалом, так и для интерактивного сотрудничества между преподавателями и обучаемыми.

В настоящее время сетевые технологии являются известными и многообещающими формами обучения на расстоянии.

Успешность ДО во многом зависит *от организации учебного материала*. Если учебный курс предназначен именно для обучения, т. е. для взаимодействия педагога и учащегося, то соответственно и требования к организации такого курса, его принципы отбора содержания, организации и структурирования материала будут определяться особенностями этого взаимодействия. Если курс направлен для самообразования (а таких курсов на просторах Интернет подавляющее большинство), то выбор материала, его структурирование и организация будут существенно иные.

На базе литературы по ДО выделяют *ряд характеристик*, присущих любому его виду, если это обучение рассматривается как эффективное:

1. Важно учитывать высокоэффективную обратную связь, чтобы учащиеся могли быть уверены в выборе своего продвижения от незнания к знанию.

2. Мотивация – значимый элемент любого курса ДО, для которого важно использовать разнообразные приемы и средства.

3. Для курсов иностранного языка особое значение имеет звуковое сопровождение, которое может быть реализовано либо на основесетевых технологий, либо CD-ROM [Дистанционное обучение иностранным языкам: <http://megaobuchalka.ru/5/2620.html>].

Несмотря на то, что за последнее время идея ДО нашла большую поддержку во всем мире, в ее практической реализации имеется *ряд существенных трудностей*.

Во-первых, низкая степень осведомленности населения о возможностях современных информационных технологий в процессе образования.

Исследование Министерства образования РФ показало, что подавляющее большинство выпускников средних учебных заведений не имеют представление о системе интерактивного общения через Интернет.

Наиболее принципиальная трудность заключается в том, что общепринятое обучение — это передача знаний от педагога к ученику, а при ДО происходит передача не знаний, а информации. А то, как быстро и эффективно передаваемая по телекоммуникационным каналам информация превратится в знания, на основе которых будут сформированы определенные навыки и умения, зависит от возможности учащегося ее самостоятельно интерпретировать.

К тому же, информация, представляемая на экранах компьютеров, обладает другими свойствами, нежели информация, представленная в книгах, слайдах, фильмах и т.п.

К наиболее известным в России центрам дистанционного образования можно отнести такие учреждения как:

1. Институт дистанционного образования МЭСИ.
2. Центр дистанционного обучения (Московский государственный индустриальный университет).
3. Европейская школа корреспондентского обучения (ЕШКО).

4. Отраслевой научно-исследовательский учебно-тренажерный центр (ОНУТЦ) ОАО «Газпром».

5. Российский государственный открытый технический университет путей сообщения.

6. Электронный университет Центра «Истина» (РУДН).

7. Открытый университет технологий, предпринимательства и экологии.

8. Институт новых форм обучения (Мин. образование РФ) [Использование компьютерных технологий в образовательном процессе: https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00116187_0.html].

Таким образом, система ДО призвана обеспечить единую возможность получения образования для всех категорий граждан, без исключения с любой точки мира и в любое время. А сама идея непрерывного образования предполагает развитие и совершенствование каждого человека на протяжении всей жизни.

Являясь одним из наиболее популярных и широко распространенных способов обучения, дистанционное образование обладает трудностями, которые необходимо учитывать для достижения эффективности процесса обучения.

Более того, хорошо организованное дистанционное обучение может быть не только эффективным, но и комфортным для учащихся, а средства, получаемые за обучение учащихся, могут быть эффективно использованы на организацию качественного индивидуального обучения.

Литература

1. Гиркин И. В. Новые подходы к организации учебного процесса с использованием современных компьютерных технологий. М., 2006.

2. Полат Е. С Петров А. Е. Дистанционное обучение. М., 2009.

3. Дистанционное обучение иностранным языкам: <http://megaobuchalka.ru/5/2620.html>.

4. Использование компьютерных технологий в образовательном процессе: https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00116187_0.html.

5. Современные компьютерные технологии в обучении: <http://www.bestreferat.ru/referat-137512.html>.

Шахмирзоева М.В., Бахмудова А.Ш. (Махачкала)

НЕСПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Неспециализированные социальные сети, отличающиеся от других видов социальных сетей неограниченным доступом и свободным выбором тематики общения, заняли заметное место в жизни россиян, однако использование их в учебном процессе пока не получило распространения.

Статья демонстрирует, как сетевые сервисы могут существенно обогатить традиционное образование и модернизировать его в соответствии с современными тенденциями развития общества и информационных технологий.

Ключевые слова: *Сетевые технологии; обучение иностранным языкам; социальная сеть; характеристики социальных сетей; информационные технологии; информатизация общества; информатизация образования.*

Abstract. *Non-specialized social networks, distinguished by unlimited access and free choice of discussion topics, have taken a prominent place in Russian people`s lives. However, they have been underused in foreign languages teaching.*

The article demonstrates how networking services can substantially enrich traditional education and bring it up to date with modern tendencies of social and information technology development.

Keywords: *Nertworking technology; foreign language teaching; social network; characteristics of social networks; information technology; informatization of the society; informatization of education.*

В статье рассмотрены основные преимущества использования указанных сетей для решения ряда задач обучения иностранному языку в вузе. Во-первых, посредством социальной сети можно организовать эффективную координацию деятельности участников учебного процесса. Во-вторых, специфические характеристики социальных сетей позволяют создать благоприятные психологические условия обучения. В-третьих, сервисы социальных сетей включают удобное инструментальное обеспечение работы с контентом. В статье также отмечены трудности, которые возникают в работе с социальными сетями, например: несоблюдение правил сетевого этикета участниками, невысокий уровень мотивации и информационно-коммуникативных компетенций у преподавателей, ограниченный доступ к социальным сетям.

Информатизация – это общественный прогресс, свойство которого состоит в том, что основной сферой деятельности в области общественного производства является сбор, накопление, обработка, хранение, передача и использование информации, осуществляемые на базе разнообразных средств информационного обмена.

Этот процесс захватывает в конечном счете все сферы человеческой деятельности. Степень и ритм информационно-технологического развития могут воздействовать на положение экономики, уровень потребления населения, развитие различных областей, таких как медицина, наука и т.д. Но к одним из первенствующих направлений относится информация образования. Это есть процесс организации области образования методологией и опытом создания и наилучшего использования современных или новых информационных технологий, направленных на осуществление психолого-педагогических целей обучения, воспитания.

Понятие "социальные сети" в области информационных технологий пока не имеет общепринятого определения. Так, Е.Бондаренко социальной сетью называет "програмное обеспечение в интернете, позволяющее пользователям создавать свои профили и связываться с другими участниками в виртуальном пространстве" [1].

Необходимость в практическом владении иностранным языком увеличивается в условиях информатизации и в квалифицированной работе.

Благодаря языковым социальным сетям можно самостоятельно изучать иностранный язык. Для этого следует зарегистрироваться на языковой социальной сети и пройти тестирование для определения уровня знаний. Далее пользователю будет запечатлена программа, по которой он должен заниматься, тем самым расширяя лексические, грамматические, фонетические знания и способности произносить и освоить изложенный материал.

Примером может служить популярная группа, изучающая английский язык в социальной сети "**ВКонтакте**" – "Englishwithpleasure". В сообществе ежедневно публикуют разнообразные разговорные фразы, идиомы, лексику по определенным темам и прочее. Образуя дополнительную страницу в социальной сети "ВКонтакте", преподаватель иностранного языка будет иметь достоинства перед традиционным уроком, тем

самым связывая учеников, толкая их внимание к изучению иностранного языка интересными упражнениями и материалом, выложенном на стене группы.

