

ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Т. Г. ШЕВЧЕНКО

Филологический факультет

ИННОВАЦИОННАЯ ТРАЕКТОРИЯ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Материалы Международной
научно-практической конференции,
посвящённой 20-летию кафедры теории и практики
филологического факультета ПГУ им. Т. Г. Шевченко

29 сентября 2023 года

Тирасполь

*Издательство
Приднестровского
Университета*

2024

УДК 81.001:061.3(082)
ББК Ш1и.я431
И66

Редакционная коллегия:

М. В. Фокша, зам. декана по научной работе, и. о. зав. каф. теории и практики перевода

Л. Л. Косташ, ст. преп. каф. теории и практики перевода

И66 **Иновационная траектория развития лингвистических исследований в современном мире:** Материалы Международной научно-практической конференции, посвящённой 20-летию кафедры теории и практики филологического факультета ПГУ им. Т. Г. Шевченко, 29 сентября 2023 года / редколлегия: М. В. Фокша, Л. Л. Косташ. – Тирасполь : Изд-во Приднестр. ун-та, 2024. – 192 с.

В настоящем сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции «Иновационная траектория развития лингвистических исследований в современном мире», посвящённой 20-летию кафедры теории и практики перевода филологического факультета ПГУ им. Т. Г. Шевченко (29 сентября 2023 г.).

Актуальные вопросы современной лингвистики, филологии и методики преподавания языков и культур отражены в работах преподавателей и студентов филологического факультета, представителей учительской общественности республики, исследователей из-за рубежа.

Содержание сборника будет полезно широкому кругу интересующихся вопросами традиционных и инновационных подходов к изучению и преподаванию филологии, лингвистики, журналистики, методики преподавания в вузе и школе.

УДК 81.001:061.3(082)
ББК Ш1и.я431

Рекомендовано Научно-координационным советом ПГУ им. Т. Г. Шевченко

За содержание публикаций ответственность несут авторы

© Коллектив авторов, 2024
© ПГУ им. Т. Г. Шевченко, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Е. К. Бешляга. ТЕХНОЛОЖИЙ ИНТЕРАКТИВЕ ЛА ПРЕДАРЯ КОНЖУНКЦИЕЙ	7
Т. З. Богачева. ТЕХНОЛОЖИЙ НОЙ ЫН ПРЕДАРЯ ШИ ИНСТРУИРЯ ЛИМБИЙ МОЛДОВЕНЕШТЬ ЫН КЛАСЕЛЕ ПРИМАРЕ ЫН ШКОАЛЭ АЛОЛИНГВЭ	12
Д. А. Габужа, К. В. Самсон. ЕДУКАЦИЯ ЫН СОЧИЕТАТЯ МУЛТИКУЛТУРАЛЭ	17
Т. С. Газул. МЕТОДА ПРОЕКТУЛУЙ КА МЕТОДЭ ДЕ ЕВАЛУАРЕ ЛА ЛЕКЦИИЛЕ ДЕ ЛИМБА ШИ ЛИТЕРАТУРА МОЛДОВЕНЯСКЭ	21
Н. С. Горбачова. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	25
Л. М. Грамма. ТРАДУЧЕРЯ ОПЕРЕЛОР ДЕ ВАЛОАРЕ НАЦИОНАЛЭ ЫН ЛИМБА РУСЭ: АСПЕКТЕ ДЕ АНАЛИЗЭ ДИН ПЕРСПЕКТИВЭ АКТУАЛЭ А ТРАДУЧЕРИЙ ПОЕМУЛУЙ «ЛУЧАФЭРУЛ» ДЕ МИХАЙ ЕМИНЕСКУ	28
И. И. Гроза. ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ	34
Н. Д. Гудаль. ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ПОНЯТИЙ МОРФОЛОГИИ ПО МОЛДАВСКОМУ ЯЗЫКУ В 5 КЛАССЕ	38
А. В. Данилова. КОГНИТИВНАЯ ПРИРОДА АТРИБУЦИЙ	43
Е. С. Дробот. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	48
Н. М. Дубленко. ENSEIGNER LA FRANCOPHONIE EN CLASSE DE FLE	51

