

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
Учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»**

ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**Актуальные проблемы германистики,
романистики и русистики**

**Часть III
Тезисы докладов**

**МАТЕРИАЛЫ
ежегодной международной научной конференции
2 февраля 2018 года
г. Екатеринбург, Россия**

Екатеринбург 2018

УДК 81
ББК Ш12/18
А43

Под редакцией:
Доктора педагогических наук, профессора
Н.Н. Сергеевой

Научный редактор:
Кандидат педагогических наук, доцент
Е.Е. Горшкова

А43 **Актуальные** проблемы германистики, романистики и русистики [Текст] : материалы ежегодной международной конференции. Екатеринбург, 2 февраля 2018 г. / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – Ч. III : Тезисы докладов. – 68 с.

ISSN 2411-4626

Сборник включает доклады участников конференции «Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики», организованной кафедрой профессионально-ориентированного языкового образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» 2 февраля 2018 г.

Для студентов, аспирантов и преподавателей филологических и лингвистических специальностей высших учебных заведений.

УДК 81
ББК Ш12/18

ISSN 2411-4626

© Институт иностранных языков, 2018
© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Сопоставительная лингвистика, терминология, фразеология и исследования в области языковых систем

<i>Василенко А.П.</i> Фразеологизмы с компонентом <i>сердце</i>	6
<i>Виноградов Д.В.</i> Об одной особенности «Словаря русского языка» под ред. Я.К. Грота: нововведение, не получившее дальнейшего развития, или первый шаг к словарю нового типа?.....	7
<i>Глебова Д.А.</i> Переосмысление прототипа фразеологических единиц с глаголом <i>haben</i>	8
<i>Калинин С.С.</i> Значение теории лингвокультурного трансфера для развития и совершенствования теории машинного перевода.....	9
<i>Korylova A.A., Fedulenkova T.N.</i> Otto Jespersen and his Theory of Rank.....	11
<i>Лукин О.В.</i> Грамматики Ф.Я. Шмиттеннера в парадигме немецкой лингвофилософии и лингводидактики XIX века.....	12
<i>Митина Г.В.</i> К вопросу о семантической дифференциации сложноподчиненных временных предложений (на материале русского и английского языков).....	13
<i>Прокопенко С.Ю., Угарова Е.Ю.</i> Вариантность английских фразеологизмов с компонентом <i>have</i>	14
<i>Сабурова Ю.Н., Грехова М.Ю.</i> Модели фразеологизмов с константно-вариантно-переменной зависимостью компонентов (на материале ФЕ с компонентом <i>make</i>).....	15
<i>Тяжелова Е.С., Соловьева Е.С., Ведякина Д.С., Гребеник Г.В.</i> Рубрикация английских пословиц, выражающих социально-нравственные ценности.....	17
<i>Федуленкова Т.Н.</i> Изоморфизм фразеологического аферезиса.....	18
<i>Ханнанова Д.М.</i> Глагольная связка в немецком предложении.....	19

Исследования в области когнитивной лингвистики, дискурса и стилистики

<i>Бокова М.М.</i> Особенности репрезентации хронотопных координат различными синтаксическими единицами.....	21
<i>Дмитриева О.А.</i> Суеверия как поведенческие прескриптивы.....	22
<i>Клюева А.Н.</i> Модус зрительной перцепции в англоязычных художественных произведениях.....	23
<i>Уланович О.И.</i> Современный культурный дискурс - проекция когнитивного пространства социосреды.....	24

Литературоведение и интерпретация текста

<i>Бугакова Н.Б.</i> Некоторые способы экспликации концепта «Покров» (на примере произведения «Лето Господне»).....	26
<i>Волкова Е.В.</i> Образ Англии в поэзии М.И. Цветаевой.....	27
<i>Гладышева Н.А.</i> Стратегии перевода антропонимов в фантастическом тексте (на примере серии книг Дж. Ролинг «Гарри Поттер»).....	28
<i>Дондик Л.Ю., Кузьминых И.С.</i> Стратегии перевода художественного текста.....	30
<i>Сидорова О.Г., Лазухина Л.В.</i> Анализ перевода на русский язык междометий пьесы У. Шекспира «Отелло».....	31
<i>Скребова Е.Г., Бойчук Ю.В.</i> К вопросу об анализе текстов немецкого автомобильного медиадискурса в аспекте категории информативности.....	32

Теория и методика обучения языку и межкультурная коммуникация

<i>Aleksandrova E.A.</i> Humboldt's contributions to the theory and practice of education.....	35
<i>Бармин А.В.</i> Формирование компетенции ответственного выбора у обучающихся на уроках и во внеурочной деятельности.....	36
<i>Вахитова Э.В.</i> Трудности в изучении английского языка учащихся старшего школьного возраста (когнитивные и эмоциональные аспекты).....	37
<i>Vdovina A.</i> Constance Clara Garnett' Translations: Role for Cross-Cultural Communication.....	38
<i>Ведякина Д.С., Трофимова Е.П., Макаров А.А., Кузьмина А.А.</i> Роль тематических презентаций в изучении английского языка.....	39
<i>Гребеник Г.В., Федуленкова Т.Н.</i> Реферат на английском языке как средство развития компетенций специалиста по радиоэлектронике.....	41
<i>Ефимова С.К.</i> Обучение японскому языку в России: анализ научных исследований.....	42
<i>Койнова А.С.</i> Модель трехуровневого обучения религиоведов библейской фразеологии.....	43
<i>Копылова Ю.В.</i> Диагностический аппарат, применяемый при обучении английскому языку школьников в условиях дополнительного образования.....	44

<i>Левикова Т.И.</i> Методика преподавания курса «English tea» при обучении взрослых английскому языку.....	45
<i>Lipatova P.P., Fedulenkova T.N.</i> Functions of non-verbal behavior.....	47
<i>Молчанова М.Л.</i> Проектная деятельность во внеклассной работе как способ развития мотивации к изучению английского языка в свете ФГОС.....	48
<i>Новикова О.А., Федуленкова Т.Н.</i> Лингвистическое взаимодействие vs социальное взаимодействие участников коммуникации (на материале современного английского языка).....	49
<i>Прокопьева С.И.</i> Профессионально-ориентированная направленность в обучении иностранному языку на неязыковых специальностях.....	50
<i>Сигитова Г.П.</i> Спецкурс по английскому языку для химических специальностей.....	51
<i>Скребнева Т.Г.</i> Логические и математические задачи на уроках английского языка в техническом ВУЗе.....	52
<i>Соколова А.Ю.</i> Языковая ситуация: диглоссия и двуязычие.....	54
<i>Соловьева Е.С., Тяжелова Е.С., Ведякина Д.С., Гребеник Г.В.</i> Пословицная фразеология в развитии социокультурной компетенции студентов.....	55
<i>Соловьева Е.С., Федуленкова Т.Н.</i> Интегрированное обучение магистрантов иностранному языку как вариативной дисциплине.....	56
<i>Таюрская С.Н.</i> Поликультурное обучение студентов юридического ВУЗа.....	57
<i>Тяжелова Е.С.</i> К моделированию социокультурной компетенции студентов-социологов.....	58
<i>Фесенко О.П.</i> Проявление коммуникативной гибкости в военно-учебном дискурсе курсантов.....	60
<i>Цильковская А.В.</i> Особенности обучения диалогической речи на уроке иностранного языка на старшей ступени обучения.....	61
<i>Чикваидзе А.А.</i> Билингвизм и межкультурная коммуникация.....	62
<i>Шарифуллина Э.Р.</i> Организация работы учащихся с лингафонным кабинетом как одно из условий успешного прохождения итоговой аттестации по английскому языку.....	63
<i>Шкрабо О.Н.</i> К вопросу о роли аудирования в процессе изучения фонетики английского языка.....	64
<i>Yakushenko M.A., Fedulenkova T.N.</i> English for Management: Innovation Life Cycle.....	65

Василенко А. П.

Брянск, Россия, a.p.vasilenko@mail.ru

Фразеологизмы с компонентом *сердце*

Люди всегда интересовались собственным телом, его загадочным устройством, что в последствие находит отражение в языке и, прежде всего, во фразеологическом фонде. Пожалуй, одним из наиболее ярко представленных в языке органов является *сердце*. Так, компоненты *heart* в английском и *cœur* во французском языках показывают широкое употребление в рамках устойчивых выражений.

Это неспроста, ведь *сердце* – основной жизненно важный орган человеческого организма. Для французского и английского языков характерно представление о *сердце* как о ценности, сущности и уязвимости. Сердцем часто называют центральную или важную часть, область чего-либо. Среди французских фразеологизмов можно привести следующие примеры: *en plein cœur* – в самом центре, в самой гуще; *le cœur de qch* – суть чего-л. В английской фразеологии с данным значением существуют такие идиомы, как *get to the heart of sth* – докапываться до сути дела; *strike at the heart of sth* – наносить удар в самое сердце.

Для обоих языков характерна метафорическая основа *сердце* как *центр чего-либо*: под центром может подразумеваться географический центр, центральная часть страны, города; центр временного отрезка; суть дела; наиболее важная функциональная часть единства; основа, рабочий механизм теории; гуща, центр событий. Данное значение является наиболее распространенным во многих языках, в частности, французском и английском.

Кроме того, компонент *сердце* во фразеологии французского и английского языков может быть представлен в разнообразии эмоциональных проявлений человека. Так, слово *сердце* включено в английские и французские устойчивые

выражения в значении ‘душа, духовный мир’. Обороты французского языка: *aller droit au cœur* – проникнуть в душу, взять за сердце; *épancher le cœur* – излить душу; *parler [causer] de cœur à cœur* – поговорить по душам. Обороты английского языка: *have a heart-to-heart talk with smb* – иметь разговор по душам; *lose heart* – падать духом, отчаиваться; *open one’s heart to sb* – открыть свою душу, излить свою душу кому-л.; *pour msb’s heart out (to smb)* – излить душу кому-л. и др.

Итак, компонент *сердце (cœur и heart)* представляется не только как один из жизненно важных органов, но и как центральный символ духовного и психологического состояния человека.

© Василенко А. П., 2018

Виноградов Д. В.

Сеул, Корея, dantihvin@yandex.ru

**Об одной особенности «Словаря русского языка» под ред.
Я. К. Грота: нововведение, не получившее дальнейшего
развития, или первый шаг к словарю нового типа?**

Одна из характерных особенностей Словаря русского языка под редакцией Я. К. Грота – включение в текст словарных статей примечаний, которые поясняют их значение этих слов, характер их употребления, происхождение и т. п. Наличие этих примечаний уникально для русской лексикографии XVIII – XX веков.

Данные примечания всегда выделены графически: они идут с абзаца и набраны более мелким кеглем, чем основная часть словарной статьи, что свидетельствует о понимании редактором особой природы примечаний. Данные примечания должны были, по замыслу главного редактора словаря, видимо, отвечать на те вопросы, которые, по мнению Грота, могли появиться у читателей издания.

На основании ключевой информации, содержащихся в примечаниях, их можно разделить на несколько групп: энциклопедические, орфографические, орфографически-этимологические и т. д.

Подробный анализ примечаний позволяет прийти к выводу об отсутствии четкой и продуманной идеи представления в словаре справочных сведений.

Закономерно поставить вопрос: чем же были «гротовские примечания» в истории отечественной лексикографии – нововведением, не получившим дальнейшего развития, или первым шагом к словарю нового типа, который так и не был создан?

© Виноградов Д. В., 2018

Глебова Д.А.

Владимир, Россия, glebowa.dar@yandex.ru

Переосмысление прототипа фразеологических единиц с глаголом *haben*

Предметом нашего исследования является характер переосмысления прототипа фразеологических единиц с глаголом обладания в современном немецком языке. Изучение немецких фразеологических единиц с данным глаголом показывает, что самая многочисленная группа – это ФЕ, содержащие метонимический механизм переосмысления: *den Fuß in der Tür haben* – иметь содействие, влияние, *weder Hand noch Fuß haben* – не иметь толка, обоснования, *den Schelm im Nacken haben* – быть большим плутом, *Eisen im Feuer haben* – иметь, планы, возможности, *die Fäden (fest) in der Hand haben* – держать в своих руках бразды правления.

В изучаемом фразеологическом фрагменте менее многочисленной является группа ФЕ, основанных на метафорической трансформации компонентного состава: *dunkle / schwarze Flecken auf der Weste haben* – иметь подмоченную репутацию, *für etwas einen feinen / guten / richtigen Riecher/ Nase haben* – иметь тонкий, хороший, правильный нюх на что-л., *die gleiche Wellenlänge haben* – хорошо понимать друг друга, и др.

В отдельных случаях переосмысление носит гиперболический характер, например: *eine Wut / Stinkwut im Bauch haben* – быть ярым, разгневанным, *mehr Glück als Verstand*

haben – иметь большое счастье, *Bärenkräfte haben* – быть очень сильным, *einen dicken Kopf haben* – иметь головные боли и др.

Семантический анализ показывает, что среди изучаемого фразеологического фрагмента, ФЕ, основанные на переосмыслении с использованием синекдохи или литоты, занимают самую малочисленную группу.

Данный факт свидетельствует о неактуальности данного типа переосмысления для глагольных ФЕ с компонентом *haben*, чего нельзя сказать о группах ФЕ, основанных на метонимическом и метафорическом механизмах трансформации компонентного состава.

На этом основании, данные виды семантического переноса представляют важный удельный вес для формирования фразеологической подсистемы современного немецкого языка.

© Глебова Д. А., 2018

Калинин С. С.