Другим социальным сервисом для изучения иностранного языка является **Facebook**. Facebook один из наиболее посещаемых вебсайтов мира. С социальной сетью Facebook можно создать личный аккаунт с фотографией, добавлять пользователей и переписываться с ними, сохранять сообщения на своей и чужой страницах, создавать сообщества и многое другое. Чтобы начать изучать иностранный язык, необходимо зарегистрироваться и начать искать сообщества, предназначенные изучению выбранного языка. Затем необходимо просматривать ленту новостей страницы на иностранном языке, извлекая всевозможные обучающие посты и разъяснительный материал по лексике и грамматике. Есть возможность также задать вопрос в комментариях, переписываться с пользователями на изучаемом языке. Учитель иностранного языка может создать свою группу и пополнить аккаунт всякой информацией на иностранном языке.

Следовательно, Facebook является доступным и эффективным способом изучения иностранного языка. Однако старшеклассникам необходимо обеспечить информацию в различных интересных материалах для эффективного процесса обучения. В настоящее время подрастающее поколение проводит немало времени в интернете, поэтому необходимо точно и профессионально воспользоваться изучением иностранного языка в социальных сервисах.

Кроме того, для изучения иностранных языков существуют такие социальные сайты как:

Sharedtalk – это социальная сеть, помогающая в изучении иностранного языка. Именно он соответствует тем, кто хорошо владеет языком и желает тренировать с носителем языка. Создателем сайта является производитель электронных сетей Rosetta Stone. Зарегистрировавшись, необходимо установить параметры поиска пользователя: родной язык и изучаемый язык, и появится список соответствующих вариантов с указанием страны, пола, возраста и кратким резюме.

Крупнейшей в мире социальной сетью является **Busuu**. Сайт базируется на основе принципов, где можно учиться у носителей языка, учиться на оригинальном материале и учиться бесплатно. Каждый пользователь может стать не только учеником, но и учителем, который помогает освоить желающим свой родной язык.

Наиболее популярной социальной сетью является **Lingualeo**. Это увлекательный, эффективный и бесплатный сервис для обучения английского языка. Этот сайт строится на интересных пользователю материалах: аудиокнигах и песнях, видеозаписях и текстах. Также сюда входят оригинальные аудио-выступления на конференциях TED, тематические курсы и так далее. В Lingualeo есть программы подготовки к ЕГЭ и TOEFL. Также пользователь может самостоятельно выбирать незнакомые слова для тренировок или использовать тематические подборки.

Бесплатной платформой изучения языков является **Duolingo**. Сервис оформлен так, что по мере прохождения уроков, пользователи параллельно помогают переводить статьи, вебсайты и другие документы. С помощью словарного раздела, можно тренировать изученные слова. После прохождения уроков, пользователи получают "очки-опыта". В Duolingo также имеется задание на время, где участники за определенное время должны правильно ответить на заданные вопросы. Для обмена необходимо найти языкового партнера – это бесплатно, и в процессе можно добавить нового друга.

Многофункциональность современных социальных сетей позволяет успешно интегрировать их в процесс обучения иностранному языку.

В рамках социальной сети возможно общение между несколькими учебными группами, обмен материалами и результатами проектной работы и т.п. Формированию

иноязычной коммуникативной компетенции способствует такое общение между представителями разных стран, при котором участники общения изучают язык друг друга.

Из всего вышеуказанного можно сделать вывод, что социальные сети могут успешно выступать средством обучения иностранному языку в школе.

Литература

1. Бондаренко, Е. Социальные сети как инструмент развития: виды и возможности [Электронный ресурс] URL: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=10067>
2. Клименко, О.А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса 2012 С. 405-407.
3. Рындина Ю. В., Барминова Т. А. Использование социальных сервисов Web 2.0 в обучении иностранному языку в старших классах // Молодой ученый. – 2016. – №8. – С. 1161-1163.

Шихалиева А.С., Гаджиева Д.А. (Махачкала)

ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Данная статья посвящена одной из актуальных на сегодняшний день проблеме использования проектной методики при обучении иностранным языкам. В статье рассматривается роль и место проектной методики в контексте современных педагогических технологий.

Ключевые слова: *личность, новые технологии обучения, проектирование, креативность, творчество, самостоятельность*

Abstract. *The current article is dedicated to the one of the actual problems of using the project methodology for teaching foreign languages. The article considers the role and place of the project methodology in the context of modern pedagogical technologies.*

Keywords: *personality, new technologies of training, design, creativity, creativity, independence*

На протяжении нескольких десятилетий общество отводит большое внимание на развитие школьного образования, которое будет нацелено на интеллектуальное и духовно-нравственное развитие личности. «Сегодня очевидным становится тот факт, что знания не передаются, а получаются в процессе личностно-значимой деятельности, так как сами знания, вне определенных навыков и умений их использования, не решает проблему образования человека и его подготовки к реальной деятельности вне стен учебного заведения» [Стефановский 1988]. Данные исследований международных научных конференций доказывают нам, что на сегодняшний день целью образования являются не только знания и умения, но и определенные качества личности. Задачей нашего общества является, чтобы граждане становились более самостоятельными, активными, имеющими принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Для достижения данной цели школьному образованию необходимо решить следующие задачи:

- готовность решать разные проблемы. В зависимости от ситуации решение конкретной проблемы, очевидно, основано на целом ряде знаний, навыков и способностей в различных предметных областях;

- улучшение навыков двуязычного общения в устном и письменном общении с учетом социально-культурных различий современного мира;

- развитие желания изучать новое всю жизнь, обновлять и совершенствовать знания, навыки и приобретенные навыки в отношении меняющихся условий.

Однако, как утверждает Е.С. Полат, «решить эти задачи не представлялось возможным в силу отсутствия реальных условий для выполнения при традиционном подходе к образованию, традиционных средствах обучения, в большей степени ориентированных на классно-урочную систему занятий» [Полат 2000] и задача школы - использовать современные технологии обучения иностранным языкам.

Что же означает понятие «технология»?

Технология обучения представляет собой сложную интегративную систему, которая включает упорядоченный набор операций и действий, которые предоставляют осмысленные и процедурные аспекты, направленные на получение знаний, приобретение профессиональных навыков и формулирование персональных характеристик обучаемого. Преподавательская технология включает в себя управление процессом обучения, он включает в себя два взаимосвязанных процесса: организацию деятельности студентов и контроль за этой деятельностью.

Следующая концепция не является новой в современной педагогике. Она появилась в конце 70-х годов в новой образовательной программе знаменитого Королевского колледжа Великобритании. Эта концепция называется «проектирование». Проектирование - это деятельность по созданию картины будущего, предполагаемого явления. Это один из аспектов человеческого творчества и основан на планировании, прогнозировании, принятии решений, развитии, научных исследованиях.

Основываясь на понятиях технологии обучения и проектирования, Е.С. Полат рассматривает проектную методику как совокупность поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути, представляющих собой дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирование определенных личностных качеств учащихся в процессе создания конкретного продукта [Полат 2000].

Проектная методика - это педагогическая технология, которая не ориентирована на интеграцию существующих знаний, а на их применение и присвоение новых знаний посредством самоорганизации и самообразования студентов. Исходя из данного определения, рассмотрим дидактическую структуру современной проектной методики.