А. Н. Дурбайло. ЛЕКЦИЯ ДЕ АСИМИЛАРЕ ПРИМАРЭ А МАТЕРИЕЙ ШИ ДЕ ФОРМАРЕ А ПРИЧЕПЕРИЛОР ДЕ АПЛИКАРЕ А ТЕОРИЕЙ ЫН ПРАКТИКЭ	55
Т. И. Жолубчастая. ТЕХНОЛОЖИЙ АВАНСАТЕ ЛА ПРЕДАРЯ ЕКСПРЕСИИЛОР ФРАЗЕОЛОЖИЧЕ	58
Г. В. Жосан. ЕЛЕМЕНТЕ ИНОВАТИВЕ ПЕНТРУ О ЫНВЭЦАРЕ ЕФИЧИЕНТЭ	63
Е. А. Задорожник. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ	67
Е. П. Ковальская. ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ И СПОСОБЫ ЕЕ ПЕРЕВОДА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА).....	72
Т. Н. Кожухарь. ИНОСТРАННОЕ СЛОВО – «ПЕРЕКРЕСТОК КУЛЬТУР»: БЕЗЭКВИВАЛЕНТНАЯ ЛЕКСИКА	78
Л. Л. Косташ. К ВОПРОСУ О СТРУКТУРНЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ БЛЕНДОВ В СОВРЕМЕННЫХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ	83
Н. Н. Леонтьева. ИМПОРТАНЦА УТИЛИЗЭРИЙ КОРЕКТЕ А ПРЕПОЗИЦИЕЙ	88
О. В. Литвин. И. С. ТУРГЕНЕВ КАК ПОСОЛ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ЗАПАДЕ	91
А. В. Ломаковская. СИНЕСТЕЗИЯ В ТЕКСТЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СЛОГАНОВ	96
В. А. Мельник. КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВЫЕ МАРКЕРЫ ДУХОВНОГО УВЯДАНИЯ РУССКОЙ ДВОРЯНСКОЙ УСАДЬБЫ В РАССКАЗЕ И. А. БУНИНА «АНТОНОВСКИЕ ЯБЛОКИ»	100
И. М. Мельничук. ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Г. МЮССО “LA FILLE DE BROOKLYN”).....	106

А. И. Николаева. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	112
М. В. Норец. SPY NOVEL OF THE EARLY TWENTIETH CENTURY: THE FIRST WORLD WAR – A REFLECTION IN THE LITERATURE	116
Е. В. Носовская, А. А. Кифорук. АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ РАБОТУ НАД ЛИТЕРАТУРНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	121
Е. П. Осадчая. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК КЛЮЧ К РАЗВИТИЮ ЯЗЫКОВОЙ ГРАМОТНОСТИ.....	128
А. И. Павленко. ОСОБЕННОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПРИ СУЖЕНИИ ОБЪЕМА ПОНЯТИЯ.....	132
Е. А. Погорелая. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЯЗЫКА КАК СЛОЖНОГО ИНТЕГРАТИВНОГО ФЕНОМЕНА.....	137
Т. А. Проданова. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ.....	143
И. Б. Прокудина. ТРУДНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТОВ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....	146
С. А. Радулова. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	151
О. А. Романенко, К. В. Самсон. ПРОМОВАРЯ ДИАЛОГУЛУЙ ИНТЕРКУЛТУРАЛ ПРИН ФОРМАРЯ КУЛТУРИЙ ОРГАНИЗАЦИОНАЛЕ	156
А. С. Саврацкая. КЕЙС-МЕТОД КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	161
О. С. Семёнова. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ	166

А. С. Соболева. КООПЕРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВА СИНГАПУРСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ	171
Е. П. Тимчук. ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ	175
М. В. Фокша. ПРИЧАСТНОЕ СКАЗУЕМОЕ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ОТРАЖЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА	179
А. Д. Хвостик. РУССКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ФЭНТЕЗИ	186

Е. К. Бешляга

(Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко)

ТЕХНОЛОЖИЙ ИНТЕРАКТИВЕ ЛА ПРЕДАРЯ КОНЖУНКЦИЕЙ

В настоящей статье рассматривается применение интерактивных технологий в педагогической деятельности. Автор предлагает их использование на уроках молдавского языка в рамках систематизации знаний учеников 7 класса по теме: «Союз как часть речи» в молдавской школе.

Ключевые слова: интерактивные технологии, работа в группе, систематизация знаний, креативность

INTERACTIVE TECHNOLOGY ON TEACHING CONJUNCTIONS

This article focused on the use of interactive technologies in teaching Moldavian language. The author proposes their use in teaching as a part of feedback in the 7th grade students on the topic: “Conjunction as a part of speech” in a Moldovan school.

Keywords: the interactive technologies, the group work, the feedback, creativity

Ымпрумутат дин теория ши практика милитарэ, терменул де «стратегие» се реферэ ла аптитудиня де а команда. Стратежия де активитате педагожикэ се реферэ ла фелул ын каре дечиде професорул сэ кондукэ активитэциле инструктив-едукативе ын ситуацииле формале. Еле инклюд норме де компортамент дидактик, релаций сочио-афективе ку елевий, стилул доминант, възут прин присма проприей персоналитэць, дар ши прин ориентаря школий, нивелул класей де елевь. Ын сенсул дидактик кончептул де стратегие се реферэ ла ун сет де акциунь де предаре ориентате спре атинжеря унор скопурь спечифиче, ын тимп че методеле сынт кэиле прин каре сынт атинсе ачестя, визынд объективе конкрете, яр прочедееле репрезентэ инструментеле де лукру, субордонате методелор.

Ам алес ачест субъект фииндкэ ануме стратегия дидактикэ есте модалитатя ефичиентэ прин каре професорул ый ажутэ пе елевь сэ-шь дезволте капачитэциле когнитиве ши челе интеллектуале, причепериле деприндери-ле, аптитудиниле, сентиментеле ши эмоцииле. Еа се конституе динтр-ун ансамблу комплекс де методе, техничь, мижлоаче де ынвэцэмынт ши форме де организаре а активитэций комплементаре, пе база кэрора професорул креазэ ун план де лукру ку елевий, ын ведеря реализэрий ефикаче а прочесулуй инструктив-едукатив.