Кемерово, Россия, rage_of_gods@inbox.ru

Значение теории лингвокультурного трансфера для развития и совершенствования теории машинного перевода

Исследование процесса лингвокультурного трансфера всегда было тесно связано с исследованием теории и практики переводческой деятельности (далее сокращенно – ТПП), что отражено как в классических работах (см., например, классическую работу по ТПП американского структуралиста Ю. Найды (Nida, Leiden, 1964, *Toward a science of translating...*)), так и в современных трудах (Фещенко, Бочавер, М., 2016, *Теория культурных трансферов...*, с. 14-18). Нам представляется вероятным, что теорию лингвокультурного трансфера можно также использовать и в теории машинного перевода, в том числе, и для повышения его качества.

Мы полагаем, что основным механизмом лингвокультурного трансфера в аспекте его соотношения с процессом перевода и переводческой деятельностью является

трансфер концептов, а если точнее, то фреймов, поскольку фреймы представляют собой многоуровневые многомерные концепты (Болдырев, Тамбов, 2002, Когнитивная семантика, с. 37). Фреймовая семантика, как указывает В. А. Звегинцев (Звегинцев, М., 2008, Мысли о лингвистике, с. 260-261), используется в теоретических лингвистических моделях искусственного интеллекта (ИИ). Можно предположить, что и перевод возможно описывать в терминах когнитивных моделей, репрезентирующих ту или иную ситуацию, для которой они являются референтными, – а также и их выражений на языковом уровне. Поскольку фреймы, как описывают их структуру ряд авторов (см., например, (Минский, М., 1979, Фреймы для представления знаний), (Болдырев, Тамбов, 2002, Когнитивная семантика, с. 55-65)), имеют ряд постоянных и ряд изменяемых узлов-слов, то возможно формальное описание этих лингвокогнитивных структур на языке, понятном для машины. Таким образом, происходит соотнесение области знания, описанной на исходном языке, с областью знания, описанной на переводящем языке, следовательно, происходит отображение фрейма на фрейм как на языковом, так и на концептуальном уровне.

Проблема формализации же языковых значений, семантики структурных элементов фреймов в настоящее время является еще далекой от решения. Однако можно предложить ряд способов, потенциально могущих оказаться полезными для решения данной задачи. В первую очередь, это формализация тех или иных областей знания при помощи онтологий (см. работу (Рубашкин, М., 2012, Онтологическая семантика, с. 125-137)). Затем, это составление особым образом размеченного электронного концептуария для одной (либо нескольких) областей знания с использованием корпусных технологий. Такое решение этой задачи, несмотря на всю его громоздкость, может дать значительное количество полезных результатов для ряда областей языкознания.

© Калинин С. С., 2018

Kopylova A. A., Fedulenkova T. N.
Vladimir, Russian Federation, bloom4ka@mail.ru,
fedulenkova@list.ru

Otto Jespersen and his Theory of Rank

We maintain that the theory of the three ranks by O. Jespersen (the Danish linguist who specialized in the grammar of the English language) for the first time let the linguists see the hierarchy of syntactic relations concealing themselves behind the linearity of the speech chain. In the collocation *terribly cold weather* O. Jespersen sees the presence of two levels of subordination and assigns to the words, depending on the level they occupy, the ranks of primary – weather, secondary – cold and tertiary – terribly. At the same time, O. Jespersen is of the opinion that any complex designation of an object is always based on the inequality of words denoting it. That is why the main word that is of primary importance is singled out by him, and it is specified by another word that subordinates a tertiary word.

Nevertheless, in spite of the fact that tertiary words can in turn be modified by the quaternary, and the latter by the words of the fifth ‘rank’, O. Jespersen does not seem to discern the necessity to single out more than three ranks of the hierarchy, since he stands his grounds that higher ranks are of no difference from the first three ones.

The point is that O. Jespersen does not connect the signs of primary, secondary and tertiary level with a certain syntactic function and believes that in combination *I see a tiger* the noun *tiger* is also to be considered a primary word. What is more, O. Jespersen does not limit his doctrine of ranks to only words as the basic units of the language, but bravely extends it to the phrase. As a matter of fact, the theory of the three ranks represents the ranks of positional relations.

We maintain that a serious shortcoming of the theory of the three ranks is the absence of distinction criteria for each rank, as a result of which the assignment of a number of statements to a particular rank remains debatable.

Summarizing the abstract, we would like to underline that the indisputable value of the “Theory of the three ranks” consists in the fact that O. Jespersen managed to draw our attention (though

merely empirically) to the hierarchy of relations that lies behind the linear discernable construction of the speech chain. Evidently, the idea of the hierarchy of syntactic constructions penetrates all modern syntactic theories. As a result, O. Jespersen's theory of the three ranks remains relevant as the first attempt to formulate and to prove the principle of hierarchical construction of language structures, which is rather promising and perspective in linguistic studies.

© Kopylova A. A., Fedulenkova T. N., 2018

Лукин О. В.

Ярославль, Россия, oloukine@mail.ru

Граматики Ф. Я. Шмиттеннера в парадигме немецкой лингвофилософии и лингводидактики XIX века¹

Ф. Я. Шмиттеннер (*Friedrich Jakob Schmitthenner* (1796–1850)) широко известен как историк, политэконом и специалист по государственному праву. Однако значителен его вклад в лингвофилософию, грамматику и лексикографию.

Он получил образование в университетах Марбурга, Гисена и Гёттингена, где изучал медицину, философию и историю. Во время преподавательской и административной деятельности в гимназиях Дилленбурга и Висбадена, учительской семинарии Идштайна, а также работы профессором истории, а впоследствии – государственных и камеральных наук в Гисене издаются его лингвистические работы, среди которых важное место занимают практические грамматики немецкого языка. Его первый труд «Краткое учение о правописании немецкого языка» (1821) критики оценили именно как элементарную грамматику немецкого языка. Его вторая работа «Немецкая грамматика для гуманитарных гимназий, обработанная в соответствии с результатами новейших исследований» (1822) заложила основы его лингвофилософского подхода к языку.

Описание немецкого языка Шмиттеннер не мыслил вне его практического преподавания, основными задачами которого он

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 17-04-00200-ОГН.

видел доведение до сознания учеников бессознательных законов языка и обучение элементам, из которых состоит здание языка.

«Теоретико-практический учебник немецкого языка по природосообразному методу» (1823) стал продолжением его «Немецкой грамматики», ее логические основы выступают в нем более отчетливо. В языке Шмиттеннер видит весь механизм нашего мышления от чувства до идеи, задача преподавания языка состоит в том, чтобы мышление могло «... воспламениться от осознания языковых законов».

Лингвофилософские и лингводидактические заслуги ученого были высоко оценены его современниками, ставивших его имя в один ряд с Я. Гриммом, Ф. Боппом и К. Ф. Беккером. Задача современной лингвисториографии – провести всеобъемлющий анализ творческого наследия Шмиттеннера в парадигме немецкой лингвофилософии и лингводидактики XIX столетия.

© Лукин О. В., 2018

Митина Г. В.

Воронеж, Россия, gmitina19@gmail.com

**К вопросу о семантической дифференциации
сложноподчиненных временных предложений
(на материале русского и английского языков)**

По традиции, восходящей к ранним описаниям русского языка, к сложноподчиненным предложениям со значением времени принято относить все образования, в которых придаточное предложение так или иначе характеризует время развертывания комплексной предметной ситуации. Данная точка зрения последовательно проводится в академической грамматике русского языка (1980), в научных работах частного характера таких исследователей, как В. А. Белошапкина, М. И. Черемисина, Т. А. Колосова.

В английском языкознании сложился иной подход к дифференциации сложноподчиненных предложений со значением времени. Временные значения различаются с учетом функции репрезентирующих их языковых средств. В частности,

Л. С. Бархударов, изучая обстоятельства со значением времени, отмечал «различный характер протекания действия», на который указывают не глаголы, а именно обстоятельства времени. Однако свое адекватное выражение семантика длительности, по мнению ученого, получает в пределах темпоральных форм глаголов.

В настоящей работе рассматриваются сложноподчиненные предложения с длительно-временным значением в качестве отдельного класса подчинительных конструкций. В них функционирует целый комплекс языковых средств разных уровней, специализирующийся на выражении длительно-временной семантики, а именно: союзы – лексические средства, специально предназначенные для выражения семантических отношений между двумя и более семантическими объектами, кодируемыми с помощью предложений; категории способов глагольного действия, в пределах которой группируются все акциональные значения, определенным образом воздействующие на функционирование грамматических форм времени, темпоральности, представляющей собой систему противопоставленных друг другу рядов грамматических форм с дифференциальными признаками одновременности, предшествования и следования по отношению к моменту речи или иной исходной точке отсчета.

© Митина Г. В., 2018

Прокопенко С. Ю., Угарова Е. Ю.
Владимир, Россия, grasskovrov@yandex.ru

Вариантность английских фразеологизмов с компонентом *have*

Анализ фразеологизмов избранного ряда показывает, что в пределах лексической вариантности большой удельный вес приходится на долю именно глагольных вариантов. Ведущий компонент *have* в изучаемых фразеологизмах может иметь:

1) один вариант: *have (take) a fling at somebody* – пройтись на чей-либо счет, насмехаться над кем-либо; *have (hold) all the cards in one's hands* – быть в выигрышном положении, быть хозяином положения; *have (get) a down on*

somebody – иметь зуб против кого-либо, таить злобу против кого-либо; *have (keep) one eye on somebody, something* – делать что-либо, следя одним глазом за кем-либо, чем-либо;

2) два варианта: *have (keep, put) all one's goods in the shop window* – выставлять все напоказ; *have (bear, lead) a charmed existence* – чудом уцелеть среди опасностей, быть неуязвимым; *have (give, take) a crack at something* – попытаться, попробовать силы в чем-либо, рискнуть, отважиться; *have (keep, put) all one's eggs in one basket* – рисковать всем, поставить все на одну карту;

3) три варианта: *have (bear, hold, nurse) a grudge against somebody* – иметь зуб против кого-либо; *have (care, go about with, wear) a chip on one's shoulder* – держаться вызывающе, иметь вызывающий вид, быть задирой, забиякой, искать повода для ссоры или драки; *have (catch, hold, take) by the throat* – брать за горло, притеснять.

Отметим при этом, что фразеологические обороты с многокомпонентными вариантами, в которых варьируется пять-шесть глагольных компонентов, немногочисленны: *have (gain, get, score, take, win) an advantage of somebody* – взять верх над кем-либо, оказаться в лучшем положении;

Большой удельный вес вариантов глагольных компонентов в структуре изучаемых ФЕ, свидетельствует о том, что фразеологизмы с компонентом *have* принадлежат к подклассу фразеологизмов со средним порогом устойчивости.

© Прокopenко С. Ю., Угарова Е. Ю., 2018

Сабурова Ю. Н., Грехова М. Ю.

Владимир, Россия, horovod89@gmail.com

Модели фразеологизмов с константно-вариантно-переменной зависимостью компонентов (на материале ФЕ с компонентом *take*)

Глаголы креативной семантики, одним из которых является глагол *take*, обладают значительным для современного английского языка фразеобразующим потенциалом. Лишь в «Англо-русском фразеологическом

словаре» А.В. Кунина (М., 1998) зафиксировано около трехсот основных, не считая вариантов, фразеологических единиц (ФЕ), в которых в качестве ведущего структурного компонента выступает названный глагол.

В изучаемом языковом материале наиболее часто употребляемые фразеологизмы с константно-вариантно-переменной зависимостью представлены двумя моделями.

Модель 1: V + (d) + N + Prep + θ – трехкомпонентная структурная модель, включающая в свой состав три знаменательных компонента – глагольный, субстантивный и переменный – и объединяющая следующие фразеологические единицы: *make a muck of smth* – разг. груб. испоганить, изгадить что-л.; *make a back for smb (give a back to smb или give smb a back)* – подставить спину (в чехарде); *make a reach for smb (или smth)* – протягивать руку, потянуться к кому-л. (или за чем-л.); попытаться схватить кого-л. (или что-л.); и другие.

Модель 2: V + (d) + Adj + N + Prep + θ – четырехкомпонентная структурная модель, включающая в свой состав четыре знаменательных компонента – глагольный, адъективный, субстантивный и переменный. В количественном плане ФЕ с данной структурой представлены в современном английском языке значительно слабее, чем фразеологизмы Модели 1: *make a good fist at (или of) smth* – разг. сделать удачную попытку, хорошо справиться с чем-л., уметь делать что-л.; *make an honest woman (out) of smb* – «сделать кого-л. честной женщиной», жениться на гулящей; прикрыть грех, т. е. жениться на любовнице, узаконить любовную связь браком; *make (или pull) a long nose (амер. thumb one's nose) at smb* – показать (длинный) нос кому-л.; дразнить кого-л.; и другие.

Изучаемые фразеологизмы не только включают в свой состав переменные компоненты, обозначаемые символом θ , но и обладают развитой сетью вариантов (даны в тексте в круглых скобках). Эти структурные особенности свидетельствуют о невысокой степени устойчивости фразеологических единиц с компонентом *make*.