Как известно, область методики включает изучение цели, содержания, форм, методов и средств обучения в конкретном предмете. Метод является дидактической категорией как совокупностью теорий, которые определяют конкретную область практического или теоретического знания того или иного вида деятельности. В преподавании проектов метод рассматривается как средство достижения установленной дидактической цели посредством детального развития проблемы (технологии), что должно привести к очень реальному, осязаемому, практическому результату, который был так или иначе разработан.

Многие учителя обратились к этому методу, потому что важные дидактические задачи решаются в классе:

- урок не ограничивается приобретением учеников конкретных знаний, навыков и способностей, а касается практических действий учащихся, которые влияют на их эмоциональную сферу и тем самым повышают мотивацию учащихся;

- у учащихся есть возможность творчески работать в рамках данной темы и получать необходимую информацию не только из учебников, но и из других источников. В то же время учащиеся учатся думать сами за себя, находить и решать проблемы, используя для данной цели знания из разных областей, учатся изучать связи между причиной и следствием;

- проект успешно реализует различные формы организации образовательной деятельности, в которой учащиеся взаимодействуют друг с другом и с учителем, чья роль меняется: вместо того, чтобы стать контролером, он становится равным партнером и советником;

- индивидуальная и коллективная ответственность студентов за конкретную работу в проекте укрепляется, так как каждый ученик, работающий индивидуально или в микрогруппе, представляет результаты своей работы для всей группы;

- совместная работа в рамках проекта учит студентов завершать работу, они должны документировать результаты своей работы, а именно: писать статью для газеты, собирать статистические данные и обрабатывать, сделать аудио- и видеозаписи, настенные газеты и т. д.

Таким образом, общей особенностью проективных методов является наличие личностно-значимой проблемы и задачи ее решения. Если это теоретическая проблема, тогда процесс проектирования состоит в том, чтобы найти конкретное решение, если это практически осуществимо, тогда задача ученика, чтобы получить конкретный результат этой проблемы, готового к реализации.

Литература

1. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство. Курс лекций. Учеб. пособие для студентов, преподавателей, аспирантов / Т.А. Стефановская. – М.: Совершенство, 1998. – 368 с.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2000. – 272 с.

Шихахмедова А.М., Халимбекова М.К. (Махачкала)

ТЕЛЕПЕРЕДАЧА КАК ОПОРА ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ РОЛЕВОЙ ИГРЫ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена использованию ролевых игр при обучении иностранного языка в старших классах средней школы. Телевизионные программы рассмотрены нами как опора для создания эффективного результата при изучении иностранного языка, в основу которых входят комплекс творческих и игровых заданий.

Ключевые слова: телепередача, ролевая игра, учебно-методический комплекс, аудирование, страноведческий, вокабуляр.

Abstract. *This article is devoted to using a role-play in the process of teaching a foreign language in a senior classes of a secondary school. We regard television programmes as a support for creating an effective result in learning a foreign language, which is based on the complex of creative and playing exercises.*

Keywords: *television broadcast, role-play, educational complex, listening, specific, vocabulary.*

Общеизвестно, что обучение иностранному языку является важной основой развития современного общества. Изучение иностранного языка способствует развитию внешнеэкономических связей, определяет «атмосферу» взаимоотношений на международном уровне и позволяет развиваться не только языковым умениям, но так же отношение к другим культурам, а именно культуре изучаемого языка. Для выполнения поставленной задачи необходимо выработать специальные и эффективные методы и пути

продуктивного процесса обучения иностранного языка. Вместе с существующими различными методами обучения иностранного языка, которые активно используются преподавателями, существуют также игры и их приемы, которые «незаметно» сопровождают детей на протяжении всего периода изучения иностранного языка.

Самой плодотворной и непринужденной формой базификации учебной деятельности учеников является использование ролевых игр. Игра позволяет стимулировать мотивацию детей к изучению иностранного языка, активизировать их творческое воображение и мышление и способствует развитию коммуникации. Вследствие использования игр в процессе обучения активизирует взаимодействие между преподавателем и учащимся, что способствует доверительному сотрудничеству между ними.

Чем более уместно использует учитель игровые приемы, наглядность, тем интереснее проходят уроки, тем прочнее усваивается материал [Подласый 2001: 17-18]

Однако, результаты наблюдения за педагогическим процессом выявили, что несмотря на активную пропаганду методических способов преподавания, одной из которых является использования ролевых игр, этот вид обучения не используется в широкой практике. Какова ошибка и почему ролевые игры стали «скучными» при обучении иностранного языка?

Главной проблемой является то, что многие преподаватели при организации ролевых игр, базируются только на учебно-методических комплексах и изучаемой теме. Современная жизнь очень сильно опережает учебные пособия используемые для обучения детей, а ролевая игра должна быть отражением современного общества и коммуникации в ней.

В настоящее время необходимо умение получать информацию из разных источников, пользоваться ей и создавать ее самостоятельно. Использование информационных технологий открывает для учителя новые возможности в преподавании иностранного языка [Альбрехт 2010:.2]

Как известно жизнь динамична и на одном месте она не стоит. На развитие детей очень сильно влияет окружающее их общество. Формирование знаний современного школьника не ограничены школьным пособием и дополнительной литературой. Современное общество предоставляет множество средств массовой информации, ведущей из которых является телевидение. Современные дети увлекаются просмотром различных телепередач, что значительно сказывается на их мировоззрение, мышление и манеры коммуникации.

Телевизионные программы являются актуальным и удобным источником пополнения знаний, опыта, ощущений, впечатлений, помогают ориентироваться во всё усиливающимся и расширяющемся потоке информации, использовать ее в объективной оценки информации. Поэтому ролевые игры, организованные на основе телепередач, обладают большой эффективностью. [Василька,. Гардарики 2003: 43]

В области медиаобразования, процесс усвоения современными школьниками определенной системы знаний и ценностей в большинстве случаев происходит именно через телевизионные программы, кинематографию или интернет, которые в свою очередь являются источниками общедоступной и актуальной информации [Анатольева, 2014 :131]

В ряде исследований был затронут вопрос об использовании телевидения в учебном процессе, ведь до сих не было выявлено точного подхода возможного использования телепередач как опоры для организации ролевой игры в старших классах.

Необходимость использования телепередач как опоры для организации ролевых игр в школе зависят от корректного выбора таких передач для той или иной возрастной группы учащихся. Целесообразно использовать ту или иную телевизионную передачу

основываясь на возрастном этапе учащихся. Для старших классов особенно необходимо учитывать пристрастия учащихся и их интересы.

Для каждого возраста присущи те или иные телевизионные пристрастия к различным передачам: комедии, сериалы, новости, мультфильмы, викторины, ток-шоу и т.д. Учащиеся разных возрастов и этапов обучения отдают предпочтения разным телепередачам и таким образом меняется структура ролевой игры на основе телепередач.

Взросшие социальные потребности старшего подростка влекут смену телевизионных пристрастий [Вайсбруд., Пустомехова 2002:.3]

Например, детям младшего школьного возраста интересно исполнять роли их любимых сказочных героев, героев мультсериалов или детских и подростковых фильмов и сериалов. В то время у старших подростков и школьников явно выделяется предпочтение не только к вышеуказанным ролям, но и к исполнению ролей выдающихся и известных личностей, звёзд шоу-бизнеса, при этом они проявляют большой интерес к тем личностям, у которых словесное насыщение позволяет использование в коммуникации и выражать их отношение и свое собственное мнение. Важную роль в ролевой игре для старшеклассников играет вербальная черта коммуникации, так как именно на этот период развития человека приходится пик потребности общения и самовыражения.