Импортант есте ка професорул де лимбэ ши литературэ молдовеняскэ сэ превадэ импликаря елевилор ын реализаря ачестуя, ын калитате де субьекць активь че контрибуе ла конструиря проприей куноаштерь. Стратежия дидактикэ – ын визиуне постмодернистэ – девине астфел родул уней партичиперь колаборативе десфэшурате де професор ымпреунэ ку елевий, ачештя комплетындр планул де лукру ку проприиле интересе, доринце де куноаштере ши де активитате интеллектуалэ. Астфел чей инструиць пот сэшь манифесте доринца де а ынвэца прин коопераре, ын екипэ, колектив сау индивидуал, пот сэ оптезе пентру анумите materiale дидактиче пе каре сэ ле фолосяскэ, пентру анумите методе сау прочедее де лукру. Оферинду-ле шанса де а фаче пропунерь, ынвэцэторул контрибуе ла крештеря активисмулуй ши а дезволтэрий креативитэций проприилор дисчиполь, яр стратежия дидактикэ, изворытэ дин комбинаря армониоасэ а тутурор факторилор импликаць, поате кондуче ку сукчес ла атинжеря скопурилор пропусе, ын примул рынд асигуаря ынвэцэрий. Ши ну орьче ынвэцаре, чи уна темейникэ, каре аре легэтурэ ку реалитатя, ку интереселе ши невоиле елевилор, есте утилэ ши се реализяэ прин партичипаря фиекэруй елев ын прочесул конституирий проприилор ынцележерь.

Стратежииле дидактиче интерактиве ау ын ведере провокаря ши сусцинеря ынвэцэрий активе ын кадрул кэрея, чел че ынвацэ акционяэ асупра информацией пентру а о трансформа ын уна ноуэ, персоналэ, проприе. Ын сенс конструктивист, фолосиндр ачесте стратегий професорул ыл дедтерминэ пе елев сэ девинэ рэспунзэтор ши партичипант ын прочесул конструирий ланцурилор информацияле, прин резолвэрь де проблемэ, прин експлорэрь ши черчетэрь сау апликындр чей че а добындит ын контексте ной, диферите.

Интеракциуня сочиалэ (интерактивитатя) семнификэ о акциуне речипрокэ де инфлуенцаре когнитивэ, сочиалэ ши афективэ ын кадрул групурилор. Ын психоложия сочиалэ, о интеракциуне есте о релацие динамикэ, де комуникаре ши скимб де информацией ынтре дой сау май мулць индивизь ын интериорул унуй групп, каре депинде де инфлуенцеле, конфликтеле сочио-когнитиве десфэшурате де групп. Черчетэторь ка Выготский ын Русия, Брунер ын США, Валон ын Франца пун акцентул пе интеракциуниле сочиале ши пе сочиализаре, ка факторь де маре валоаре ын дезволгаре ши ынвэцаре. Примул ворбеште деспре ынвэцаря ын релацие ку адулций ши деспре «зона проксимей дезволтэрь», ал дойля дезбате проблема интеракциуний де тип туториал.

Лукрэрилe де спечиалитате оферэ о ларгэ гамэ де сужестий методоложиче интеграте ынтр-о маре вариетате де стратегий дидактиче.

Стратежииле дидактиче интерактиве ау ун рол есенциал ши ун лок импортант ын тоате челе трей фазе але кончеперий ши реализэрий активитэций дидактиче:

1. **Фаза проектэрий**, кынд ын функции де факторий каре инфлуенцязэ алежеря стратегией (объективе, ресурсе дисполнибиле – умане, материале, информационале ш.а.м.д.) професорул де лимбэ ши литературэ молдовеняскэ дечиде че стратегие ва фолоси ын активитатя де предаре/ынвэцаре. Ва оптя пентру ынвэцаря прин коопераре сау прин компетицие, прин черчетаре-дескоперие сау прин речептаря активэ а информацией етч.

2. **Фаза де десфэшуаре** а активитэций, кынд се материализязэ/конкретизязэ стратегия дидактикэ алясэ ын мод флексибил ши прин адаптэръ ла ситуациие.

3. **Фаза (ауто)евалуэрий**, каре аре ын ведере апречиеря резултателор ши а калитэций стратегиилор дидактиче апликате.

Ефичиенца стратегиилор интерактиве, дупэ кум менционязэ професорул И. Чергит реесе дин ачея «кэ ынкуражязэ интеракциуниле позитиве динтре мембрий группуй (релаций де коопераре, де компетицие), базате, деч, пе ынвэцаря прин колабораре орь прин компетицие жуст ынцелясэ» [Чергит, 2002: 283].

Ын опиния черчетэтоарей К. Опря стратегииле дидактиче интерактиве се пот класифика дупэ типул де акизиций ши резултателе дорите а фи обцинуте ын фелул урмэтор:

А) информативе (де добындире а ной информаций) че инклюд о серие де акциунь ка трансмитере ши речептаре, кэутаре ши конфрунтаре, иноваре ши креаре, де екземплу: мозаикул, пирамида, анкета, пэлэрииле гындитоаре, експериментул де груп, семинарул виртуал етч.