© Сабурова Ю. Н., Грехова М. Ю., 2018

Тяжелова Е. С., Соловьева Е. С., Ведякина Д. С., Гребеник Г. В.
Владимир, Россия, eva.tyazhelova.97@mail.ru

Рубрикация английских пословиц, выражающих социально- нравственные ценности

В английской коммуникативной фразеологии преобладающую по численности группу составляют пословичные фразеологические единицы, которые выражают социально-нравственные ценности, то есть ценности, регулирующие отношения между людьми. Посредством семантического анализа изучаемых коммуникативных фразеологизмов выявляем следующие тематические группы:

а) трудолюбие: *A diligent scholar and the master's paid; Diligence is the mother of good fortune; The diligent spinner has a large shift; He that labours and thrives, spins gold; Keep your shop and your shop will keep you;*

б) честь: *Honour and ease are seldom bedfellows; Who that in youth no virtue uses, in age all honour him refuses; Honour buys no beef in the market; It is a worthier thing to deserve honour than to possess it; Great honours are great burdens;*

в) долг, ответственность: *Everybody's business is nobody's business; A pot that belongs to many is ill stirred and worse boiled; He who excuses himself, accuses himself; Let every pedlar carry his own burden; Corporations have neither bodies to be punished nor souls to be damned;*

г) готовность помочь, щедрость: *Give and spend and God will send; The hand that gives, gathers; The charitable give out at the door and God puts in at the window; One cannot help many, but many can help one; One good turn deserves another;*

д) добродетельность: *He that sows virtue, reaps fame; Virtue is more important than blood; Good is to be sought out and evil attended; Virtue and happiness are mother and daughter; Praise is the reflection of virtue;*

е) гостеприимство: *Do not wear out your welcome; It is a sin against hospitality to open your doors and shut up your countenance; If a man receives no guest at home, when abroad he'll have no host; Welcome is the best dish; Good will and welcome is your best cheer;*

ж) уважение чужих обычаев, толерантность: *Patient men win the day; The world is for him who has patience; Patience is the best buckler against affronts; Patience is a flower that grows not in every one's garden;* и другие.

© Тяжелова Е. С., Соловьева Е. С., Ведякина Д. С., Гребеник Г. В., 2018

Федуленкова Т. Н.

Владимир, Россия, fedulenkova@list.ru

Изоморфизм фразеологического аферезиса

Анализ показывает, что коммуникативные фразеологические единицы (КФЕ) постоянно подвергаются окказиональным изменениям в речи. К таким регулярным изменениям относится элиминация, или клипширование, начальных компонентов пословиц. Механизму элиминации начального сегмента пословицы-КФЕ, в результате которого образуется усеченный номинативный или номинативно-коммуникативный дериват-ФЕ, присваиваем термин аферезис, например: *It is no use crying over spilt milk > spilt milk*, см. контекст: (a) *Unexpectedly, with a submissive alacrity that he found positively disquieting, she agreed with him. Oh, absolutely agreed! It was no use crying over spilt milk. No use building castles in the air. What was needed was a plan – lots of plans – serious, practical, sensible plans for the new life. (Huxley)* (b) *But she wouldn't cry; she was fortified by all the conventional remarks which came automatically to her mind about spilt milk and will be the same in fifty years. (Greene)*

Идентичное явление наблюдается и в развитии коммуникативной фразеологии современного немецкого и шведского языков. В результате усечения КФЕ образуются фразеологические дериваты, которые могут быть названы номинативными (англ. *spilt milk*, нем. *vergossene Milch*, швед. *utgjutit mjölk*, etc.), выполняющими, как правило, функцию субъекта или объекта в предложении.

Но большинство изучаемых дериватов КФЕ принадлежат к номинативно-коммуникативному, или глагольному классу: (a) англ. *Let the dead bury their dead > to*

bury their dead, нем. *Die Toten ihre Toten begraben lassen* > *ihre Toten begraben lassen*, швед. *Låt de döda begrava sina döda* > *att begrava sina döda* (ср. с рус.: кто старое помянет, тому глаз вон); (б) англ. *No man can serve two masters* > *(not) to serve two masters*, нем. *Niemand kann zwei Herren dienen* > *(nicht) zwei Herren dienen (können)*, швед. *Ingen kan tjäna två herrar* > *(inte) att tjäna två herrar* (ср. с рус.: никто не может служить двум господам); (в) англ. *Man shall not live by bread alone* > *(not) to live by bread alone*, нем. *Der Mensch lebt nicht vom Brot allein* > *(nicht) vom Brot allein leben*, швед. *Människan skall inte bara (allenast) leva av bröd* > *(inte) bara leva av bröd* (ср. с рус.: не хлебом единым жив человек) и др.

Итак, мы имеем все основания воспользоваться, вслед за В.Д. Аракиным (1979) введенным в лингвистический обиход Е. Куриловичем (1949) термином «изоморфизм», и назвать явление аферезиса в современной германской фразеологии изоморфным.

© Федуленкова Т. Н., 2018

Ханнанова Д. М.

Альметьевск, Россия, val_dina@mail.ru

Глагольная связка в немецком предложении

В виду того, что в ряде языков, в том числе германских употребление связки становится нормативным, в зарубежной германистике закрепляется понимание связки как связующего элемента между субъектом и предикатом, выраженного спрягаемыми формами глаголов *sein* и *werden*.

Сочетания глаголов-связок с именным компонентом в немецкой грамматике не рассматриваются в качестве отдельного типа сказуемого и часто обозначаются терминами *Kopulakonstruktion* «связочная конструкция», *Kopulasatz* «предложение со связкой», *Kopula-Prädikativ-Konstruktion* «связочно-предикативная конструкция».

В отечественной германистике изучение связочных глаголов происходит в основном с позиций их понимания в русистике. К связочным относят глаголы отвлеченной

семантики *sein*, *werden*, *bleiben*, *heissen*, *scheinen*. Их исследование сводится к выявлению семантических свойств, на основе которых осуществляется их классификация и описывается двусторонняя дистрибуция.

Связка как многомерное грамматическое явление, рассматриваемое в лексико-семантическом, морфологическом, синтаксическом аспектах, получает множество обозначений: вспомогательный глагол, формант, полувспомогательный глагол, служебный глагол, слово глагольного происхождения, глагол с побледневшим лексическим значением, лексикализованный эквивалент глагола «быть», функциональное слово.

Рассматривая связочность в качестве функциональной способности глагола, реализуемой в составе именного сказуемого, связку характеризуют как аспектную или модальную модификацию глагола связки *sein*, происходящую на глубинном уровне в результате приращения дополнительных смыслов (Левицкий 1991).

На основе функционального подхода в немецком языке выделяется 125 глаголов, способных выступать в функции связки, распределяемых на основе приращенного значения по пяти семантическим группам (Валиева 2005).

© Ханнанова Д. М., 2018

Бокова М. М.

Воронеж, Россия, gusja@mail.ru

Особенности репрезентации хронотопных координат различными синтаксическими единицами

Одним из первых на взаимосвязь времени и пространства в литературном произведении обратил внимание М. М. Бахтин. Впоследствии эта концепция художественного хронотопа была освоена литературоведением в полном объеме такими исследователями, как Д. С. Лихачевым, Ю. М. Лотманом, Н. К. Геём и др.

Настоящая статья посвящена рассмотрению особенностей репрезентации хронотопных координат различными синтаксическими единицами английского языка.

Именно восприятие говорящего определяет способ репрезентации им хронотопных координат – временных координат, пространственных координат.

В информативно минимальных предложениях хронотопные координаты представляются посредством инвариантной семантической структуры «субъект – локализация – локализатор».

В процессе реальной речевой деятельности говорящий часто включает в высказывания различного рода модификаторы и распространители минимального состава.

Осложненные по семантике и структуре предложения находятся в переходной зоне между простыми и сложными хронотопами.

Наконец, реализуя свою коммуникативную интенцию, говорящий в пределах одного высказывания реализует две (и более) соотнесенные между собой предметные ситуации. Такие предложения традиционно относятся к сложным предложениям.

Как было установлено в процессе анализа языкового материала, в зависимости от типа синтаксической конструкции различаются простые и сложные хронотопы.

Простые хронотопы репрезентируют информативно минимальные простые предложения.

Сложные хронотопы представлены в сложносочиненных, сложноподчиненных предложениях, бессоюзных сложных предложениях, которые непосредственно ориентированы на репрезентацию временных или пространственных координат.

© Бокова М. М., 2018

Дмитриева О. А.

Волгоград, Россия, dmoa@mail.ru

Суеверия как поведенческие прескриптивы

Несмотря на то, что современное общество значительно продвинулось в своем развитии, по сравнению с первобытнообщинным, которое является «питательной средой» суеверий, человечество обращается к ним вновь и вновь.

С точки зрения лингвистики, суеверия – реализация аккумулятивной функции языка, благодаря которой, суеверия передаются из поколения в поколение посредством текстов и ритуалов.

С точки зрения психологии, суеверия, как коллективное представление, также представляет интерес для изучения. Так, согласно когнитивному подходу суеверия анализируются как попытка понять необъяснимое и неизвестное, согласно аффективно-мотивационному подходу суеверия представляют собой аффективно насыщенное психическое явление, выполняющее функцию эмоциональной защиты. Выделяют также психоаналитический подход, в рамках которого суеверие – результат перенесения человеком вовне неосознаваемых мотивов своего поведения и эволюционистский подход, в рамках которого суеверие понимается как пережиток религиозных традиций, существовавших в первобытной и древней культурах.

Для лингвистического осмысления суеверий близок социально-нравственный подход, при котором суеверия рассматриваются как регуляторы – прескриптивы общественных отношений, поведения в группе, носителем морали.

Суеверия получают вербальное и не вербальное оформление. Рекуррентность суеверий свидетельствует об их популярности в современном коммуникативно-массовом сознании, кроме того, суеверия представляют собой прецедентные феномены (тексты и высказывания), а также паттерны поведения (сплунуть через левое плечо, постучать по дереву).

Суеверия апеллируют к витальным и утилитарным ценностям человека: безопасности, комфорту, материальному благополучию, здоровью, продолжению рода. Выполняя предписания, отраженные в суевериях, человек реализует и транслирует поведенческий паттерн последующему поколению.

© *Дмитриева О. А.*, 2018

Клюева А. Н.

Ростов-на-Дону, Россия, yoarlen@mail.ru

Модус зрительной перцепции в англоязычных художественных произведениях

С развитием когнитивной лингвистики можно говорить, что чувственное восприятие окружающего мира является основой когниций (различных форм перцептивного познания мира), описываемых в художественных произведениях посредством языка. Модус зрительной перцепции является частью сферы восприятия, которая включает в себя не только зрительный канал, но и аудиальный, осязательный (тактильный), вкусовой и обонятельный.

Категория модуса зрительной перцепции, вербализованная в текстах художественных произведений, выражается посредством глаголов зрительного восприятия. В художественном произведении только автор делает выбор языковых моделей. Не смотря, на авторскую индивидуальность в тексте актуализируются лингвистические особенности и раскрывается процесс инкорпорации визуально-воспринимаемых образов. Для выявления особенностей перцептивного опыта автора / персонажа применяется лингво-когнитивный анализ при анализе англоязычных художественных

произведений. В текстах с категорией модуса зрительной перцепции базовыми глаголами зрительного восприятия являются следующие: *to see, to look, to watch, to stare, to gaze, to notice, to picture, to visualize, to observe, to notice, to peep* и др.

При анализе следует учитывать семантику глаголов для определения особенностей ментальных операций, которые связаны с восприятием через зрительный канал. Благодаря выявлению мыслительных операций персонажей в процессе зрительного восприятия действительности, становятся доступными их индивидуальные особенности видения / зрения, определённые черты зрительно-воспринимаемых образов (пейзажных, портретных интерьерных, и др. описаний).

Ментальные процессы, происходящие в сознании, сочетаясь с визуальными анализаторами в совокупности с другими перцептивными сферами, образуют полный вербально-визуальный образ. Данное взаимодействие различных образных сфер позволяет обогатить текст художественного произведения и расширить рамки восприятия художественной действительности.

© Ключева А. Н., 2018

Уланович О. И.

Минск, Беларусь, oksana.ulanovich@mail.ru

Современный культурный дискурс – проекция когнитивного пространства социосреды

Язык современного культурного дискурса вследствие медиатизации культуры отмечен чертами декодификации речевого стандарта и «свободы» в выборе языковых средств, элементами экспрессивизации и популистской риторики, эффектами интимизации, и личностного присутствия. С другой стороны, этот язык никак не может сводиться к убогому суррогату для усредненного потребителя; напротив – он требует уровня, уважения и соответствия уровню сложного, изоциренного ума современного адресата. Тем самым язык современного культурного дискурса демонстрирует тенденцию

эстетизации, инсценирования и театрализации ключевых фигур (актеров) и действий, что предопределяет экспансию в речь выразительных полимодальных образов, чувственно-ценностную природу речевых форм и эстетических эффектов. Рекламизация, маркетизация, имиджизация и шоуизация – характеристики современного языка культурного дискурса.

Отмеченное никак не отменяет традиционное «призвание» культурного дискурса, заключающееся в мотивированной объективации оценок и отношений, культивировании стереотипов, принуждении к ангажированному видению реальности и «правильной» социальной рефлексии, в солидаризации мнений и, в итоге, управлении активностью массового адресата. Таким образом, язык культурного дискурса задает мировоззренческую и ценностную позицию, формирует характер общественного сознания, его доминантные интенции и содержание в целом. С целью оптимальной реализации этого своего «призвания» он совершенствуется и эволюционирует в его суггестивной архитектонике и экспрессивной риторике в соответствии с эволюцией самого общества: с ранее нами отмеченным усложнением форм перцепции субъектов общественного сознания, изощренным умом массового адресата.

Таким образом, являясь проекцией когнитивного пространства социосреды, полижанровый культурный дискурс выступает, помимо средства трансляции потоков информации, индикатором состояния общества и инструментом (весьма изящной) акцентуации отдельных аспектов социальной реальности с целью «принуждения» массовой аудитории к принятию определенных оценок, суждений, «рецептов», преобразующих социальные значения в личностные смыслы. Отмеченное раскрывает безграничный исследовательский потенциал культурного дискурса в качестве средства «визуализации» этнолингвистических, социально-идеологических и когнитивных структур массового сознания лингвокультурного сообщества.