Из этого следует, что телевизионные программы содержат свои собственные аспекты и существует необходимость выбора одного из этих аспектов: форма телепередачи, ее участники или только содержание самой телепередачи. Присутствие некой формы в телепередачах позволяет отобрать нужные для использования их в качестве опоры для изучения иностранному языку. Акцентирование также идет и на лексический состав телевизионных передач, ведь именно это та составляющая, которая необходима для учеников старших классов для развития мышления в сфере иностранного языка и культуры.

Медиапедагогика на уроках иностранного языка также способствует формированию знаний, умений и навыков, необходимых как и для реализации языковой компетенции (лингвистической, речевой, коммуникативной), так и для полноценного восприятия, интерпретации, анализа, оценки и создания иноязычных медиатекстов, увеличению объема речевой практики в различных видах речевой деятельности, способствует включению учащихся в систему социокультурных связей. [Духанина 2013: 184-193]

При соотнесении содержания и формы телепередачи и тематикой изучаемого иностранного языка, можно выделить требующиеся передачи, на содержании которых можно будет организовать ролевую игру. Это те телепередачи, которые содержат информацию о культуре и быте народа изучаемого языка, семейные хроники или даже обычные сводки текущих новостей. Опора на аутентичные видеоматериалы создает благоприятные условия для овладения обучаемым новой страноведческой информацией, речевым поведением носителей языка, способствует знакомству учащихся с бытом народа, его культурой [Teaching with Film and Video 2015]

Для организации ролевой игры для старшеклассников акцент устремлен на страноведческие, новостные или передачи научно-познавательного характера. Современные подростки также уделяют внимание развитию собственного «Я» и подражанию своим кумирам, что значит можно включить в вышеуказанный список и телесериалы или фильмы.

При выборе необходимой телевизионной программы нужно выделить ее методический потенциал. Нужно помнить, что выбор телепередачи как опоры для ролевой игры нужно делать, основываясь не только на предпочтениях учащихся, но и также согласовываясь с изучаемой программой и лексическими возможностями участников ролевой игры. В коммуникативных аспектах изучения иностранного языка не обходят-

ся без таких видов речевых деятельности, как диалог, монолог и аудирование. Именно опора на речевые деятельности содержания телепередачи существенно облегчают задачу выбора телевизионной программы и делает ролевую игру более эффективной при изучении иностранного языка.

Как указывалось выше для преподавателя необходимо проследить, чтобы тематическое содержание телепередачи совпадало или хотя бы частично переплеталась с программой обучения иностранного языка. Ролевая игра, основанная на программах телевидения, не должна быть обособлена от текущего и пройденного материала старшеклассника, ведь роль ролевой игры-это не только получение новой информации из средств массовой информации, но и закрепление пройденного материала. Она должна быть составляющей частью учебно-воспитательного процесса.

Таким образом уместность тематики содержания телепередачи темам изучаемой программы иностранного языка является еще одним существенным критерием при отборе материала для организации ролевой игры.

Релевантность, или уместность, тематики телевизионной программы позволяет выделить такой критерий, а именно выделение программ специализированных на страноведческих тематиках. Ведь общеизвестно, что современные подростки при изучении иностранного языка уделяют большее внимание быту народу изучаемого языка. Популярно мнение, что подростки выбирают язык основываясь именно на своих интересах к той или иной культуре.

Можно заметить, что использование телепередач для организации ролевой игры позволяет не только развить языковые умения учащихся, но они также «неосознанно» принимают задатки социума изучаемого языка и также могут почувствовать, так сказать опробовать на себе, традиции и культуру иноязычных народов. Вместо монотонного и многословного объяснения преподавателя почему следует себя вести так или иначе в кругах иностранцев, предоставляется возможность заменить это на яркую, динамичную и информативную сцену из сериала, фильма или научной программы. Такая ролевая игра также способствует закреплению в памяти учащихся данной информации, ведь как известно «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать».

Новизна информации и пути ее передачи- это составляющие, на которые должна так или иначе опираться отбор телепередачи, которая послужит опорой для организации ролевой игры для старших классов.

Необходимо также упомянуть, что участие преподавателя в формировании ролевой игры не должна быть существенной, ведь ролевая игра – это самостоятельная подготовка старшеклассников, один из способов выражения их личного отношения к изучению иностранного языка.

По мнению некоторых исследователей, известно, что ролевая игра основанная на телепередачах так или иначе обогащает лексический запас.

Этот метод способствует гибкому использованию словарного запаса учащихся и выработка умений использований своего вокабуляра в определенных ситуативных моментах. Однако при правильном подходе и грамотном соотнесении критерий и приоритетов изучения иностранного языка на базе телевизионных передач, старшеклассники могут усвоить лексическое содержание программ.

Ролевая игра – это метод изучения иностранному языку, который помогает учащимся совершенствовать и развивать свои языковые данные и творческое мышление. Использование телепередачи как опоры для формирования ролевых игр для старших классов, активизируют интерес учеников пробовать свои умения в роли своих кумиров или поучаствовать в культуре общества изучаемого языка.

Литература

1. Альбрехт К.Н. Использование ИКТ на уроках английского языка // Электронный научный журнал «Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании». 2010
2. Анатольева И. Л. История создания видео и его развитие как одного из компонентов медиаобразования в процессе обучения иностранному языку.// Margister Dixit. // Народное образование. Педагогика// 2012 - С. 126-132.
3. Вайсбруд М.Л., Пустомехова Л.Н. Телепередача как опора для организации ролевой игры на уроке иностранного языка. ИЯ, 2002, №6
4. Василька М.А. Гардарики М. Основы теории коммуникации: Учебник/ Под ред. проф., 2003.
5. Духанина Н.М. Медиаобразовательный подход к обучению иностранным языкам / Н.М. Духанина // Медиаобразование 2013: сборник международного форума конференций. – М., 2013. С. 184-193.
6. Н.Р. Кунакбаева Возможности исследования телепередачи как опоры для организации ролевой игры // 2012
7. Подласый И.П., Педагогика. М., 2001.
8. Пустомехова Л.Н. Особенности организации ролевой игры с опорой на телевизионные передачи при обучении иностранному языку на разных этапах обучения. М., 1999.
9. Teaching with Film and Video.
<http://www.eslpartyland.com/teachers/nov/film.htm>. (accessed April 11.2015).

Щеликова Н.А. (Махачкала)

КОГНИТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТАФТОНИМИИ КАК РЕЗУЛЬТАТА СОВМЕЩЕНИЯ ПРИЕМОВ МЕТАФОРЫ И МЕТОНИМИИ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ)

Статья посвящена анализу концептуальной метафтонимии как лингвистического средства интеграции метафоры и метонимии в немецкоязычном медиатексте.

Ключевые слова: метафтонимия; метафора; метонимия; воздействие; концептуальное пространство.