Б) апликативе (де апликаре а ноилор информаций ши де дезволтаре а абилитэцилор практиче) се реферэ ла организаря унор активитэць практиче ка студиул де каз, харта кончептуалэ, проектеле де груп, инвестигация, диаграма индивидуалэ а каузелор ши ефектелор ш.а.

В) евалуативе (де верификаре а куноштинцелор, причеперилор, деприндерилор) ау ка скоп амелиораря ши коректаря прочесулуй, солдате ку ымбунэтэциря резултателор ши стимуларя ынвэцэрий де май департе, ну санкционаря/ педепсирия, де пилдэ: портофолиул, журналул рефлексив, хэрциле кончептуале, проектул [Опря, 2008: 56-58].

Спре деосебире де методеле традиционале, каре оглиндеск евалуаря резултателор школаре обцинуте пе ун тимп лимитат ши де регулэ ку о арие май маре сау май микэ де кончинут, дар орькум дефинитэ, методеле интерактиве де евалуаре ау чел пущин доуэ авантажэ: пе де о парте реализязэ евалуаря резултателор ын стрынсэ легэтурэ ку инструирия, конкомитент ку ачаста; пе де алтэ парте еле привеск резултателе школаре обцинуте пе о пе-

риодэ май ынделунгатэ, каре визязэ формаря унор капачитэць, добындира де компетенце ши май алес скимбэрь ын планул интереселор, агитутдини-лор, корелате ку активитатя де ынвэцаре.

Методеле интерактиве евалуативе конституе опциунь методоложиче ши инструментале каре ымбогэцеск практика евалуативэ евитынд рутина ши монотония. Валенцеле формативе ле рекомандэ инсистент. Есте казул, ын специал, ал инвестигацией, ал проектулуй ши ал портофолиулуй, каре ын афара фаптулуй кэ репрезинтэ импортанте инструменте де евалуаре, конституе ын примул рынд сарчинь де лукру а кэрор резолваре стимулязэ ынвэцаря де тип еуристик. Импортанте сынт ши хэрциле кончептуале (ске-меле), каре пот конституи ын ачелашь тимп ун веритабил инструмент де ынвэцаре, систематизаре ши евалуаре а рецелелор когнитиве.

Капачитэциле когнитиве де а креа ынтребэрь ши ну доар де а рэспунде ла еле сынт стимулате прин утилизаря методов РАИ (Рэспунде-Арункэ-Ин-терогязэ). Капачитэциле де анализэ метакогнитивэ ши метаевалуативэ а пр-чесулуй де ынвэцаре реализат сау пропус пентру реализат, сынт стимулате ку ажуторул техничий 3-2-1 ши а журналулуй рефлексив, инструменте ме-тодоложиче че пот трансформа евалуаря традиционалэ ынтр-уна интерак-тивэ ши продуктивэ.

Май жос вэ пропунем ниште екзерчиций ла тема «Конжункция. Ре-капитуларе» дин мануалул де «Лимбэ молдовеняскэ», класа а 7-я пентру шкоала ку студиу ын лимба молдовеняскэ.

Идентификаць конжункцииле. **Лукру ын перекь.** Ун елев селекцияэ конжункцииле симпле, челэлалт пе челе компусе.

1. Ду-те де морь пентру бинеле мошой думитале, кум зичай ынсуць, кынд ымь спуняй, кэ ну мэ вря, нич мэ юбеште цара. 2. **Де** мэ вой скула, пре мулць ам сэ попеск ши еу. (*К. Негруци*) 3. Баба мури кяр ын ача зи ши нурореле, десплетите, о бочау, де вуя тот сатул. 4. Апой бине, кэ штиу, ал куй ешть, мэй чикэ! (*И. Крянгэ*)

Утилизаць метода РАИ.

- Прин че кувинте ар путя фи субституитэ конжункция де ын фиека-ре дин пропозицииле де май сус?

- Каре дин енунциуриле де май сус конституе ворбире директэ?

6. Екстражець конжункцииле ши комплетаць харта кончептуалэ дупэ моделул:

Конжункций		Конжункцииле лягэ	
симпле	компусе	пэрць оможене	пропозиций
кэч			Мэ дэруй цие, Патрие, дин плин кэч ымь ешть ши темелие...

1. Мэ дэруй цие, Патрие, дин плин,

Кэч, фэрэ пе пэмынт асемуире,
Ымь ешьт ши темелие, ши кэмин,
Ши павээ, ши кынтек, ши менире. *(Л. Делеану)*

2. Ши стелеле с-ау коборыт пе рынд,
Ши луна с-а кулкат пе патул апей
Ши окий чей, че-н мине ынкэ сынт,
Мэ кинуе, фииндкэ-с таре апроапе. *(Г. Гурски)*

- Коментачь пунктуация.
- Гэсиць синонимеле кувынтулуй павээ.