© Уланович О. И., 2018

Бугакова Н. Б.

Воронеж, Россия, ya_witch@mail.ru

**Некоторые способы экспликации концепта «Покров»
(на примере произведения «Лето Господне»)**

Рассмотрим лексему *покров* и проанализируем ее употребление для объективации концепта *Покров* в индивидуально-авторской картине мира И. С. Шмелева.

В современной лексикографии выделяют следующие значения лексемы *покров*: «Покрывало особого изготовления, используемое в церковном обиходе»; «В христианской религии: один из праздников, отмечаемый 1 (14) октября в память о явлении в Константинополе Богородицы, которая простерла над молящимися покрывало и вознесла молитву о спасении мира от бед и страданий» (Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М., 2003).

Покров Пресвятой Богородицы – это праздник православной Церкви, входящий в число Великих, отмечающийся 1 [14 по н. ст.] октября. В основу праздника Покрова легло чудное явление Пресвятой Богородицы, произошедшее в X веке в Константинополе. Когда храм был наполнен молящимися, святой Андрей и святой Епифаний, подняв глаза к небу, увидели Богородицу, озаренную небесным светом и окруженную ангелами и святыми. Пречистая Мать Божья со слезами молилась за христиан. Когда она закончила молиться, то сняла со Своей головы покрывало и распростерла его над молящимися, защищая их от врагов видимых и невидимых. Этот праздник по сей день пользуется в России большой любовью и почитанием.

Для обозначения праздника Покрова Пресвятой Богородицы автором анализируемого произведения используется лексема *Покров*, при помощи которой актуализируются следующие признаки образа *Покрова*: «защита, прикрытие», «праздник окончания сельскохозяйственных работ», «точка отсчета времени»,

«символизирует начало осени», «связан с традицией мочить яблоки». Данные когнитивные признаки являются индивидуально-авторскими признаками *Покрова* в языковой картине мира И. С. Шмелева. Признаки рассматриваемого образа «праздник православной Церкви, отмечаемый 14 октября» и «то, что укрывает», являющиеся традиционными для русской национальной концептосферы, в индивидуально-авторской картине мира И. С. Шмелева не актуализируются.

© Бугакова Н. Б., 2018

Волкова Е. В.

Россия, Санкт-Петербург, fujivara_isae@mail.ru

Образ Англии в поэзии М. И. Цветаевой

Англия рано вошла в жизнь М. И. Цветаевой. Первое упоминание об английском в «Воспоминаниях» сестры М. И. Цветаевой Анастасии – английские книги в шкафу у старшей сестры Валерии, которые Марине разрешалось брать. Среди книг упоминаются «Леди Джен, или Голубая цапля» С. Джемисон и «Маленький Лорд Фаунтлерой» Ф. Бернетт (Цветаева А.И. Воспоминания. М., 2002). Но ещё до того, как маленькая Марина смогла прочесть эти книги, были рассказы матери, которая пересказывала дочерям сюжеты мировой классики, такие, например, как шекспировский «Король Лир». Можно сказать, что первое знакомство М. И. Цветаевой с Англией произошло именно через литературу. Любимой книгой одиннадцатилетней М. И. Цветаевой был роман Ч. Диккенса «Давид Копперфильд». Именно этого героя упоминает М. И. Цветаева в своём стихотворении «За книгами». Что касается реальной Англии, то М. И. Цветаева побывала там только в 1926 г., о чём писала в письме к Анне Тесковой от 24 марта (Цветаева М.И. Письма к Анне Тесковой. СПб., 1991).

Важно отметить, что в своей поэзии М.И. Цветаева употребляет достаточно много иностранных слов и выражений, но только три из них – английские. Это money (в пьесе «Червонный валет»), SOS (в стихотворении «Ни к городу, ни к селу...») и

White-Rose (в стихотворении «Могу ли не вспомнить я...» из цикла «Подруга»). По нашему мнению, это говорит о том, что английский язык не был для М. И. Цветаевой важным в её жизни языком, а концепты английской культуры, которые он вербализует, не были ей настолько близки, чтобы войти в её поэзию.

Тем не менее, образ Англии присутствует в поэзии М. И. Цветаевой. Во-первых, упоминается сама Англия, Британия и такой образ, как «туманный Альбион». Во-вторых, Англия присутствует в поэзии М. И. Цветаевой через знаменитых английских авторов. Цветаева обращается в своих стихах к Байрону, одному из своих романтических героев. Образ Байрона встречается в нескольких стихотворениях М. И. Цветаевой. Кроме Байрона, образ Англии в поэзии М. И. Цветаевой формирует упоминание У.Шекспира, и героев его пьес – Гамлета, Офелии, Ромео и Джульетты. Цветаева упоминает также героя легенд – короля Артура и Грааль. Действие незаконченной «Пьесы о Мэри» происходит, вероятно, в Англии, о чём говорят такие культурные артефакты, как «пенни», «леди», «король», и др. В поэзии М.И. Цветаевой упоминаются Мария Стюарт, Лондон, Темза и Сити, а также такие английские бренды, как Рольс-Ройс (орфография автора) и Смитсон.

Таким образом, образ Англии в поэзии М.И. Цветаевой раскрывается с помощью нескольких групп образов: наименование страны (в том числе метафорическое), географические названия, знаменитые авторы и их герои, исторические личности и знаменитые английские бренды.

© Волкова Е. В., 2018

Гладышева Н. А.

Екатеринбург, Россия, shvedchikova_natalie@mail.ru

Стратегии перевода антропонимов в фантастическом тексте (на примере серии книг Дж.Ролинг «Гарри Поттер»)

Перевод художественного текста является одним из самых спорных, в особенности перевод фантастических текстов. В произведениях такого жанра автор умышленно помещает

персонажа в ирреальные места, дает им не существующие имена, которые будут иметь не только номинативный характер, но и описательный. По имени персонажа фантастического текста читатель может определить, к какому типу персонажей он относится (положительным или отрицательным).

В переводоведении существует термин «стратегия перевода». С одной стороны – это поэтапный процесс перевода, а с другой – инструмент, которым пользуется переводчик, чтобы донести до читателя все своеобразие авторского текста на языке оригинала.

Существует две основные стратегии перевода фантастических текстов, в одной из которых переводчик максимально сохраняет оригинальный текст, а во второй – стремится передать основную идею текста, но при такой стратегии неизбежны «потери» текста (Peter Newmark. *A Textbook of Translation* London: Prentice-Hall International Ltd, 1988).

В волшебном мире Гарри Поттера антропонимы можно разделить на следующие виды: узуальные – библейские имена *Lupin*, *Peter*, мифологические, исторические имена *Remus*, фитонимы *Lily*, астронимы *Sirius*, топонимы *Neville* и «говорящие» – аффиксация (the Affixation) *Moony*, конверсия (the Conversion) *Black*, словосложение (the Composition) *Gryffindore*, лексическое сокращение (the Clipping) *Lupin*, блендинг (the Blending) *Mundungus* (Камянова Т.Г. *ENGLISH GRAMMAR. Грамматика английского языка: теория и практика*. М., ООО «Дом славянской Книги», 2013).

Таким образом, «народный перевод» стремится к сохранению авторского текста. Стратегия М. В. Спивак – максимально передать идею текста носителям русского языка, адаптируя фантастический текст под нашу культуру. Переводчики издательство «Росмэн» занимают промежуточную стратегию, согласно которой они не только сохраняют оригинальный текст, но и адаптируют его под культуру читателя.

© Гладышева Н. А., 2018

Дондик Л. Ю., Кузьминых И. С.

Нижний Тагил, Россия, dondik2006@yandex.ru

Стратегии перевода художественного текста

Проблема рациональных переводческих стратегий тесно связана с проблемой оценки качества перевода. Исследование переводческих стратегий обычно строится на сравнительно-сопоставительном анализе оригинального текста и вариантов его перевода.

Художественный дискурс ориентирован на форму, что требует бережного отношения к средствам создания образности, воссоздания авторского стиля и эстетического воздействия, то есть сохранения художественных средств языка при переводе.

В зависимости от того, какой путь преодоления трудностей художественного перевода, связанных с большим количеством стилистических приемов, выбирает переводчик, можно судить об используемой им стратегии перевода. Так, в отношении метафор часто применяется уровневая модель эквивалентности В. Н. Комиссарова, на примере которой становится возможным проанализировать и сопоставить переводческие решения, обусловленные разной степенью эквивалентности и адекватности в процессе перевода (Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М., 1990.).

Текст перевода может считаться эквивалентным, если переводчику удалось достигнуть равноценного воздействия с помощью воссоздания формы оригинала в соответствии с его эстетическими, стилистическими и семантическими параметрами (Волкодав Т. В. Структурно-типологические и лексико-семантические параметры литературной сказки Дж. Роулинг и ресурсы их передачи на русский и немецкий языки. Краснодар, 2006). Переводческие стратегии должны быть отстроены с учетом возможного прочтения и интерпретации произведения на разных уровнях, то есть различной аудиторией. Сравнительно-сопоставительный анализ переводов позволяет делать выводы о стратегиях и переводческих решениях, основанных на форенизации (способе приближения языковых норм родного языка к лингвистическим и культурным нормам иностранного языка в

процессе перевода) и доместикации (ориентированности текста на ценности принимающей культуры), выявлении специфических преобразований, раскрывающих игру авторского воображения (Лукин Д. С. Лингвокультурные особенности перевода средств выразительности с языка оригинала на русский язык (на материале произведений Дж. Роулинг «Гарри Поттер»)). М., 2016).

© Дондик Л. Ю., Кузьминых И. С., 2018

Сидорова О. Г., Лазухина Л. В.
Екатеринбург, Россия, luba_laz@mail.ru

Анализ перевода на русский язык междометий пьесы У. Шекспира «Отелло»

Трагедия У. Шекспира «The Tragedy of Othello, the Moor of Venice» (1604-1605) неоднократно переводилась на русский язык. На сегодняшний день существует около десяти переводов, выполненных разными переводчиками, в том числе М. Лозинским в 1950 г., считающимся до сих пор одним из самых удачных.

В результате проведенного анализа междометий в тексте оригинала пьесы и его перевода нами было отмечено 72 случая употребления первичных и 37 случаев употребления вторичных междометий, в то время как в тексте перевода нам встретились только 64 первичных и 11 вторичных междометий.

Нами были выявлены следующие способы перевода:

1) с использованием междометий, схожих по форме в обоих языках, с помощью которого информация иноязычного высказывания передается наиболее точно и адекватно. Например: *O*, I have lost my reputation – *O*, я утратил мое доброе имя!; *Ha-ha-ha!* – *Ха-ха-ха!*

2) при помощи словарных эквивалентов английских междометий в русском языке: *Pish!* – *Фу!* *Foh!* – *Фу!* и т.д. Это один из самых распространенных и релевантных способов перевода;

3) путем замещения одного междометия другим (субституция) – это в большинстве случаев очень эффективный способ, учитывающий специфику использования междометий в конкретном контексте: *O*, here it is! – *A!* вот он!

4) с заменой восклицания, содержащего междометие, немееждометным, но эмоционально окрашенным восклицанием: ***Damn her! O, damn her! – Прочь! Прочь подлюгу!***

В ходе анализа были выявлены случаи, когда междометие в тексте перевода было опущено без применения приемов его компенсации: ***Why, wherefore ask you this?*** – К чему такой вопрос? и т. д. В подобных случаях теряется выражаемая междометиями эмоциональность высказывания или уменьшается ее степень.

Встречается несколько случаев, когда в тексте перевода используются междометия, отсутствующие в оригинале: ***Why do you weep?*** – ***O***, почему ты плачешь? и т.д. Использование Лозинским данного способа способствовало приданию большей эмоциональности речи и тем самым оказало большее впечатление на реципиента.

© Сидорова О. Г., Лазухина Л. В., 2018

Скребова Е. Г., Бойчук Ю. В.

Воронеж, Россия, dolgorukaja1@rambler.ru

К вопросу об анализе текстов немецкого автомобильного медиадискурса в аспекте категории информативности

Современный человек в различных сферах своей деятельности имеет дело с большим количеством информационных потоков, широко транслируемых средствами массовой коммуникации. В процессе трансляции информации средства массовой коммуникации конструируют виртуальную реальность. Одним из ключевых средств конструирования такой виртуальной реальности является текст с его семантическими категориями целостности, связности, информативности, ситуативности, интертекстуальности.

При рассмотрении процессов порождения и функционирования медийного текста существенным оказывается структурирование взаимодействия коммуникантов (участников речевого общения), так как помещение речи в структуру взаимодействия коммуникантов меняет ее

онтологический статус. Порождение и функционирование текста представляет собой сферу межличностных отношений адресанта (отправителя данного текста, говорящего) и адресата (лица, к которому обращен данный текст). Отсюда, интерпретация медийного текста становится ключевым предназначением массовой коммуникации.

В условиях массовой коммуникации автомобильный медиадискурс является неотъемлемой составляющей социального взаимодействия.

Тексты автомобильного медиадискурса как целое речевое произведение обнаруживают наличие стереотипных построений. Денотатом этих текстов служит некоторая обозначаемая ими ситуация, т.е. фрагмент актуальной действительности, так или иначе связанный с автомобилями.

Информация об актуальной ситуации, представленная в текстах автомобильного медиадискурса выражается эксплицитно и представляется определенным репертуаром тем, концентрирующихся вокруг концепта «автомобиль».

Категория информативности имеет непосредственное отношение к проявлению в тексте степени известности – неизвестности информации, ее предсказуемости – непредсказуемости. В данном случае речь идет о конкретных компонентах текста: лексике, языковых конструкциях, о текстовой норме, которая легко предсказывается адресатом и совпадает с «предсказаниями» адресанта. При этом предсказуемыми элементами являются те компоненты текста, которые совпадают и у адресата, и у адресанта.