Abstract: *The article analyses conceptual metaphonymy as a linguistic means of integration of metaphor and metonymy in the German media texts.*

Key words: *metaphonymy, metaphor, metonymy, effect, conceptual space.*

Являясь ключевыми моделями когнитивно-семантического процесса современной лингвистики, метафора и метонимия привлекали и привлекают к своему исследованию ученых с самыми разными точками зрения на их природу, на их функции. Естественно, метафора и метонимия всегда рассматривались как «основные механизмы формирования смысла, извлекаемые из множества образцов социального бытия» [Сериков 2007:1]. С точки зрения классической риторики, тропы, а именно к ним относятся метафора и метонимия, это фигуры речи, суть которых в том, что вместо одного аспекта ситуации, подставляется другая, вторичная номинация, как в случае с метафорой, или по части ситуации определяется ее другая часть или вся ситуация, как в случае с метонимией, т.е. появляются новые смыслы. Но следует указать, что некоторые лингвисты в состав тропов включают и оксюморон, и литоту, и эпитет, и другие фигуры речи. Мы же вслед за Р. Якобсоном, подчеркнем, что именно «метафора и метонимия являются основой смыслообразования в любой семиотической системе» [Якобсон

1990:112], следовательно, особые функции и особая значимость и метафоры, и метонимии в образовании новых смыслов, а значит, в замене одного знака на другой несомненны. Для метафоры главной функцией является характеризующая, для метонимии – идентифицирующая. Однако, наблюдения некоторых лингвистов (С.А. Хахалова, Р.И. Устарханов, О.С. Шарманова и др.) позволяют сделать вывод о том, что функции реализации приемов метафоры и метонимии иногда совпадают, поскольку «в основе их образования лежит ассоциативный принцип, и один и тот же объект действительности может частично обозначать другой и одновременно рассматриваться метафорически, реализуя определенные свойства подобия в метонимии [Хахалова 2002:322]. И таким образом, выдвигается гипотеза о концептуальном слиянии метафоры и метонимии как новой ментальной единицы [Шарманова 2011:73].

Об этом же говорит в своей работе и Р.И. Устарханов, обращая внимания на то, что в современных исследованиях метафоры важное место занимает изучение «блендинга», который понимается как своего рода «смешивание», «слияние» двух и более концептов. При этом он подчеркивает, что «смешение, слияние концептов – это не суммативный процесс, а создание новой ментальной единицы, которая не равна сумме двух ее составляющих» [Устарханов 2006:3]. И именно описание механизма представления метафоры и метонимии как объяснение нового через известное, выявление способов актуализации этого нового, т.е. метафтонимии лингвистическими средствами для понимания имплицитного содержания как художественного, так и публицистического текста представляет особый интерес.

В создании образности текста, его подтекста метафора и метонимия как когнитивные процессы мышления играют по оценке как отечественных, так и зарубежных лингвистов важную роль (Е.С.Кубрякова, А.А. Уфимцева, Н.Д. Аругюнова, Е.В. Падучева, Ю.Н. Караулов, М.Джонсон, Дж. Лакофф, Р. Якобсон и многие другие). Являясь особыми способами концептуализации действительности, создающими восприятие адресатом описываемой адресантом этой действительности через проецирование одного концепта на другой или замену одного концепта другим, метафора и метонимия могут интегрироваться, объединяя в себе взаимодействие как двух понятийных сфер, представляющих разные концептуальные пространства, так и взаимодействие понятийных сфер, относящихся к одному концептуальному пространству. И это слияние служит особой концептуализации изображаемой действительности через ее взаимодействие с адресатом.

Особую значимость метафора, метонимия, и, следовательно, и метафтонимия приобретают в процессе восприятия публицистического текста, ибо, являясь языковыми и концептуальными средствами, они обладают большим манипулятивным потенциалом, способствуя тем самым формированию той системы взглядов адресата на общественно-политическую действительность, которая необходима адресанту.

Рассмотрим в качестве примера функционирования метафтонимии публицистические тексты немецкой журналистки Габриэлы Кроне-Шмальц в ее книге «Russland verstehen» (Понять Россию). И заголовок книги, и подзаголовки к ней «Der Kampf um die Ukraine und die Arroganz des Westens» (Борьба за Украину и высокомерие Запада), во-первых, называют глобальную тему, структурирующую все семантическое содержание названного медиатекста, а именно отношения России и Украины и отношения к этим отношениям стран Запада, во-вторых, выступают в качестве элементов текстообразования с использованием единиц вторичной номинации (Russland, die Ukraine, der Westen – в данном контексте являются метонимиями), в третьих, являются средствами концептуализации действительности (с одной стороны - der Kampf, с другой – высокомерие запада – Arroganz des Westens – в функции метафоры). Вся понятийная сфера определенного противостояния России и Запада во взглядах на события в Украине

представлена метафтонически: образом борьбы – войны, метонимически расширяющимся до политического противостояния России и мира (*Die Welt wächst zusammen – nicht auf der Grundlage gemeinsamer Werte oder gemeinsamen Interessen, sondern aufgrund von schnellen Verkehrsmitteln, die Distanzen schrumpfen lassen, von Unmengen an Informationen, die in ihrer schnellen Verbreitung journalistisch nicht mehr überprüft werden können und das alles auf der Basis gegenseitiger wirtschaftlicher Abhängigkeiten*).

Концепт противостояния России уже на мировом поле (метонимия *die Welt wächst zusammen*), где противостояние воспринимается как технический механизм (метафора *Distanzen schrumpfen*), практически необозримый (*Unmenge von Informationen*), неконтролируемый (*nicht mehr überprüft*), но зависящий от обеих сторон (*gegenseitige wirtschaftliche Abhängigkeiten*).

И далее автор призывает всех правильно воспринять расстановки сил, умения играть действующих на мировой арене геополитических актеров: *Wenn das alles so ist und eine Welt militärisch in der Lage ist, alles, wirklich alles an Leben auszulöschen – wenn nicht jetzt, wann dann ist es nötig, die Akteure der Geopolitik, einschließlich Russland, in ihrem Handeln oder Nichthandeln zu verstehen, um keine falschen Entscheidungen zu treffen*. Г. Кроне-Шмальц определяет участников противостояния на мировом поле как игроков: метафора *Akteure der Geopolitik*, причисляя к ним и Россию, *einschliesslich Russland* – метонимия. И этот концепт противостояния подан в образе спортивной игры, где, подобно хорошим тренерам или судьям, следует разобраться, понять принципы действий играющих сторон, чтобы эта игра «не закончилась печально» и для обеих команд, и для зрителей.

Журналистка достаточно убедительно стремится достоверно (*schlicht und gesichert*) отвести Запад от этого образа России в данном политическом противостоянии, образа врага, образа демона (*Feinbild, Dämonisierung Russland*).

Дальнейший анализ использования метафоры, метонимии и метафтонимии для описания действительности через видение адресантом этой действительности демонстрирует способность этих языковых средств вторичной номинацией оказывать воздействие на адресата с целью внушить ему определенную оценку отображаемой ситуации. А в данном случае, автор пытается, если и не оправдать позицию России в этом навязанном ей противостоянии, то хотя бы понять цели ее действий и стратегию достижения этих целей.