Ашадар, ам ворбит деспре стратегииле дидактиче ын женерал, ши челе интерактиве ын спечиал, каре стимулязэ импликаря май профундэ а елевулуй ын ынвэцаре ши колабораря динтре елев/студент ши професор ши динтре елев/студент ши колежий сэй. Не-ам оприт асуфра стратегиилор де предаре ши де стимуларе а ынвэцэрий (ын сенсул интерактивитэций динтре ч ей ажун шь едукациональ) ши де стратегииле де евалуаре ши де импулсионаре а ынвэцэрий елевилор (ын сенсул реализэрий колаборэрий ши кооперэрий динтре чел каре ынвацэ ши професор). Ачестя дин урмэ се базязэ ын спечиал пе фолосиря методелор алтернативе де евалуаре, ка мижлок де дезволтаре а капачитэций де а рефлекта асуфра прочесулуй де ынвэцаре ши де а конштиентиза грешелиле ши кэиле де а ле ремедия.

Литература

1. Опря, К. Стратежий дидактиче интерактиве / К. Опря. – Б.: Едитура дидактикэ ши педагожикэ, 2008. – 315 п.
2. Чергит, И. Системе де инструире алтернативе ши комплементаре. Структурь, стилурь ши стратежий / И. Чергит. – Б.: 2002. – 308 п.

**ТЕХНОЛОЖИЙ НОЙ ЫН ПРЕДАРЯ ШИ ИНСТРУИРЯ
ЛИМБИЙ МОЛДОВЕНЕШТЬ ЫН КЛАСЕЛЕ ПРИМАРЕ
ЫН ШКОЛЭ АЛОЛИНГВЭ**

Артиколул концине техноложий ши техничь модерне, утилизате ын предаря лимбий ши а литературий молдовенешть ын класеле примаре ын шкоалэ алолингвэ ын кондиций контемпоране, методе де предаре.

Кувинте-кее: чингуин, експлозие стеларэ, метода пэянженулуй, формаря унуй диалог, жоака ынтр-ун кувынт ку литереле, обцинынд ной кувинте

**MODERN EDUCATIONAL TEACHING TECHNOLOGIES
OF THE MOLDAVIAN LANGUAGE IN ELEMENTARY CLASSES
OF BILINGUAL SCHOOL**

The article describes modern methods and techniques of teaching of the Moldavian language in the primary classes of bilingual school.

Keywords: stellar explosion, brainstorming, making up dialogue, forming of new words by interchanging the letters.

«Ун тезаур ка де зестре...
Ый ам дин дарул стрэмошилор бунь,
Ши-л поартэ ын суфлет ун ням.
Е граюл ку дойне минунь...»
Дин кумпете-адус пын-ла ной,
Ла нунць, ла плуг ши-н рэзбой.
Пэстрат, «фир ку фир адунат...»
А. Матеевич

Лимба молдовеняскэ е каса, унде не-ам нэскут, унде ам аузит примул кувынт ал мамей, институтул супериор, унде не-ам перфекционат, унде лукрэм, натура ку тоате мистереле ей плэкуте, нунциле ноастре, комоара ноастрэ – копий, ши ку пэрере де рэу – ултимул друм ал ностру.

Аша ар требуи сэ не пэстрэм граюл. Ши дакэ стрэмоший ноштри ау суферит де стрэинь ку сабия ын мынэ, ной сынтема кемаць сэ-л ферим де грешель граве, ши де инфлуенце стрэине, ши зи де зи сэ-й дескоперим тайнеле ей. Пентру а фи демнь де стрэмоший ноштри, демнь де а пурта спре женерацииле виитоаре лимба матернэ. ка «ун ковор, цесут де мыниле искусите

але молдовенчелор», требуе с-о куноаштем, с-о ворбим ши с-о кынтэм. Ла сфыршитул вякулуй ал ХХ-ля ши ынчепутул вякулуй ал ХХІ-ля прогресул техник ынаинтяээ рапид, фапт, каре кондицияээ ла организаря-континуу а прочесулуй де ынвэцэмынт.

Реформа ынвэцэмынтулуй е кондионатэ де анумиць факторы: екстернь – политик, социал, экономик, штиинцифик ши културал; интернь – факторий едукациональ.

Ын ачастэ ордине де идей, организаря ши перфекционаря системулуй де ынвэцэмынт, потривит ноий идентитэць а медиулуй сочиал ла елабораря уней кончепций де предаре-ынвэцаре а лимбий молдовенешть ын шкоалэ алолингвэ, каре а перфекционат ын база уней аргументэрь штиинцифиче, принципул ынсуширий лимбий молдовенешть ла нивел комуникатив.

Методеле де предаре-ынвэцаре спечифиче лимбий ши литературий молдовенешть сынт мултипле. Пентру а путя дезбате импортанца унор методе де асимиларя унор деприндэрь ши абилитэць требуе сэ куноаштем семнификация кончептулуй.

Привитэ суб рапорт функционал ши структурал, метода поате фи консидератэ дрепт ун модел сау ун ансамблу организат ал прочедеелор сау модурилор де реализаре практикэ а операциилор, каре стау ла база акциунилор паркурсе ын комун де професорь ши елевь ши каре кондук ын мод планификат ши ефикаче ла реализаря скопурилор пропусе.

Дакэ ын ынвэцэмынтул традиционал принчипалеле методе ле конституте: конверсация, демонстрация, трансмитеря де куноштинце, пасивитатя елевилор.