Специфика текстов автомобильного медиадискурса заключается в высокой степени предсказуемости. Информация описываемых текстов оказывается предельно ясной и эксплицируется в словарной структуре текста, т. е. адресат ожидает встретить технические термины – слова или словосочетания, используемые для точного наименования различных инженерно-технических понятий, обозначения специальных предметов, явлений автомобильной отрасли промышленности.

Автомобильная терминология представляет собой четко очерченную подсистему в пределах общей лексической системы немецкого языка и притом систему обозримую и

исчисляемую, тем более что автомобильная терминология как подсистема распадается в свою очередь на лексико-семантические группы по тематическим признакам: кузов/Fahrerhaus, рама/Rahmen, ходовая часть/Fahrwerk и т. д.

Тексты автомобильного медиадискурса характеризуются тем, что в них часто употребляются конструкции дефиниции, квалификации, классификации, которые оказываются предсказуемыми. Минимальная информация, раскрывающая тему текста, понятна любому носителю данного языка. Информация представляется как строгое логическое развертывание проблемной ситуации в области концепций автомобилей.

Проведенное исследование показывает, что категория информативности представляет собой одну из взаимосвязанных текстовых категорий, которая проявляется в системе координат «адресант – текст – адресат» и которая эксплицируется вербально.

В процессе исследования было установлено, что денотатом текстов автомобильного медиадискурса служит некоторая ситуация актуальной действительности, так или иначе связанная с автомобилями. При этом анализируемые тексты отличаются высокой степенью предсказуемости. В них используются технические термины, репрезентирующие системно-организованные фрагменты социально значимого концепта «автомобиль», и конструкции дефиниции, квалификации, классификации.

© Скребова Е. Г., Бойчук Ю. В., 2018

Aleksandrova E. A.

Vladimir, Russian Federation, elena.alexandroova@gmail.com

Humboldt's contributions to the theory and practice of education

Beyond all doubt, W. von Humboldt contributed much to the theory and practice of education. His ideas date back to the XVIII-XIX century and they are still marching on. First, Humboldt installed a standardized system of public instruction, from basic schools till secondary education, and founded Berlin University. It was he, who imposed a standardization of state examinations and inspections and created a special department within the ministry to oversee and design curricula, textbooks and learning aids.

In his “Theory of Human Education”, which he wrote in about 1793, W. von Humboldt states that ‘the ultimate task of our existence is to give the fullest possible content to the concept of humanity in our own person <...> through the impact of actions in our own lives.’ This target ‘can only be implemented through the links established between ourselves as individuals and the world around us’ (Wilhelm von Humboldt’s *Gesammelte Werke*. B., 2011).

W. von Humboldt's concept of education does not lend itself solely to individualistic interpretation, i.e. the individual is not only entitled, but also obliged, to play his part in shaping the world around him.

In fact, W. von Humboldt's educational ideal was entirely coloured by social considerations. He never believed that the ‘human race could culminate in the attainment of a general perfection conceived in abstract terms’. He was sure that ‘the education of the individual requires his incorporation into society and involves his links with society at large’ (GW). In his essay on the ‘Theory of Human Education’, he answered the question as to the ‘demands which must be made of a nation, of an age and of the human race’. We maintain his opinion that ‘education, truth and virtue’ must be disseminated to such an extent that the ‘concept of mankind’ takes on

a great and dignified form in each individual (GW). However, this shall be achieved personally by each individual, who must 'absorb the great mass of material offered to him by the world around him and by his inner existence, using all the possibilities of his receptiveness; he must then reshape that material with all the energies of his own activity and appropriate it to himself so as to create an interaction between his own personality and nature in a most general, active and harmonious form' (GW). And he valued profound knowledge.

So, we may definitely state that W. von Humboldt's educational ideas predetermined the contents of the modern high education competences.

© Aleksandrova E. A., 2018

Бармин А. В.

Новоуральск, Россия, barmin-1975@mail.ru

Формирование компетенции ответственного выбора у обучающихся на уроках и во внеурочной деятельности

Школа является открытой образовательной системой, определяющей общекультурные направления движения учащихся. Приоритеты, которые являются очевидными в мировой педагогике начала XXI века, обусловлены двумя социальными и экономическими факторами – массовым потоком информации во всех областях знания, а также осознанной потребностью современного общества в гибких адаптивных системах образования, связанных с профессиональной ориентацией.

Компетентностный подход базируется на опыте учащегося и в силу своей комплексности предусматривает развитие личностных качеств ученика, его коммуникативности, умения грамотно применять информацию, продуктивно интегрируя на практике различные предметные знания и умения. Компетентность выступает личностно-ориентированным результатом современного образования, имеющим деятельностно-поведенческие признаки: практическую, опытную, мотивационно-ценностную и когнитивно-обеспеченную готовность действовать в сфере своей компетенции.

Содержание деятельности в образовательной среде, обеспечивающей формирование у учащихся компетенции ответственного выбора, включает в себя следующие ключевые направления: сопровождение процесса построения и реализации учащимися индивидуальных образовательных траекторий; апробирование образовательных технологий деятельностного типа в основной школе; совершенствование пространства внеурочной деятельности учащихся; совершенствование профессиональной компетентности педагогических кадров в инновационных форматах.

Таким образом, можно условно разделить весь процесс создания образовательной среды, обеспечивающей формирование у обучающихся компетенции ответственного выбора, на три равнозначные части: организационно – управленческая деятельность, урочная деятельность, внеурочная деятельность.

© Бармин А. В., 2018

Вахитова Э. В.

Екатеринбург, Россия, elviravakhitova03@gmail.com

**Трудности в изучении английского языка учащихся
старшего школьного возраста
(когнитивные и эмоциональные аспекты)**

Исследование трудностей, возникающих в процессе обучения иностранному языку в системе дополнительного образования, представляется нам актуальным. Для начала, необходимо рассмотреть само понятие трудностей в изучении иностранного языка. И. А. Зимняя характеризует их как «субъективное образование, переживание субъектом некоторой сложности, необычности, нестандартности, противоречивости ситуации» (Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991).

Следуя за классификацией И. А. Зимней, в данной статье мы подробно остановимся лишь на двух аспектах: когнитивном и эмоциональном и положим их в основу классификации наших трудностей.

Суть нашего исследования заключалась в анализе результатов опроса, проведенного среди 50 студентов 8-10 классов, которые являлись студентами частного лингвистического центра.

Согласно проведенному исследованию, тревожность является основной причиной возникновения эмоциональных затруднений. Среди множества причин, вызывающих данную тревожность, особенно выделяются неуверенность в собственных силах и боязнь совершить ошибку.

Также на основе нашего исследования можно сделать вывод, что большинство студентов частных лингвистических школ не только обладают высокой мотивацией, но также имеют личные причины изучения английского языка, среди которых путешествия и высокие ожидания относительно своего будущего.

В когнитивной сфере, полученные данные указывают на отсутствие у учащихся техники эффективного оперативного запоминания, поскольку основной причиной трудностей является скудный словарный запас. Многие из участников опроса указали скудность именно активного словарного запаса. Хотя, на наш взгляд, данный результат может быть вызван эмоциональным напряжением.

На основании всего вышесказанного, мы можем заключить, что успешное обучение иностранному языку должно основываться на хорошо выверенной педагогической стратегии, которая позволит укрепить слабые стороны учащихся как в когнитивном, так и в эмоциональном плане.

© Вахитова Э. В., 2018

Vdovina A.

Vladimir, Russian Federation, alentao.sama@gmail.com

Constance Clara Garnett' Translations: Role for Cross-Cultural Communication

Constance Garnett has translated about 70 works of the Russian literature and has met approval of such authors as Joseph

Conrad and David Herbert Lawrence. Garnett's works are published still, despite statements that they have become outdated.

On the other hand, Garnett's translations as well were criticized, especially by Iosif Brodsky and Vladimir Nabokov. As it was, Brodsky strongly “abused” her for distortion of special style of writers: “The reason that English-speaking readers can hardly explain a difference between Tolstoy and Dostoyevsky is that they read not the prose of the first or the second. They read Constance Garnett”.

However, Garnett worked quickly and tried to make the text convenient for reading. If the translator did not understand value of this or that word, she omitted that part.

Ralph Matlaw has processed Constance’s translation of “The Karamazov Brothers” and has released that option. He has published the early version of the translation of chapter “Great inquisitor” together with “Notes from an underground”.

Donald Rayfield has compared the translations of works of Chekhov made by Garnett and by other experts and has come to the conclusion that in spite of the fact that she makes elementary mistakes, her care for the choice of syntactic constructions and adequate epithets for plants, birds and fishes is most impressive.

Some translators, such as Rosemary Edmonds and David Magarshak, used works by Garnett as models for their own translations.

To sum it up, I would like to press the point that, the life and works of the famous English translator Constance Garnett substantially promoted acquaintance of the British people with the Russian classical literature of the 19th century and molding of the image of Russia in the West.

© Vdovina A., 2018

Ведякина Д. С., Трофимова Е. П., Макаров А. А., Кузьмина А. А.
Владимир, Российская Федерация, dasha_vedyakina@mail.ru

Роль тематических презентаций в изучении английского языка

Студенты ГИ ВлГУ, получающие подготовку по специальности «Социология», для отчета по рейтингу по

дисциплине «Иностранный язык» в первом семестре выбирают тему для СРС, в соответствии с Программой данного курса, по одному из музеев Великобритании:

1. The Coventry Music Museum.
2. The Thackray Medical Museum in Leeds, West Yorkshire,
3. Black Country Living Museum.
4. Pilgrim Hall Museum.
5. Sea City Museum, Havelock Road, Southampton, Hampshire.
6. The national gallery of Scotland.
7. The history of Manchester Museum.
8. The Birmingham Museum of Art.
9. Milton Keynes Museum, an independent local museum.
10. The National Railway Museum in York.
11. World Museum in Liverpool.
12. Nottingham industrial museum.
13. Sheffield's museums: Weston Park Museum, Millennium Galleries and Graves Art Gallery.
14. The Castle in Newcastle.

Для публичного представления своей темы студент самостоятельно подбирает материал и готовит доклад (0,25 п.л.) по избранной теме на английском языке и по заранее выданному образцу делает презентацию, включающую 30-40 слайдов. Обязательные требования к выполнению Power Point Presentation включают следующие компоненты: титульный лист, план выступления, 15-12 слайдов с иллюстрациями и комментариями к ним на английском языке, вопросы по содержанию доклада, предполагаемые ответы на них, ключевые слова и библиографию. Лучшие доклады участвуют в студенческих конференциях и публикуются на сайтах (см., например, www.scienceforum.ru/2018/, направление «Культурология»).

Данный инновационный подход к изучению иностранного языка не замедляет принести свои плоды в развитии таких важных для специалиста компетенций, как умение ориентироваться в большом объеме информации, умение отбирать и компоновать нужный языковой материал по заданной/ избранной теме, умение произносить публичную речь, умение ответить на поставленные вопросы, навыки

монологической и диалогической речи, навыки сканированного чтения, навыки работы с компьютером и др.

© Ведякина Д.С., Трофимова Е.П., Макаров А.А., Кузьмина А.А., 2018

Гребеник Г. В., Федуленкова Т. Н.

Владимир, Россия, galya.grebenik@inbox.ru, fedulenkova@list.ru

Реферат на английском языке как средство развития компетенций специалиста по радиоэлектронике

В качестве семестрового задания для самостоятельной работы по английскому языку студентам, обучающимся по специальности «Радиоэлектроника», предлагается составить реферат на одну из тем об ученом-физике, исследовательская деятельность которого прямо или косвенно связана с указанным направлением в науке. Так, например, в первом семестре 2017-2018 учебного года студенты группы РЭ-117 Владимирского государственного университета выбрали следующие темы для своих рефератов:

1. J. C. Maxwell, founder of modern classical electrodynamics.
2. Ernest Rutherford as a developer of Becquerel's discovery of radioactivity.
3. Alexander S. Popov's device for registration of electromagnetic oscillations in the atmosphere.
4. Stephen Hawking's groundbreaking work with black holes and relativity.
5. Maria Sklodovska Curie and radio medicine.
6. Nikola Tesla's experiments with transmitting power by inductive and capacitive coupling.
7. Max Born James and dynamics of crystal lattices.
8. Christiaan Huygens, the prominent Dutch scientist.
9. Charles Augustin de Coulon's description of the electrostatic force of attraction and repulsion.
10. Joseph Thomson: the discovery and identification of the electron.
11. Albert Einstein and his theory of relativity.
12. M. Faraday: the study of electromagnetism and electrochemistry.

Текст реферата составляется в электронном виде, в формате А4, объемом 4 страницы. Зачетные компетенции студента по избранному реферату включают: чтение текста, перевод на русский язык без словаря, составление общих и специальных вопросов к тексту и ответы на них, письменное составление синопсиса к тексту, краткая передача содержания текста на английском языке в устной форме.

Наиболее интересные работы рекомендуются к участию в студенческих научных конференциях, таких, как международная студенческая интернет-конференция «Студфорум 2018», Дни Науки ВлГУ и другие. Об эффективности работы над темой, основанной на элементах интеграции базовой и вспомогательной дисциплины, говорят многочисленные дипломы и сертификаты участников конференций, а также публикации в студенческих сборниках.

© Гребеник Г. В., Федулёнова Т. Н., 2018

Ефимова С. К.