Литература

1. Сериков А.Е. Метафора и метонимия в практическом действии // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология. Самара, 2007.
2. Якобсон Р. Два аспекта языка и два типа афатических нарушений // Теория метафоры. М., 1990. С. 110-132.
3. Хахалова С.А. Личность и мораль: между метафорой и метонимией [текст] // Личность и модусы ее реализации в языке: кол. монография. – М.: Иркутск, 2008. С. 319-358.
4. Шарманова О.С. Метафтонимия как концептуальное взаимодействие метафоры и метонимии // Вестник Иркутского ГЛУ, Иркутск, 2011.
5. Устарханов Р.И. Метафтонимия в английском языке: Интерпретационно – когнитивный анализ. Автореф. дисс. к.ф.н. , Пятигорск, 2006.
6. Gabriele Krone – Schmalz. Russland verstehen. Der Kampf um die Ukraine und Arroganz des Westens. Verlag C.H. Beck, München, 2015.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОЙ НЕЙРОННОЙ СЕТИ В МАШИННОМ ПЕРЕВОДЕ

В данной статье рассмотрены особенности работы искусственных нейронных сетей и использование этих сетей в процессе перевода. Описывается новейший принцип работы Google Translate.

Ключевые слова: *нейронная сеть, перевод, машинный перевод, Google Translate.*

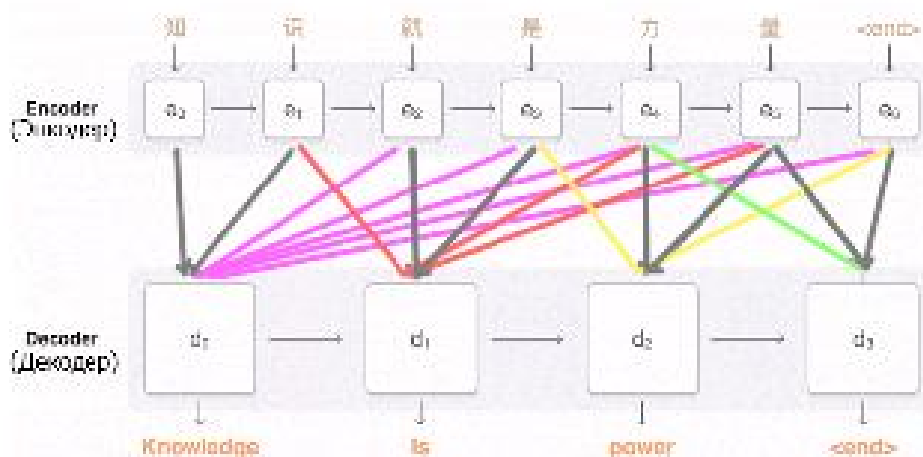
Abstract: *The article presents the main features of work of artificial neural network and the use of this network in the process of translation. It describes the newest Google translation principles.*

Keywords: *neural network, translation, machine translation, Google Translate.*

На протяжении всей своей жизни люди накапливали и передавали информацию из поколения в поколение. Принципы хранения и передачи информации шли бок о бок с эволюцией человека, от первых наскальных рисунков и до современных информационных центров, которые могут хранить и обрабатывать огромное количество информации. Развитие технологий привело человечество к интернационализации и глобализации.

Технологии автоматического машинного перевода разрушили межкультурные барьеры. Чтобы перевести текст на любой язык, достаточно запустить программу «переводчик» и получить перевод в реальном времени. С развитием компьютерно-информационных технологий появляются все новые программы машинного перевода, которые находятся на стадии постоянного совершенствования, и приближаются к идеальному переводу. Самым последним достижением в машинном переводе считается программа, которая использует искусственные нейронные сети. Искусственная нейронная сеть – это программное воплощение, построенное по принципу нейронных сетей человеческого мозга, поэтому с ее помощью активно решаются разнообразные трудные задачи, такие как: распознавание речи, образов, рукописного текста, выявление закономерностей, классификация, прогнозирование.

Главной особенностью нейронных сетей является то, что они постоянно самообучаются. Возможность обучения является одним из главных преимуществ нейронных сетей перед традиционными алгоритмами. Механизмы, построенные на основе самостоятельного обучения, широко используются в системах автоматизированного машинного перевода. Так, сервис Google Translate применяет в своей работе принципы нейронного перевода, который уменьшает количество ошибок на 80%. Компания Google называет данный вид перевода *GMNT* – “*Google’s Neural Machine Translation*”. От начала и до конца перевод текста в Google полностью возлагается на нейронную сеть, который работает в уникальном инновационном режиме. Для примера рассмотрим сложную языковую пару «китайский – английский» и пропустим текст через *GMNT*. Система анализирует не только существующие варианты перевода, находящиеся в информационной базе, но и выполняет интеллектуальный анализ, разбивая предложение на отдельные сегменты.



Переводчик Google состоит из двух восьмислойных нейросетей -анализирующей и синтезирующей. Анализирующая сеть распознает предложение слева на право и с права на лево одновременно, затем передает полученную информацию синтезирующей нейросети, которая на основе полученной информации составляет предложение на другом языке. Также программисты Google наделили механизм особым навыком, который позволяет алгоритму не выбивать из текста важные для контекста слова или словосочетания.

Input sentence:	Translation (PBMT):	Translation (GNMT):	Translation (human):
李克強此行將啟動中加總理年度對話機制，與加拿大總理杜魯多舉行兩國總理首次年度對話。	Li Keqiang premier added this line to start the annual dialogue mechanism with the Canadian Prime Minister Trudeau two prime ministers held its first annual session.	Li Keqiang will start the annual dialogue mechanism with Prime Minister Trudeau of Canada and hold the first annual dialogue between the two premiers.	Li Keqiang will initiate the annual dialogue mechanism between premiers of China and Canada during this visit, and hold the first annual dialogue with Premier Trudeau of Canada.

Также для совершенствования перевода компания Google проводит постоянный анализ в социальных сетях, с целью выявления часто употребляемых фраз и специфических терминов, что позволяет Google-переводчику наиболее актуальный и точный перевод повседневного диалога.

Разработчики также отмечают, что со временем перевод при помощи нейронных сетей будет улучшаться и совершенствоваться. Несомненно, с развитием новых технологий люди изобретут все новые способы и устройства, которые смогут по-настоящему разрушить языковые барьеры и позволят людям общаться независимо от их знаний иностранного языка.

Литература

1.Тобоева Т.Н., Прозорова Н.И. Компьютерная лингвистика [Электронный ресурс]. URL: <http://nethash.ru/kompeyuternaya-lingvistika-t-n-toboeva-1-n-i-prozorova.html> (12.11.2017).

2.Каменева Н.А. Семантические проблемы компьютерной лингвистики. В мире научных открытий [Электронный ресурс]. URL: <http://naukarus.com/semanticheskie-problemy-kompyuternoy-lingvistiki> (14.11.2017).

3. Google создала самую точную систему машинного перевода на базе нейросетей. – URL: <http://news.flarus.ru/?topic=6717> (дата обращения: 12.11.2017).

КУЛЬТУРОСПЕЦИФИЧЕСКИЕ АЛЛЮЗИИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

В статье рассматривается использование аллюзий во французском рекламном тексте, в первую очередь, культуроспецифических и их роль в восприятии рекламного текста.

Ключевые слова: реклама, слоган, вербальная и графическая аллюзия.

Abstract: *The use of allusions in the French advertisement text is discussed in the article, first of all, cultural specific and their role in perception of the advertising text.*

Key words: advertisement, slogan, verbal and graphic allusion.