Ынвэцэмынтул модерн соличитэ апликаря методелор активе ши интерактиве, а челор че дезволтэ гындиля креатикэ.

Моделеле активе ши интерактиве ау мултипле валенце формативе, каре контрибуе ла дезволтаря креативитэций, импликэ актив елевий ын инструире, пуынду-й ын ситуация де а гынди, де а реализа рэспунсурь ложиче, де продуче идей ши пропунерь проприй аргументате де а ле комуника ши челорлалць, се базязэ пе ынвэцаря индипендентэ ши прин коопераре, елевий ынвацэ сэ респекте пэрериле колежилор.

Уна дин методеле фолосите ымпреунэ ку елевий есте браймсторингул. Ын традучере либерэ «фуртунэ ын креерь» есте о методэ де лукру интерактивэ каре се базязэ пе асалтул де идей пе каре ый проваокэ о анумитэ темэ, сарчинэ. Есте о методэ, че стимуляээ креативитатя прин анунцаря спонтанэ а май мултор идей, ын легэтурэ ку тема датэ, ыл соличитэ пе елев сэ гэсяскэ солуций. Екземпле де интерогэрь каре сэ декланшезе браймсторинг-ул: «че ынвэцэтурэ, месаж ва трансмите текстул читит?», «кум ай фи прочедат, дакэ те-ай фи афлат ын ситуация персонажулуй дин текст» ш.а.м.д.

Квинтетул есте о техникэ,че констэ ын креаря уне поезий дин чинч версурь дупэ регуль пречисе ын скопул де а синтеза концинутул уней теме абортате ын експримэрь кончисе. Регулеле де елабораре сынт:

Примул верс констэ динтр-ун сингур кувынт семнификатив, каре де-нумеште субъектул(ун субстантив);

Ал дойля верс есте формат дин доуэ кувинте, каре дескриу субъектул(аджективе);

Ал трейля верс есте формат дин трей кувинте, каре аратэ акциунь (вербе ла жерунзиу);

Ал патруля верс есте о пропозицие дин patru кувинте, каре сэ експрима, че симт деспре субъект;

Ултимул верс есте скрис де ун кувынт ку рол де констатаре сау конклузие, каре експримэ есенца субъектулуй(субстантив). Кувынтул ну се поате репета ын челелалте версурь.

МЕТОДА ЕКСПЛОЗИЕЙ СТЕЛАРЭ

Есте дат ун текст: А венит примэвара. Соареле ынкэлзеште. Пэсэриле кэлэтоаре се ынторк дин цэриле калде. Ын кымпурь лукрызэ трактоареле. Копий ла шкоалэ, акасэ сэдеск флорь ши копачь. Че фрумоасэ есте примэвара!

Ын ырфул уней стелуце пунем ынтребэрь, реферитоаре ла текст.

Експлозия № 1

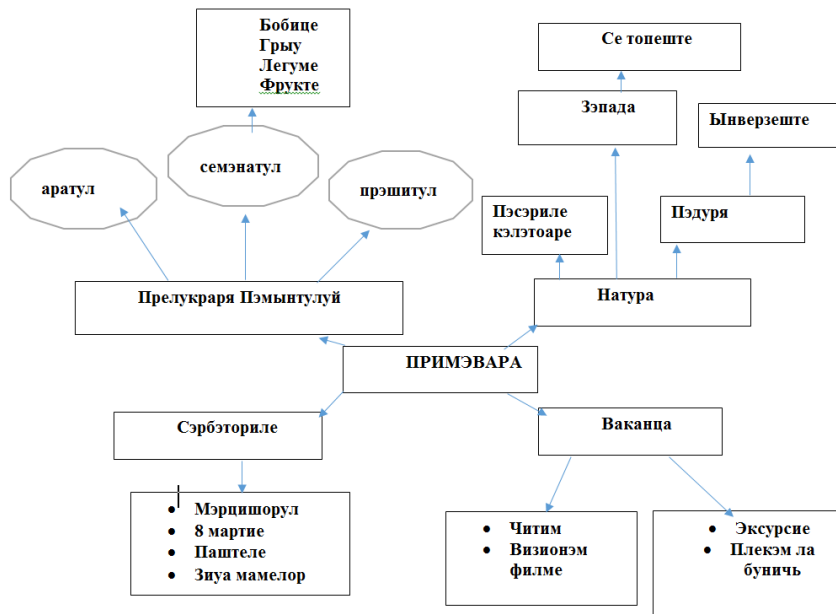


Експлозия № 2



АКТИВ
робы а
компью

МЕТОДА ПЭЯНЖЕНУЛУЙ



Пэянженул есте алкэтуит ла тема примэвара.

КВИНТЕТУЛ

№ 1

1. Субстантивул
2. маскулин, феменин
3. скриинд, читинд, пронунцынд
4. Пронунцынд субстантивул феменин ши маскулин, ной меморизэм ачастэ парте де ворбире.
5. парте де ворбире

№ 2

1. Мэрцишорул
2. фрумушел, сплендид
3. дэруинд, сосинд, симболиязэ
4. Мэрцишорул фрумушел ши сплендид симболиязэ вениря примэ-верий.
5. традицие

ФОРМАРЯ ДИАЛОГУЛУЙ ПРИН ОБЦИНЕРЯ ИНФОРМАЦИЕЙ ОБЦИНУТЭ ЫН ТИМПУЛ ЛЕКЦИЕЙ

Елевий сынт фоарте креативь ын формаря диалогурилор. Ун екземплу де ачест диалог: «Ун фулгушор с-а оприт ын палма та, че-ай дискута ту ку ел?»