Якутск, Россия, sardana_efimova@mail.ru

Обучение японскому языку в России: анализ научных исследований

На современном этапе Россия активно расширяет международные контакты со странами Азиатско-Тихоокеанского региона. В 2016 г. был подписан ряд соглашений о сотрудничестве между Россией и Японией, что неизбежно приведет к росту спроса на специалистов со знанием японского языка. В России обучение японскому языку начало активно развиваться в 90-е годы 20 века. В последние десятилетия исследования по методике преподавания японского языка пополнились докторской диссертацией Л. Т. Нечаевой и кандидатскими диссертациями Е. С. Авдеевой, М. В. Аракава и др.

В диссертационном исследовании Л. Т. Нечаевой с научно-методической позиции представлены структура и содержание учебников японского языка для русскоговорящих студентов. Целью

исследования Е. С. Авдеевой являлась разработка теоретических основ использования японских комиксов в обучении. Н. Л. Максименко представила методику обучения выступлению как виду подготовленной монологической речи студентов языкового вуза. Н. В. Раздорская проанализировала особенности обучения японскому языку студентов-международников на основе общественно-политических текстов. В работе У. П. Стрижак выявлены факторы, влияющие на процесс запоминания иероглифов, разработана система обучения иероглифике с целью повышения эффективности усвоения иероглифических знаков.

Таким образом, проведя анализ научных исследований по методике преподавания японского языка в России, констатируем, что, несмотря на рост количества исследований, в российском образовании до сих пор наблюдается недостаточная разработанность теоретико-методологических основ преподавания японского языка в языковом вузе, что требует дальнейшей работы в данной области.

© Ефимова С. К., 2018

Койнова А. С.

Владимир, Россия, anyutkin96@mail.ru

Модель трехуровневого обучения религиоведов библейской фразеологии

Модуль 1 по изучению библейской фразеологии английского языка предполагает индивидуальную работу по следующим блокам: 1. The Bible as a source of replenishment of phraseological fund of modern English. 2. Moral and ethical potential of the English phraseology of the biblical origin. 3. Biblical phraseological units of English and their cultural background.

Модуль 2 по изучению библейской фразеологии английского языка предполагает индивидуальную работу по следующим блокам: 1. Set phrases as nomination units. 2. Types of classifications of biblical phraseological units and their systematic character. 3. Symbolical reconsideration of biblical phraseological units in English. **Модуль 3** по изучению библейской фразеологии

английского языка предполагает индивидуальную работу по следующим блокам: 1. Variability as a feature of identity of biblical phraseological units in modern English. 2. Structural-semantic classes of biblical phraseological units in English. 3. Thematic reference of biblical phraseological units in modern English. 4. Features of functional space of phraseological units of biblical origin.

Проектирование индивидуального образовательного маршрута религиоведа предусматривает формирование филологических компетенций, которое осуществляется в процессе трехуровневого обучения: ознакомительного, репродуктивного и продуктивного. На ознакомительном уровне дидактические модули строятся с целью формирования структурных и вариантностных компетенций, на репродуктивном уровне – семантических и стилистических компетенций и на продуктивном уровне – функциональных компетенций. Вместе с филологическими компетенциями в результате освоения данной дисциплины формируется ряд общекультурных компетенций: а) владение навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов; б) владение культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, владение культурой устной и письменной речи; в) готовность преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения.

© Койнова А. С., 2018

Копылова Ю. В.

Екатеринбург, Россия, yuliya_kopylova_74@mail.ru

**Диагностический аппарат, применяемый при обучении
английскому языку школьников в условиях
дополнительного образования**

Диагностика коммуникативных умений школьников определяет уровень сформированности полученных умений школьников в условиях дополнительного образования.

Диагностика выполняет функцию получения объективной оценки способностей сформированности коммуникативных умений школьников, выявляя динамику развития школьников.

В рамках диссертационного исследования на тему «Театральная деятельность при обучении английскому языку школьников в условиях дополнительного образования» диагностика уровня коммуникативного обучения школьников понимается нами, как процесс выявления уровня развития каждого компонента из четырех составляющих коммуникативную компетенцию в целях выявления динамики образовательного процесса и прогнозирования дальнейшей работы по коммуникативному обучению школьников английскому языку в условиях дополнительного образования. Однако следует заметить, что коммуникативные умения школьников в процессе сценического выступления складываются из проявления ими умений иноязычного говорения, аудирования и чтения. Иноязычное говорение, состоящее из диалогической и монологической речи, раскрывается школьниками в большей степени. Сцена дает возможность школьникам проявить умения иноязычной диалогической речи в инсценировках сказок, пьес, театральных постановках.

Для определения уровня коммуникативного обучения школьников английскому языку в условиях дополнительного образования был разработан диагностический аппарат: интервальная шкала уровней коммуникативного обучения (низкий, средний, высокий), критерии и показатели.

© Копылова Ю. В., 2018

Левикова Т. И.

Екатеринбург, Россия, tolphina@gmail.com

Методика преподавания курса «English tea» при обучении взрослых английскому языку

В настоящее время существует множество разнообразных курсов для обучения взрослых, которые базируются на теоретическом и практическом освоении языка. Но учащиеся

разных возрастов, приступая к изучению иностранного языка, прежде всего хотят научиться говорить на этом языке (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М., 2005). При недостаточном количестве упражнений на разговорную речь, у учащихся возникают сложности в общении на языке. Эту проблему исключает метод языковой практики. В этом случае язык находится в непосредственной связи с мышлением с самого начала обучения.

Достаточная функциональная база позволяет взрослым развивать свои знания в различных областях, а жизненный опыт и практический интеллект способствуют обучению.

В ходе исследования нами был разработан курс «English tea» для обучения взрослых английскому языку, основанный на методических и психолого-педагогических рекомендациях по работе с учащимися данного возраста. Курс составлялся на основе следующих принципов:

1. Представленный в курсе материал должен сразу приносить пользу учащимся.
2. Материал должен иметь непосредственное отношение к повседневной жизни каждого из обучающихся.
3. Атмосфера в группе должна быть дружелюбной, чтобы каждый чувствовал себя комфортно.
4. Презентация материала должна быть увлекательной.
5. Обучение должно проходить в обстановке взаимного уважения, чтобы учащиеся получили возможность поделиться своими мыслями.
6. Во время курса не должен использоваться родной язык, чтобы участники привыкали максимально использовать ресурсы иностранного.

Курс «English tea» состоит из 30 уроков на различные темы, например, «Еда», «Эмоции», «Путешествия», «Разговор по телефону», «Хобби» и т.д. Также проводились занятия на знакомство с традициями стран изучаемого языка: «Хэллоуин», «День Благодарения», «Рождество». Каждый урок включает в себя знакомство с новой лексикой и отработку ее в парах или группах, обсуждение проблемных вопросов по теме занятия.

© Левикова Т. И., 2018

Lipatova P. P., Fedulenkova T. N.

Vladimir, Russian Federation, lipatova19.98@mail.ru,
fedulenkova@list.ru

Functions of non-verbal behaviour

Modern sociolinguists and psychologists refer non-verbal behaviour to a kind of communicative behaviours and events that do not involve any spoken or written language. As far as verbal behaviour is concerned, it makes use of words in either an oral or a written form to carry a variety of messages. And for that very purpose, i.e. to carry messages, non-verbal behavior relies on non-linguistic means. As a matter of fact, the volume of voice, styles in clothing, attention to punctuality and even body smells are considered to be among the aspects of human behavior that is often mentioned under the umbrella term of non-verbal communication.

To come to the point, we maintain that non-verbal behavior embraces the following distinctive behaviour sets (see also: V. Donskoi's view. Irkutsk, 1993):

- a) body or kinetic behaviour: eye behavior, facial expressions, gestures, body movements, and posture, or bearing;
- b) physical qualities: body shapes, height, weight, hair and skin tint or colour, breath of body odours, general appeal;
- c) touching behavior: stroking, hitting, holding, squeezing, stepping, kicking, etc.;
- d) paralanguage: vocal volumes, vocalizations;
- e) proxemics: space, territory, sitting arrangement, conversational distance, comfort and architectural influences;
- f) artifacts: beauty aids, perfume, clothes;
- g) environmental factors: furniture, interior decorating lighting, colour, temperature;
- h) time: time of appointment, arrival and departure time, waiting time, speaking time.

The non-verbal behaviours mentioned function in the following three important ways: 1) supporting speech, b) conveying emotions, c) suggesting immediacy.

© *Lipatova P. P., Fedulenkova T. N., 2018*

Молчанова М. Л.

Новоуральск, Россия, anglichanca59@mail.ru

Проектная деятельность во внеклассной работе как способ развития мотивации к изучению английского языка в свете ФГОС

Внеклассная работа по английскому языку является важной частью учебно-воспитательного процесса, позволяющей многократно увеличить его эффективность.

Внеклассная деятельность имеет цель: создание условий для активного и творческого развития личности и стимулирования интереса учащихся к изучению английского языка.

Учителя английского языка, вовлекая детей во внеклассную деятельность по предмету, ставят перед собой следующие задачи:

1. предоставить учащимся возможность общаться с детьми из разных стран и узнавать другие культуры;
2. мотивировать учащихся использовать знания, умения и навыки, полученные при изучении различных дисциплин, для решения поставленной задачи на английском языке;
3. развивать у учащихся воображение и фантазию;
4. формировать умение взаимодействовать в коллективе;
5. воспитывать у учащихся ответственность за порученное дело, самостоятельность, чувство сопереживания, толерантность.

Формы внеклассной работы варьируются в зависимости от целей того или иного мероприятия: индивидуальные, групповые, массовые. Для привития интереса учащихся к изучению английского языка необходимо использовать все эти формы работы.

Внеклассная работа вместе с урочной деятельностью позволяет добиться следующих результатов:

1. учащиеся с удовольствием занимаются внеклассной работой и изучением английского языка после уроков, так как каждый из них знает, что учитель поможет ему подобрать

мероприятие, в котором он добьется успеха и реализует свои способности;

2. учащиеся успешно используют свои знания, полученные при изучении различных дисциплин, для решения поставленных задач;

3. у учащихся формируется умение взаимодействовать в коллективе, воспитывается толерантность.

© Молчанова М. Л., 2018

Новикова О. А., Федулёноква Т. Н.

Владимир, Россия, novikovaoks98@mail.ru, fedulenkova@list.ru

Лингвистическое взаимодействие vs социальное взаимодействие участников коммуникации (на материале современного английского языка)

Многое из того, что мы говорим, и многое из того, как мы общаемся, определяется нашими социальными отношениями. Вне всякого сомнения, лингвистическое взаимодействие обязательно является социальным взаимодействием.

Чтобы понять, что говорится в вербальном взаимодействии, мы должны учитывать различные факторы, которые связаны с социальной дистанцией и степенью близости собеседников. Некоторые из этих факторов установлены до взаимодействия и, следовательно, являются в основном внешними факторами. Обычно они включают относительный статус участников коммуникации, основанный на социальных ценностях, связанных с такими моментами, как возраст и власть. Например, ораторы, которые относят себя к более низкому социальному статусу в англоязычных контекстах, имеют тенденцию отмечать социальную дистанцию между собой и ораторами более высокого социального статуса, используя формы обращения, которые включают название и фамилию, но не первое имя, например: *Mr. Smith, Mrs. Brown, Doctor Mason*. Как правило, мы принимаем участие в широком спектре взаимодействий, где доминирует социальная дистанция, определяемая внешними факторами, в основном с незнакомцами.

Однако существуют и другие факторы, такие как *количество наложения*, или *степень дружелюбия*, которые часто обсуждаются во время взаимодействия в коммуникации. Они являются внутренними для взаимодействия и могут привести к изменению первоначальной социальной дистанции и быть отмечены как в меньшей, так и в большей степени во время коммуникации. В разговоре это может привести, например, к переходу от формулы обращения «*титул + фамилия*» к обращению к собеседнику по его первому имени. Эти внутренние факторы обычно более актуальны для участников, чьи социальные отношения фактически находятся в процессе развития в рамках коммуникативного взаимодействия.

Анализ данного вопроса подтверждает гипотезу Б. Спольского (Spolsky В. Sociolinguistics. Oxford, 1998) о приоритете изучения англоязычных приветствий, обеспечивающих исследование структуры социальной группы.

© Новикова О. А., Федуленкова Т. Н., 2018

Прокопьева С. И.

Якутск, Россия, feddana@mail.ru

Профессионально-ориентированная направленность в обучении иностранному языку на неязыковых специальностях

В последнее время значительное количество работ связано с исследованиями, изучающими профессионально-ориентированную направленность в обучении иностранному языку на неязыковых специальностях. Среди них можно отметить работы С. А. Безбородовой, О. Ю. Ивановой, Д. Б. Ковалевой, Ю. В. Лопатиной, Л. В. Макар, К. А. Митрофановой, Е. В. Рогинко, В. А. Яковлевой и др. Изучение литературы по профессионально-ориентированному обучению показало, что большая часть работ посвящена исследованиям профессионально-ориентированного общения на иностранном языке посредством устно-речевой деятельности,

навыков чтения и развития иноязычной лексической компетенции.

Следует отметить, основополагающий вклад в разработку теории профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка профессора М. В. Ляховицкого (Ляховицкий М. В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1973. № 1, с. 47). Автором подчеркивалось мнение о том, что, изучение иностранного языка не должно быть самоцелью, но обязано быть средством достижения повышения компетенции образованности и эрудиции в рамках своей узкой специализации. Под учетом специфики профилирующих специальностей, автор имел в виду следующие направления: работу над специальными текстами; для развития устной речи изучение специальных тем; по каждой специальности изучение словаря-минимума; для активизации грамматического и лексического материала обучающихся создание преподавателями пособий.