Рекламу часто характеризуют как неотъемлемый элемент современной массовой культуры, так как происходит ее интегрирование во все области жизнедеятельности людей. Как и другие средства массовой информации, она находится в постоянном развитии и поиске новых форм воздействия, в том числе и через использование разнообразных стилистических приемов. Аллюзия входит в их число, помогая копирайтеру создать уникальный образ рекламного текста и, тем самым, оказать определенное влияние на целевую аудиторию и позволить потребителю идентифицировать себя с представляемой маркой. В силу этого в рекламе часто применяются национальные, т.е. культуроспецифические аллюзии на что-то известное потребителю, что позволяет воздействовать на его подсознание.

По мнению И.Р. Гальперина аллюзия функционирует в тексте как средство «расширенного переноса свойств и качеств мифологических, библейских, литературных, исторических и других персонажей и событий на те, о которых идет речь в данном высказывании [...] аллюзия не восстанавливает хорошо известный образ, а извлекает из него дополнительную информацию» [Гальперин 2007: 110].

Действительно, будь они кинематографические, культурные, или имеющие отношение к мифологии, известным личностям или даже к современным реалиям, эти аллюзии оказываются очень эффективными и облегчают узнавание марки потребителем. Потребитель видит в аллюзии подсознательное послание и реклама не кажется ему уже торговой, т.е. продвигающей товар, аллюзия помогает таким образом отвлечь его внимание от данного факта.

Аллюзия «растворяется» в тексте, она имплицитна и не разъясняется контекстом. Интерес аллюзии кроется не в том, чтобы просто распознать ее как таковую, но в ее расшифровке и трактовке, когда она уже обнаружена в тексте рекламы. Естественно, что национальные аллюзии намного сложнее для расшифровки, чем всемирно известные слова, события или произведения.

Реклама обращается к «коллективной памяти» народа, в нашем случае, французов. То, что хранится в этой коллективной памяти, сближается с торговой маркой и приравнивается к ней: знакомое и незнакомое оказываются в одной конструкции, которая становится в силу этого легко запоминаемой. Рекламный текст, который содержит аллюзии, «навязывает реципиенту ассоциацию двух, в принципе изначально не связанных между собой понятий, одно из которых – конкретная марка, а другое – некий образ, затрагивающий определенные струны души» [Уварова 2002: 92]. Кроме того, используя культурные аллюзии, рекламный текст устанавливает культурное соглашение с потребителем. В случае удачного слогана культурные коды тотчас же приписываются рекламируемой марке. Эта культурная референция является необходимым элементом декодирования текста.

Например, слоган самой крупной французской сети книжных магазинов Fnac:

- *Aux livres, citoyens!* сразу же наводит на мысль революционному припеве «Марсельезы», ставшем гимном Франции.

Или примеры из детских песенок, например:

- *Il court il court le grand méchant loup* (игра слов: *loup* «волк» и заимствованного из английского языка термина из мира моды - *look*), - слоган всемирно известной французской компании одежды Naf-Naf.

- *Il est passé par ici, il repassera par là* (слоган для корма для животных фирмы Friskies).

Эта отсылка к песням, в первую очередь, детским, носит принципиальный характер для передачи послания. Нужно чтобы слушатель не только знал народную песню, но и чтобы он учил ее в детстве тогда контраст производит одновременно экспрессивное и эмоциональное воздействие. Таким образом, эмоциональное восприятие рекламы порой создает ассоциации, воспроизводящие фактические воспоминания.

Нередко в качестве рекламного слогана используют аллюзии, представляющие трансформированные французские поговорки:

- *L'appétit vient avec Vivagel (L'appétit vient en mangeant)* (продукты питания компании Vivagel).

- *Qui goûtera, croira (Qui vivra, verra)* (фирма, производящая ликеры Gentiane Suze).

Интересно, что различные части одной и той же поговорки могут входить в состав слоганов двух разных марок, как в примерах ниже:

En avril, ne te découvre pas d'un Dim (En avril ne te découvre pas d'un fil, en mai fais ce qu'il te plaît) (белье марки Dim).

En Adidas, fais ce qu'il te plaît (En avril ne te découvre pas d'un fil, en mai fais ce qu'il te plaît) (спортивный инвентарь и одежда марки Adidas).

- *Qui sème des fleurs, récolte la tendresse (Qui sème le vent récolte la tempête)* (Компания по продаже цветов Interflora).

Следует заметить, что это аллюзия на библейскую тему.

Примером аллюзивного употребления имени собственного могут служить и имена знаменитых французских писателей. Проиллюстрируем это на двух примерах:

- *Le rouge et le soir (Le Rouge et le Noir)* (парфюм фирмы Sisley).

- *A la recherche du teint perdu (A la recherche du temps perdu)* (косметика для макияжа).

Нередки и культурные аллюзии из истории Франции:

- *Aide-moi, Contrex t'aidera* (производитель минеральной воды Contrex) (*Aide-moi et le ciel t'aidera*) – Слова Жанны д'Арк.

- *J'ai osé. J'ai goûté, J'ai aimé.* (*Veni, vidi, vici* – слова Гая Юлия Цезаря) – (Gentiane Suze).

Аллюзивными для рекламы могут стать и фразеологические единицы:

Tout frais, tout flammé (Tout feu, tout flamme) (вино Pineau).

Встречаются также и фразы из сказок:

Il était une fois une belle crémère (Il était une fois – Жила-была...).

В нашей выборке немало примеров графической аллюзии, которая, наряду с вербальной, визуально вызывает ассоциации с культурно-историческими событиями во Франции. Это, в основном, примеры из рекламной кампании авиалинии «AIRFRANCE», которая выпустила в 2014 г. серию плакатов «France is in the air» [Kurfman 2014].

Аллюзия создана в нижеследующих примерах только за счет визуальной составляющей рекламного текста:

- *QU'UN M'AMUSE ! PLEIN D'ATTENTION POUR LES ENFANTS.*

В рекламном тексте изображен ребенок в мантии, чей образ очень напоминает короля Людовика-XIV.

- *RENDEZ-VOUS À PARIS OU 1000 AUTRES DESTINATIONS.*

В данном примере визуальная составляющая – это изображение одного из символов Парижа, известного парижского кабаре «Мулен Руж», посещение которого входит сегодня в обязательную программу прогулок по французской столице.

В некоторых рекламных текстах восприятие человеком рекламы происходит как с фоновой стороны, так и со зрительной, позволяя воспринять и запомнить сразу два различных значения слогана, как в примере ниже:

- *VIVE LES PRIX MINI* - «*Le Roi est mort, vive le Roi!*».

Вторая часть рекламного слогана – аллюзия на обращение к народу, извещающее о смерти короля и вступлении на престол нового. Данная фраза появляется в качестве заголовков статей или рекламных объявлений, которые затрагивают тему преемственности или замены. Визуально тема королевской власти изображена в виде французского триколора, но не флага, а платья, что усиливает эффект.

Следующий пример: - *Son altesse A 380.*

Рекламирование самолета А 380 строится на аллюзивной игре слов: Его Высочество – обращение к королю, но «son» - это также и «звук», а однокоренное слово к «*altesse*» - *altitude* – обозначает высоту для самолета. Визуально – также символ королевской власти - Версальский замок, над которым пролетает самолет, следовательно, именно этот самолет достоин летать над королевскими замками ввиду своих качеств.

Таким образом, культуроспецифические аллюзии – это литературные, исторические и мифологические факты. Присутствие аллюзивного текста расширяет границы реальности, что позволяет утверждать, что аллюзия несет в себе социокультурный аспект и важной характеристикой является ее лингвокультурологическая значимость [Дусабаева 2009: 10].