– Чине ешт ту?

– Еу сынт ун фулг ши мэ кямэ Фулгуца?

– Дар де унде ай венит?

– Дин чер ам венит ку сурориле меле ши сынте м фийчеле Универсулуй.

– Сынтець атыт де фрумоасе.

– Дар пе тине кум те кямэ?

– Мэ кямэ Адриана.

– Адио, драгэ Адриана, еу плек, кэч мэ тем сэ ну мэ топеск, пе кынд воуэ ви-й фриг, дар ной не симцим атыт де бине, ка пештеле ын апэ.

Мулте лукрурь ши идей интересанте експун елевий ла теме диверсе.

Рэспунсурь ла ынтребэрь либере, реферитор ла ынтребэрь диверсе.

Ын класа а трея, де екземплу, есте ун екзерчициу де рэспунсурь либере ла унеле ынтребэрь: «Кум ыл кямэ пе тэтикул тэу, кынд с-а нэскут», принтре каре а фост ши ынтребаря: «Че-й плаче май мулт тэтикулуй?» Ун копил ла ачестэ ынтребаре а рэспунс, кэ «тэтикулуй чел май мулт ый плак фемееле», яр алт копил а рэспунс, кэ чел май мулт ый плаче «бэутул». Дин ачесте рэспунсурь реес ши рэспунсурилe ла ынтребаря: – Ыл юбешть пе тэтик орь ну ши де че?

ЖОАКА ЫНТР-УН КУВЫНТ КУ ЛИТЕРЕЛЕ, ОБЦИНЫНД НОЙ КУВИНТЕ

Кувынтул брумэрел: брумэ, ел, умэр, лер, мэр, мэрел, еу, мурэ, муре, рэу, урэ.

КОНКЛУЗИЙ:

Ынвэцэмынтул модерн соличитэ апликаря методелор активе ши интерактиве, а челор че дезволтэ гындиря креатикэ, ымбогэциря вокабуларулуй, формаря ымбинэрилор де кувинте, а пропозициилор, дар чел май принчипал а ворбирий орале.

Литература

1. Гурицэ, В. Лимба молдовеняскэ, учебник для 3 класса, ИРО и ПК / В. Гурицэ, Л. Почтаренко. – Тирасполь. – 222 с.

2. Почтаренко, Л. В. Лимба молдовеняскэ, Мануал пентру класа 4 а школий русе / Л. В. Почтаренко, Ю. Д. Колева. – Тираспол: ИСПК, 2004. – 240 с.

Д. А. Габужа

(Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко)

К. В. Самсон

(МОУ «Тираспольская Средняя Школа № 2 им. А. С. Пушкина»)

ЕДУКАЦИЯ ҮН СОЧИЕТАТЯ МУЛТИКУЛТУРАЛЭ

Едукация мултикултуралэ ын сочиетатя ку мултикултурализм пуне акцентул пе мэсурь каре визязэ коекзистенца а май мултор културь, ын мод сепарат, едукация интеркултуралэ есте аксатэ пе коопераре ши акциуне конжугатэ. Едукация интеркултуралэ поате фи консидератэ о компонентэ есенциалэ а едукацией, каре се базязэ пе деприндера де а трэи ымпреунэ ку чейлалць, прин дезволтаря куноаштерий челуйлалт, а историей сале, а традициилор ши а спиритуалитэций сале.

Кувинте кее: Едукация, сочиетате, мултикултурализм, интеркултурэ, спиритуалитате, коопераре, валорь, норме, традиций, обичеюрь.

EDUCATION IN A MULTICULTURAL SOCIETY

A teacher who wants to prepare students for integration into the intercultural space at a global level must use intercultural competence. Thus the researcher student helps the teacher to create work tasks that will direct students to intercultural communication.

Keywords: Education, linguistic culture, positive attitude, cultural awareness

А девенит труизм конвинжеря кэ едукация се субсумязэ ын формаря индивидулуй пентру перспектива интегрэрий сочиале. Конфигураля деприндерилор четэцэнешть, моделаря сочиоморалэ ын скопул партичипэрий конштиенте ши респонсабиле ла вяца социалэ конституе императиве едукационале индубитабиле. Компортаментул индивидуал ын сочиетате есте регламентат де валорь ши норме, де традиций ши обичеюрь фундаментале, тоате ачестя конституинд факторь женераторь де кондуитэ.

Партичипаря активэ а индивидулуй ла вяца комунитэций есте кондиционатэ де конштиентизаря ши асумаря ачестор репере, де нивелул дезволтэрий сочио-културале а персоналитэций сале, де елевация вьеций материале ши спиритуале, асигураля прин инфлуенцэ де натурэ едукативэ провентите дин ынтрег медиул социал ын каре вьещуеште. Ачесте инфлуенце ын конексиуня лор, конфигукрязэ дименсиуниле прочесулуй де оможенizare сочиалэ.