Становится очевидным, что содержание и процесс учебной подготовки по иностранным языкам должны соответствовать целям и задачам подготовки специалиста с учетом специфики его будущей профессиональной деятельности. Реализации профессионально-ориентированного обучения иностранному языку требует сочетания традиционных дидактико-методических принципов и сравнительно новых: воспитания и развития компетентностно-ориентированной личности, включая принципов проблемности, а также междисциплинарной взаимообусловленности и взаимодополняемости.

© Прокотьева С. И., 2018

Сигитова Г. П.

Владимир, Россия, galina987sigitova65@mail.ru

Спецкурс по английскому языку для химических специальностей

Проектируемое пособие предназначено для обучения английскому языку студентов химического факультета и

рассчитано на курс освоения языка в специальных целях. Пособие предназначено для студентов, освоивших английский язык в рамках программы общеобразовательной школы. Основной целью пособия является дальнейшее совершенствование языковых навыков, а также освоение специального лексического запаса для чтения и понимания специальной литературы.

Тексты пособия подобраны с учётом основных тем, обсуждаемых в научных кругах, а также деятельности, предусмотренной спецификой данной специальности.

Учебное пособие содержит словарь. Словарь включает термины, относящиеся к неорганической и органической химии. Дополнительно в него включены термины из физической химии, химии нефти и газа, термины, связанные с химическим лабораторным оборудованием. Количество слов - 1094 единицы. К терминам дается транскрипция.

Словарь предназначен для студентов химических и химико-технологических факультетов высших учебных заведений. Словарь ставит своей целью оказать помощь в чтении и переводе данного типа текстов и способствовать развитию языка как механизма общения при использовании химических терминов.

Считаем, что предлагаемая организация занятий по английскому языку будет способствовать более интенсивному развитию у студентов, специализирующихся по химии, ряда общих и профессиональных компетенций.

© Сигитова Г. П., 2018

Скрёбнева Т. Г.

Нижний Новгород, Россия kia@nntu.ru

Логические и математические задачи на уроках английского языка в техническом вузе

Настоящий доклад ставит целью обобщить некоторый опыт использования логических и математических задач в обучении английскому языку в техническом вузе.

Студенты, пройдя конкурсный отбор при поступлении в университет на основе результатов экзаменов по математике и физике, обнаруживают различный опыт овладения иностранным языком, который в их рейтинге значимости изучаемых дисциплин занимает явно не лидирующее положение.

Одним из способов повышения авторитета иностранного языка, а также усиления мотивации изучения предмета, не являющегося профилирующим, могут послужить языковые упражнения, приближающие обучаемых к избранной профессиональной области. Таковым видится решение логических и математических задач.

Наиболее привлекательными на начальном этапе занятий языком представляются задания из серии «занимательный» - «занимательная математика», «занимательная логика» и т.п. Помимо того, что такие упражнения дают возможность применения нестандартного, творческого подхода в решении проблемы, они являют собой прекрасный языковой материал для совершенствования грамматики, обнаруживающей наибольшую трудность в освоении языка.

В зависимости от интеллектуального потенциала группы преподавателю следует отобрать соответствующий материал, который может быть нарочито простым вербально, но достаточно замысловатым логически, или сложным в языковом плане, но не представляющим особой трудности для решения.

Получение правильного ответа – лишь одна из целей, которые может преследовать преподаватель, прибегая к рассматриваемому виду упражнений. Усложненной задачей способна стать установка, заставляющая студента аргументировать свое решение. В подобном случае целесообразно направить речь обучаемого в желательные лексико-грамматические формулы.

Решение логических задач развивает не только аналитические, но и лингвистические способности студентов, нередко повышает их самооценку и усиливает мотивацию изучения иностранного языка.

© Скрбнева Т. Г., 2018

Соколова А. Ю.

Тверь, Россия, alinasokolova.tver@yandex.ru

Языковая ситуация: диглоссия и двуязычие

Для цельного описания развития языковой системы в определенный исторический период и её подверженности различным факторам необходимо изучение языковой ситуации. Её анализ помогает объективно оценить стадию развития языкового процесса или явления.

Языковую ситуацию можно определить как совокупность форм существования одного языка или совокупность языков в их территориально-социальном взаимоотношении и функциональном. Статус и взаимодействие языков или форм определяются конкретными социально-экономическими, историко-культурными, географическими, политическими условиями, а также внутренними объективными закономерностями языкового развития.

Традиционно языковая ситуация описывается с помощью различных признаков: количественных, качественных и оценочных: число идиомов, число говорящих на каждом из идиомов в отношении к общему числу населения исследуемого ареала, число коммуникативных сфер, обслуживаемых каждым идиомом, число функционально доминирующих идиомов.

Такая классификация вполне подходит для описания современных языковых ситуаций. Для исследований же древних периодов наиболее применима модель Б. А. Успенского.

Б. А. Успенский разграничивает понятия “диглоссия” и “двуязычие” (Успенский Б. А. История русского литературного языка (XI–XVII вв.). М., 2002). Под термином “диглоссия” понимается способ существования двух языковых систем в рамках одного языкового коллектива, когда функции этих двух систем находятся в дополнительном распределении, соответствуя функциям одного языка. Таким образом, при диглоссии два языка функционируют в различных сферах, практически не пересекаясь. “Двуязычие” – это сосуществование двух равноправных и эквивалентных по функции языков. При двуязычии языки функционируют в

пересекающихся сферах, что представляет собой, по мнению автора, явление избыточное и переходное (вероятно слияние языков или вытеснение одним языком другого). При ситуации диглоссии два языка воспринимаются как один, и сферы их употребления не пересекаются.

© Соколова А. Ю., 2018

Соловьева Е. С., Тяжелова Е. С., Ведякина Д. С., Гребеник Г. В.
Владимир, Россия, ks070696@mail.ru

Пословицная фразеология в развитии социокультурной компетенции студентов

Пословицная фразеология дает довольно полное представление о нравственном совершенстве, к которому стремится народ – носитель языка. Пословицы служат укреплению таких универсальных идеалов, как:

а) патриотизм: *A gentleman ought to travel abroad, but dwell at home; Blessed is the eye, that is betwixt Severn and Wye; When a man is tired of London, he is tired of life; One Englishman can beat three Frenchmen;*

г) честность: *Cheats never prosper; Honesty may be dear bought, but can never be an ill pennyworth; Honesty is praised and starves; An honest look covers many faults; A man never surfeits of too much honesty; Honesty is the best policy;*

д) смелость: *None but the brave deserves the fair; A man of courage never wants weapons; The weapon of the brave is his heart; Bold men have generous hearts; A brave man may fall, but he cannot yield;*

в) дружба: *Friendship, the older it grows, the stronger it is; A good friend is my nearest relation; At marriages and funerals, friends are discerned from kinsfolk; Real friendship does not freeze in winter; Old acquaintance will soon be remembered;*

б) стремление к знаниям: *Knowledge is no burden; He that nothing questions, nothing learns; Learning makes a good man better and an ill man worse; Knowledge is the mother of all virtue; Learning is a treasure that accompanies its owner everywhere;* и мн. др.

Принимая участие в разработке авторской концептуальной модели обучения английскому языку студентов-социологов опираемся на концепцию деятельностного подхода А. А. Леонтьева и теорию поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, а также на лингводидактические труды их последователей (Леонтьев А. А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии. М., 2016; Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1999).

Работу по развитию социокультурной компетенции студентов средствами пословичной фразеологии изучаемого иностранного языка предлагаем строить по трем модулям в каждом семестре.

© Соловьева Е. С., Тяжелова Е. С., Ведякина Д. С., Гребеник Г. В., 2018

Соловьева Е. С., Федуленкова Т. Н.

Владимир, Россия, ks070696@mail.ru, fedulenkova@list.ru

Интегрированное обучение магистрантов иностранному языку как вариативной дисциплине

Компетентностная модель молодого социолога предполагает умение свободно ориентироваться в любом из полей, посредством которых конструируется социальное пространство (образовательное, политическое, правовое, экономическое, информационное, интеллектуальное и др. поля), особенно на уровне профессионально-ориентированного компонента, от совершенствования которого в первую очередь зависит качество высшего образования. Важной стороной образовательного процесса при этом считаем повышение заинтересованности студента в овладении будущей профессией. Такая постановка вопроса требует согласованной работы всех кафедр, занятых в подготовке магистрантов по специальности 39.03.01 – «Социология», тщательной структуризации всех рабочих программ по запланированным для данной специальности учебным дисциплинам. Тесная межкафедральная связь позволяет обеспечить «отбор лекционного материала по

учебным дисциплинам базовой части, прежде всего относящихся к фундаментальным» (Воронов М. В. и др. Разработка виртуальной среды самостоятельной подготовки студентов. М., 2017), который в последующем цикле в большей степени способствовал бы изучению учебных дисциплин вариативной части. Примером такой вариативной части и является наш проект по созданию спецкурса на английском языке по основным проблемам социологии для магистрантов, обучающихся по специальности «Социология». В данном проекте опираемся на идею педагогического моделирования, которое позволяет интенсифицировать процесс обучения иностранному языку магистрантов неязыкового вуза и значительно повысить их профессиональную компетентность. С этой целью используем уровневую модель ПК, разработанную новосибирскими педагогами (Чуб Е. В. Инновации в образовании. М., 2017) и включающую три базовые ступени в соответствии со степенью сформированности профессиональных компетенций: первая ступень – «Становление», вторая ступень – «Профессионализм», третья ступень – «Мастерство».

Проект показывает, что интеграция фундаментальной и вариативной дисциплины есть залог успеха в обучении магистрантов, в совершенствовании их профессиональных компетенций.

© Соловьева Е. С., Федуленкова Т. Н., 2018

Таюрская С. Н.

Екатеринбург, Россия, bragin_tayu@mail.ru

Поликультурное обучение студентов юридического ВУЗа

В статье рассматривается история возникновения такой социокультурной реалии как поликультурное образование (ПО). Изучение литературы по интересующему нас предмету выявило диаметрально противоположные истоки своего происхождения и формирования в Американской педагогике, а позже в России.

Материалы статьи приводят мнения разных учёных-

педагогов, исследующих полиэтнокультурное образование, о том, что собою представляет современный феномен ПО. В дефинициях поликультурного образования отслеживается тенденция единомыслия авторов. Ключевой лексемой термина «поликультурное образование», как отмечает подавляющее большинство из них, является «культура». В контексте просвещения, «культура» толкуется в самом широком возможном значении, и включает такие аспекты как расовая и этническая принадлежность, национальность, язык, религия, класс общества, пол, сексуальная ориентация и так называемую «исключительность». (“Exceptionality” – «исключительность», «личностная уникальность» употребляется в отношении обучаемых с особыми потребностями или инвалидностью).

Далее в статье отмечается, что принципы поликультурного образования в РФ закреплены в федеральном и региональном законодательствах, а также в Федеральных Государственных Образовательных Стандартах.

В заключительной части статьи кратко описывается опыт автора в применении стратегий поликультурного обучения в условиях полиэтнической академической аудитории средствами иностранного языка.

Обобщая изученные данные о социо-педагогическом явлении поликультурного образования, в заключении статьи делает вывод о том, что реализация стратегий ПО в преподавании имеет неминуемым результатом демократизацию процесса обучения.

© Таюрская С. Н., 2018

Тяжелова Е. С.

Владимир, Россия, eva.tyazhelova.97@mail.ru

К моделированию социокультурной компетенции студентов-социологов

Семантизация пословичной фразеологии посредством сравнения ее компонентного состава с социально обусловленным значением помогает студентам усваивать социально релевантную

информацию об отношении англичан как носителей языка к следующим аспектам их жизни: а) к национальным особенностям англичан: *A right Englishmen knows not when a thing is well; The English are the swearing nation; What Lancashire thinks today, all England will think tomorrow*; б) к родственным связям: *A man cannot bear all his kin on his back; Kinsman helps kinsman, but woe to him that has nothing; Blood is thicker than water*; в) к социальному положению: *Bear wealth, poverty will bear itself; Better be envied than pitied; Nothing is to be got without pains except poverty*; г) к житейской мудрости: *What is not wisdom is danger; Without wisdom wealth is worthless; A wise man never wants a weapon*.

Анализа опыта обучения студентов-социологов иностранному языку убеждает нас в правомерности гипотезы о том, что моделирование социальных и культурных компетенций обучаемого основывается не только на получаемых им знаниях, но и включает следующие компоненты: а) формирование у студента социально значимых качеств: чувство долга, толерантности, отзывчивости, милосердия, сострадания, веры в доброе начало человека, трудолюбия, готовности помочь; б) программирование социальной позиции, развитие ответственности, инициативы, в) проектирование навыков межличностной коммуникации, адекватного и активного поведения.

На основе обобщения двухлетнего опыта преподавания английского языка как иностранного приходим к выводу о том, что организация ступенчатой работы от фразовой дефиниции пословичного фразеологизма к анализу парадигматического пространства ФЕ-пословиц создает благоприятные условия для моделирования социокультурной компетенции студентов-социологов, и формирования таких качеств личности, как дружелюбие, доверительность, откровенность, гостеприимство, эмоциональность, общительность.