Если реклама создается с культурным, историческим или же лингвистическим смыслом, то непременно будет иметь оценку и восприятие. Реклама должна быть оригинальной и необычной, поскольку она не только несет информацию о продукте, но и направлена на эмоциональное восприятие действительности, поэтому аллюзии являются одним из интересных способов передать эту оригинальность.

Литература

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Ком. Книга, 2007.
2. Дусабаева А.А. Лингвокогнитивная и интертекстуальная сущность аллюзий в английском языке. Самарканд, 2009. С.10 – 12.
3. Уварова У.А. Фоновые знания в рекламе // Чествуя филолога: к 75-летию Ф.А. Литвина. Орел, 2002. С. 90-96.
4. Kupferman P. La nouvelle campagne de pub d'Air France en images. 2014. – Режим доступа: https://www.challenges.fr/entreprise/la-nouvelle-campagne-de-pub-d-air-france-en-images_161865/slide_13.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЫ

В статье рассматриваются особенности англоязычной рекламы и специфика языкового оформления рекламного текста, анализируются проблемы, с которыми сталкивается переводчик при переводе англоязычной рекламы на русский язык.

Ключевые слова: Реклама, рекламный текст, реалия, приём, перевод.

Abstract: *The article presents the specific features of English advertisement and peculiarities of advertising language. It analyzes the problems faced by the translator in the translation of English advertisement into Russian.*

Keywords: *Advertisement, advertising language, translation, translation technique.*

Реклама – это форма коммуникации и продвижения идеи, товара или услуги, целью которой является оказание непосредственного воздействия на потребителя. Реклама – многоаспектное явление, привлекающее внимание разных специалистов – лингвистов, психологов, социологов. Изменения в любой жизненной сфере общества мгновенно находят своё отражение в рекламе.

Принимая во внимание тот факт, что значительную долю на рынке занимают иностранные товары, то проблема перевода рекламы особенно актуальна. В процессе перевода рекламного текста переводчику приходится сталкиваться с языковыми реалиями той или иной страны, с их социальными и культурными особенностями, с реалиями рекламы – названиями товаров, услуг и т.д.

Чтобы рекламный текст выполнял свою коммуникативную функцию, его недостаточно перевести, он должен быть включен в культурную среду языка перевода. Для достижения релевантности и адекватности часто бывает необходимо адаптировать и основную часть текста, и её форму, заменить отрицание на утверждение, передать фразеологизмы их семантическими эквивалентами или же аналогами со сменой образа.

Классификация рекламы зачастую основа на систематизации различных групп рекламируемых объектов: еда, косметика, техника, бытовая техника и т.д.

Рассмотрим основные типы рекламных текстов и особенности их перевода:

1) Рекламные тексты, ориентированные на пищевую продукцию. Эта группа рекламных текстов является самой большой.

- Рекламный ролик компании Mars, выпускающей корм для кошек «Whiskas»:

Curiosity... if you follow it, it can change your life.

Welcome to your new home, little guy!

With Whiskas your kitten grows up healthy and stays curious

«Whiskas – feed their curiosity!»

В переводе на русский мы видим:

Любопытство... оно может так много:

Если следовать за ним, оно изменит твою жизнь.

Добро пожаловать в новый дом, малыш!

Вискас заботится о здоровом росте малыша, чтобы он оставался таким же любопытным.

«Вискас – любопытным от природы!»

Переводчик применил прием добавления, используя фразу «Любопытство... оно может так много». В оригинальном ролике эта фраза отсутствует. Вдобавок, при переводе был использован прием грамматической замены. Так, в строчке «If you follow it, it can change your life» модальный глагол «can» был опущен, и в русском варианте это звучит как - «Если следовать за ним, оно изменит твою жизнь.»

В тексте рекламы присутствует элемент комплексного преобразования:

«With Whiskas your kitten grows up healthy and stays curious» (дословный перевод «С Вискас ваш котенок растет здоровым и остается любопытным») не является лучшим вариантом перевода, поэтому эту фразу лучше передать предложением «Вискас заботится о здоровом росте малыша, чтобы он оставался таким же любопытным».

Слоган «Whiskas – feed their curiosity!» также подвергся некоторым преобразованиям. Его дословный перевод «Вискас – покорми их любопытство» снижает восприятие фразы для русскоязычного потребителя, поэтому перевод «Вискас – любопытным от природы!» является наиболее удачным и эмоционально окрашенным.

2) Рекламные тексты, ориентированные на сферу здоровья и красоты.

- Реклама шампуня Pantene Pro-v

Whenever I tried to grow my hair, strands always break off. Bu now Pantene is making my hair practically unbreakable. Pro-v formula microtargets weak spots, making every inch stronger. So, I can love my hair...longer. Pantene!

В русском варианте:

Я очень хочу отрастить длинные волосы. Но что делать с секущимися кончиками? Теперь, с новым Pantene мои волосы неуязвимы. Благодаря умной формуле Pro-v бальзам-ополаскиватель определяет слабые места, укрепляя волосы до последнего сантиметра. Сильные волосы – волосы Pantene!

Различие менталитета американских и российских покупателей влияет на перевод рекламного текста. В оригинальном тексте эстетическая функция играет большую роль, чем в русском. Если для американской рекламы важнее создание хорошего настроения и психологически благоприятного фона, чем описание конкретных характеристик, то для российского потребителя эстетическую функцию нужно подкреплять более точными структурными описаниями. Иногда переводчик использует прием опущения, либо приводит к полной замене текста перевода, что можно увидеть в данном переводе.

3) Рекламные тексты, ориентированные на материальные или культурные ценности. Чаще всего, данная группа включает в себя рекламу бытовой техники, автомобилей и средств ежедневного пользования.

- Реклама Finish для посудомоечной машины.

Don't put up with nearly clean
New Finish Quantum Ultimate
Try new Finish Quantum Ultimate
And get really clean, not nearly clean!

В русском варианте:

Не надо мириться с почти чистой посудой
Выбирайте Finish Quantum

И пусть ваша посуда будет по-настоящему чистой, а не почти чистой!

Для данного рекламного текста переводчик применил приём конкретизации в строчке «Don't put up with nearly clean» - «Не надо мириться с почти чистой посудой», чтобы сделать фразу более информативной для русскоязычного потребителя. В строчке «Try new Finish Quantum Ultimate» был использован приём замены глагола «try» со значением «пробовать» на «выбирать».

В варианте «And get really clean, not nearly clean!» переводчик применил приём добавления «И пусть ваша посуда будет по-настоящему чистой, а не почти чистой!».

Итак, при анализе примеров было выявлено, что при переводе рекламных текстов используется большое разнообразие переводческих трансформаций: полный перевод, опущение, добавление, конкретизация и т.д.

Более того, было обнаружено, что для достижения адекватности перевода, переводчик должен обладать знаниями экстралингвистических реалий. Также при переводе рекламных текстов следует учитывать этические, психологические и личностные ха-

рактеристики потребителя, специфику и культуру страны, для которой данный текст предназначен.

Литература

1. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация - М., 2003.
2. Комиссаров, В. Н. Общая теория – М., 1999.
3. Сальникова, Е. В. Эстетика рекламы. Культурные корни и лейтмотивы – М., 2001.
4. Тарасов, Е. Ф. Психолингвистические особенности языка рекламы – М., 1974.