© Тяжелова Е. С., 2018

Фесенко О. П.
Омск, Россия

Проявление коммуникативной гибкости в военно-учебном дискурсе курсантов

Коммуникация военнослужащих, если речь идет о курсантах военного вуза, имеет свои особенности. В процессе общения в военно-учебном дискурсе, связанной с гражданским персоналом (с невоенными педагогами) и в ситуациях, содержательно не связанных с военной профессией, курсанты активно используют военные этикетные формулы даже если обсуждаемая тема не касается военной сферы деятельности. Иными словами, речь курсантов соответствует требованиям общевоинских уставов во всех коммуникативных ситуациях. Наиболее частотным оказывается использование формул согласия и отрицания («так точно», «никак нет» вместо «да» и «нет»). Еще одной особенностью речевого поведения курсантов является их стремление скомандовать себе «отставить» в случае допущения ошибки, касающейся содержания сообщения или последовательности изложения мысли. Часто сами курсанты даже не осознают, что допускают подобные коммуникативные ошибки, не понимают, что основная проблема стереотипности поведения, отсутствия необходимой коммуникативной гибкости связана с недостатком коммуникативной практики вне армии и необходимостью регулярного, постоянного самоконтроля. Именно поэтому формирование коммуникативной гибкости у курсантов военного вуза требует дополнительных усилий не только со стороны самих носителей армейских речевых традиций, но и со стороны педагогов, которые могут создавать условия, способствующие обычному общению, т.е. такие коммуникативные ситуации, в рамках которых курсанты могли бы общаться так, как они это делали до военной службы, сознательно контролируя выбор речевых формул и слов, гармонично вписывая их в ткань речевого общения.

© Фесенко О. П., 2018

Цильковская А. В.

Богородицк, Россия, leksaziel@rambler.ru

Особенности обучения диалогической речи на уроке иностранного языка на старшей ступени обучения.

Диалогическое общение составляет основу коммуникации на любом языке, включая иностранный.

Диалогическая речь – это процесс общения, который характеризуется поочередно сменяющимися репликами двух и более лиц. Обмен репликами или реплицирование составляет основу диалога. Диалогическая речь является рецептивно-продуктивным видом речевой деятельности, так как собеседники поочередно берут на себя роль слушающего и говорящего.

Программа полного среднего общего образования согласно ФГОС формулирует при обучении иностранному языку в плане диалогической речи на старшей ступени следующие требования:

- участвовать в беседе/дискуссии на знакомую тему,
- осуществлять запрос информации,
- обращаться за разъяснениями,
- выражать свое отношение к высказыванию партнера, свое мнение по обсуждаемой теме.

Успешное обучение диалогической речи на старшей ступени обучения на наш взгляд обуславливается следующими факторами:

- актуальностью выбранной темы, ее соответствие возрасту
- формой диалога
- уровнем владения языком

Что касается форм диалогической речи, то на старшей ступени обучения предполагается обобщение и расширение уже имеющихся навыков и умений, поэтому можно использовать как стандартные диалоги, так и свободные диалоги.

При обучении диалогической речи в старшей школе возможно использование двух путей обучения принятых в методике преподавания иностранного языка – дедуктивный (путь «сверху», т. е. от общего к частному) и индуктивный (путь «снизу», т.е. от частного к общему).

Таким образом, каждый из подходов имеет свои достоинства и недостатки и в одинаковой мере заслуживает своего внимания при обучении диалогической речи на старшей ступени обучения в свете реализации требований ФГОС.

© Цильковская А. В., 2018

Чикваидзе А. А.

Кутаиси, Грузия, anna-chikvaidze@mail.ru

Билингвизм и межкультурная коммуникация

В последние десятилетия в научной литературе все чаще обсуждаются вопросы, связанные с билингвизмом. Двуязычие способствует успешному осуществлению межъязыковых контактов, обеспечивает когнитивно-коммуникативную деятельность, формирует и расширяет когнитивные способности носителей языка, выводит за грани одноязычной системы и освобождает мышление от «плена» слова, развивает толерантное отношение к «чужой» культуре и т. д. В теории межкультурной коммуникации с искусственным билингвизмом связывают возможные коммуникативные ошибки, поэтому он требует особого внимания. Предметом наблюдения является главный объект научающей межкультурно/межъязыковой коммуникации – коммуникативная личность искусственного билингва и причины возникновения коммуникативных ошибок в речи искусственных билингвов. Е. К. Черничкина условно выделяет следующие взаимосвязанные уровни коммуникативной личности билингва: языковая личность, как носитель кода; речевая личность, отвечающая за эффективное вербальное общение; коммуникативный уровень – эмоциональная оболочка, которая включает вербальные и невербальные компоненты. В процессе межкультурной коммуникации искусственный билингв не просто переключает языковой код, но погружается в иной дискурс. Очевидно, проблема возникает именно здесь. Во время обучения иностранному языку внимание сконцентрировано на передачу и усвоение соответствующего языкового кода, а не на формирование и дальнейшее развитие у учащихся дискурсивного мышления.

Возникающие в дальнейшем коммуникативные ошибки у искусственных билингов связаны не столько с языком, а с эмоциональным, когнитивным, дискурсивным аспектами общения.

© Чикваидзе А. А., 2018

Шарифуллина Э. Р.

Нижний Тагил, Россия, elvirasharifullina@yandex.ru

**Организация работы учащихся с лингафонным кабинетом
как одно из условий успешного прохождения итоговой
аттестации по английскому языку**

Одним из обязательных требований ФГОС, предъявляемых сегодня к образовательному учреждению, реализующему основную образовательную программу основного общего образования, является наличие лингафонного кабинета, обеспечивающего изучение иностранных языков. В МАОУ Гимназия № 86 данное требование выполняется полностью. Работа с лингафонным кабинетом организована таким образом, чтобы учащиеся всех ступеней обучения имели возможность совершенствовать свои коммуникативные навыки, приближаясь по своему произношению к носителям языка.

В большей степени, безусловно, использование лингафонного кабинета направлено на подготовку выпускников Гимназии к сдаче устной части ОГЭ и ЕГЭ по английскому языку. В связи с тем, что экзамен по говорению проходит в компьютеризированной форме, учащиеся должны быть максимально хорошо подготовлены к работе на компьютере. Несмотря на то, что в жизни наших детей компьютер занимает довольно значительное место, тем не менее, в стрессовой ситуации присутствует риск того, что ребенок растеряется, запаникует и сделает что-то не так, потеряв при этом нужное количество баллов. Чтобы этого избежать, нужно тренироваться, поэтому гимназистам предлагается отрабатывать навыки выразительного чтения текста посредством записи и анализа допущенных ошибок в ходе самостоятельной проверки после прослушивания образца.

Кроме этого, эффективность использования лингафонного кабинета доказана, прежде всего, в отработке навыков монологического высказывания. Во-первых, в ходе постоянных тренировок у учащихся формируется чувство времени, поскольку им необходимо соблюдать временные границы. Во-вторых, учащиеся имеют возможность записать и прослушать свое высказывание, проанализировав его затем совместно с педагогом в соответствии с предложенными к заданиям критериями. Возможность услышать свою речь в записи позволяет учащимся исправлять свои ошибки и не совершать их вновь, доводя тем самым свои коммуникативные навыки до совершенства.

Таким образом, систематическое применение лингафонного кабинета в обучении иностранным языкам позволяет педагогам и ученикам добиваться высоких результатов на выпускных экзаменах.

© Шарифуллина Э. Р., 2018

Шкрабо О. Н.

Минск, Беларусь, olga_shkrabo@tut.by

К вопросу о роли аудирования в процессе изучения фонетики английского языка

Изучение фонетики иностранного языка предполагает прослушивание звуков и интонационных моделей (просодия) и их воспроизведение, что способствует постановке правильного произношения. Аудирование необходимо также и для развития фонематического слуха, что особенно важно при подготовке будущих переводчиков, т.к. для их профессиональной деятельности навык понимания говорящего является необходимым, особенно если речь идет об устном переводе.

Как показывает практика, на начальных стадиях обучения студентам сложно понимать речь на иностранном языке, в отдельных случаях (например, при высоком темпе речи) учащиеся не могут вычленить даже знакомые слова.

В связи с этим, на начальном этапе студенты изучают основы фонетики английского языка, прослушивая и повторяя отдельные звуки и звуковые явления, что способствует формированию базового фонетического знания, которое впоследствии станет основой для развития навыков аудирования.

Аудирование на занятиях по фонетике на продвинутом уровне занимает большую часть обучения. Студентам предлагаются фонетические диктанты на уровне слов, выражений, а впоследствии и предложений, при этом студенты должны были в соответствии с заданием записать либо транскрипцию слов, либо само слово; изложения, на первом этапе которых студенты слушают текст, на втором этапе слушают и делают пометки, а затем записывают то, что поняли и запомнили.

Для изучения интонационных моделей студентам предлагается прослушать диалог (фрагмент учебного или игрового фильма), который впоследствии следует повторить, «озвучивая» ситуацию на экране.

В целом, навыки аудирования, как и базовые знания фонетики, помогают улучшить уровень обучения иностранному языку, т.к. облегчают понимание устной иностранной речи и способствуют правильному произнесению отдельных слов и целых высказываний с учетом особенностей отдельных звуков, слабых и сильных форм слов, ударения и интонационных моделей.

© Шкрабо О. Н., 2018

Yakushenko M. A., Fedulenkova T. N.

Vladimir, Russian Federation, rite10@ya.ru, fedulenkova@list.ru

English for Management: Innovation Life Cycle

Innovation has been and continues to be an important topic of study for a number of different disciplines, including economics, business, engineering, science, and sociology. Most people can provide examples of innovative products such as the iPod or the PC, but few can clearly define the innovative aspects of these products. Besides, among academics there is a difference of opinion about what the term *innovation* really means.

To develop innovative ideas in teaching English for special purposes, on the one hand, and, on the other hand, to intensify the development of some general and special competences in the students studying management for their Master Degree, we suggest introduction of a special seminar in English for them.

The main part of the project is dedicated to the study of innovation life cycle. The New Oxford Dictionary of English (Oxford, 1998) offers the following definition of *innovation*: ‘making changes to something established by introducing something new’. We maintain that in the organizational context innovation can occur to products, processes, or services. We extend, after Paul Trott (Innovation Management and New Product Development, 2011), the definition of innovation, i.e. it will sound as follows: ‘innovation is the process of making changes, large and small, radical and incremental, to products, processes, and services that results in the introduction of something new for the organization that adds value to customers and contributes to the knowledge store of the organization.’

According to that idea, the topics are selected for the seminar, embracing an introductory parallel lecture-presentation delivered by two professors: one in management innovations, the other – in English.

The project is aimed at development of the following special competences: to identify a market opportunity; to organize people, finance and facilities to match the goals of the organization; to research the possibilities; to protect the intellectual property; to model design and test it for users; to improve the technology; to start production; to advertise and inform people; to communicate with the customers. Among general competences the following ones are developed: to read quickly texts on special English and understand them on the spot, to scan information in English, to compile banks of information, to choose the necessary innovations, etc. The best papers of the students are seen on the site of X International Students Scientific Conference “Students Scientific Forum – 2018”, in Section “Innovations in Technology, Management & Road Construction” (in direction “Ecological sciences”).

© Yakushenko M. A., Fedulenkova T. N., 2018

ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ УрГПУ основан в 1937 году. Является ведущим образовательным учреждением в области преподавания иностранных языков и повышения квалификации преподавателей вузов и учителей в Уральском регионе, а также готовит специалистов в сфере устного и письменного перевода. Лицензирован и аккредитован. Имеет давние и прочные связи с зарубежными образовательными учреждениями и центрами, многолетние традиции научного и культурного обмена с Германией, Австрией, Францией, Великобританией и США; тесно сотрудничает с факультетами иностранных языков и кафедрами С.-Петербурга, Москвы, Н.Новгорода, Н. Тагила и др. городов РФ. Имеет высокий рейтинг в научном мире.

В состав ИИЯ входят **6 специализированных кафедр**:

- английского языка, перевода и методики преподавания
- английской филологии и сравнительного языкознания,
- немецкой филологии,
- романских языков,
- профессионально-ориентированного языкового образования,

а также:

- 5 ресурсных языковых центра (языковое образование, немецкий, французский, испанский, австрийский),
- магистратура,
- аспирантура, докторантура,
- центр дополнительного образования,
- подготовительные курсы (уровень ЕГЭ).

Научные школы

Научные исследования в институте проводятся в рамках комплексных тем: "Типологические аспекты функционирования и эволюции языков", «Оптимальные технологии обучения иностранным языкам в системе профессионального образования». Исследования проводятся в двух направлениях: 1) сопоставительное языкознание; 2) теория и методика обучения ИЯ.

Оба направления соответствуют профилю подготовки бакалавров, магистров. Результаты исследований реализуются в учебном процессе УрГПУ, вузов Свердловской области и Уральского региона.

К настоящему моменту сформировались несколько научных школ института:

- профессора Н.В.Пестовой - "Сопоставительная лингвистическая поэтика"
- профессора Н.Н.Сергеевой - "Методика обучения иностранным языкам в системе профессионального образования"
- профессора Е.В.Шустровой - «Когнитивная лингвистика»

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

Актуальные проблемы германистики, романистики, русистики»

ПРОВОДИТСЯ ЕЖЕГОДНО В ПЕРВЫЕ ПЯТНИЦУ-СУББОТУ ФЕВРАЛЯ

Материалы журнала регулярно размещаются на платформе

Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

<http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=50812>

Мы всегда рады видеть Вас среди участников!

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГЕРМАНИСТИКИ,
РОМАНИСТИКИ И РУСИСТИКИ**

Оригинал-макет И.А. Николаева

МАТЕРИАЛЫ
ежегодной международной научной конференции
2 февраля 2018 года
г. Екатеринбург, Россия

Подписано в печать 24.04.2018. Формат 60x84¹/₁₆.
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 4. Уч.-изд. л. 3. Тираж 500 экз.
www.uspu.ru

Отпечатано в ГУП СО «Режевская типография»
623750 г. Реж Свердловской обл.,
ул. Красноармейская, 22. Тел. (34364) 2-25-03
Заказ № 2018 г.