Социализаря индивидулуй есте ун прочес че се ынтемязэ пе трансмитеря унуй систем де валорь де ла о женерация ла алта. *Ralph Linton нота:*

«Фэрэ културэ ну ар путя сэ екзисте нич системе сочиале де тип уман, нич посибилитатя ноилор мембри де а се аданта ла еле». Системул сочиал се объективизязэ ка фиинд о конфигурацие де модели културале, каре фурниязэ индивидулуй технич де вяцэ ын груп, де конексиуне ши интеграре сочиалэ, потривит унор аштептэрь орь ексиженце индиспенсabile ын перспектива конвецуирий сочиале. Фиекаре културэ ышь аре проприиле модели де компортамент, каре пот фи стрэине ши ындепэртате оаменилор дин алте медий спиритуале. Де ачея *Anthony Ciddens соличита ка еа сэ фие «ситуатэ ын термений проприилор ынцелесурь ши валорь, евитынду-се этноцентрисмул, каре репрезинтэ, жудекаря алтор културь прин компарацие ку чя кэрея апарций»*.

Ла нивелул сочиетэций ши ал индивидулуй пот фи пусе ын евиденцэ структурь аксиколожиче, че поартэ валорь, норме ши атитудинь женерализате. Прочесул де интеграре сочио-културалэ а индивидулуй поате фи ынцелес ын термень де асимиларе, интериоризаре ши конштиентизаря ачестор елементе структурале, женерал-умане орь спечифиче группиролор сале де апартенэцэ.

Седиментате ын структура персоналитэций индивидулуй, ачесте валорь, норме ши атитудинь се конституе ши репере ориентативе ши корективе ын вяца котидианэ. Еле девин индикаторь де реферинцэ, критерий евалуативе ын релацииле интерперсонале, дар ши стандарде, шаблоане ын функцие де каре се яу дечизий акционале. Интеркултуритатя се реферэ ла екзистенца ши ла интеракциуня екитабилэ а унор културь диверсе, прекум ши посибилитатя де а женера експресий културале ымпэртэшите прин диалог ши респект речипрок.

Кончептул де интеркултурал пуне акцентул пе интеракциуня динтре группириле перчепуте ка дистинкте дин сочиетате, реферинду-се ла ун прочес динамик де скимбурь, де диалог, де негочиере ынтре группурь. Есте адевэрат кэ диференцеле контязэ, дар еле ну требуе сэ не деспартэ пентру кэ фиекаре есте алтфел ши штие алтчева. Путем ынвэца уний де ла алций, требуе сэ фим толеранць ши сэ ну не импунем проприиле конвинжерь пентру кэ фиекаре динтре ной вря сэ пэстрезе традицииле нямулуй сэу.

Дакэ едукация мултикултуралэ пуне акцентул пе мэсурь каре визязэ коекзистенца (*ын сенсул литерал ал терменулуй*) а май мултор културь, ын мод сепарат, едукация интеркултуралэ есте аксатэ пе коопераре ши акциуне конжугатэ. Едукация интеркултуралэ поате фи консидератэ о компонентэ есенциалэ а едукацией, каре се базязэ пе деприндеря де а трэи ымпреунэ ку чейлалць, прин *дезволтаря куноаитерий челуйлалт, а историей сале, а традициилор ши а спиритуалитэций сале» (Micheline Peu, Едукация интеркултуралэ. Експериенце, стратежсий, политичь)*. Ку кыт едукация ва

фи май дирижатэ ши контролатэ, ку агыт май мулт комоара аскунсэ ын ин-териорул ей ва путя фи валорификатэ.

Абордаря текстулуй литерар, дин пункт де ведере интеркултурал ва урмэри ку прекэдере добындирия а ной калитэць интер-релационаре ынтре елевь, ын домениул културый женерале ши а културый проприй, ын партикулар. Астфел вом да фиекэруй елев шанса де а партичипа актив ын комбатэря расисмулуй, дискриминэрий дин орьче пункт де ведере. Шкоала аре ролул де а едука тынэра женерации ын спиритул респектэрий дифференцелор де културэ, етникэ сау националэ, промовынд респектул фацэ де толеранцэ, ынцележере, егалитате, индиферент де спациул географик, етник, релижиос, ын каре конвещуеск.

Професорулуй де лимбэ ши литературэ ый ревине мисиуня де а кордо-на активитатя елевилор, де а форма валорь, деприндэрь базате пе респек-таря валорилор културале, пентру а евита толеранца дифференцелор динтре етний, расе, конфесиунь, категорий сочиале. Опереле литераре оглиндеск вяца диферитэ а етнийлор, авынд ун концинут историк, ку о богатэ коно-тацие интеркултуралэ. Ун екземплу ын ачастэ привинцэ есте текстул луй Василе Александри *Василе Порожан*, каре тратяэ приетения динтре Ва-силе Александри, поетул, ши фиул унуй циган, чея че не евиденцияэ уна динтре челе май интересанте повестирь де вяцэ, ку мулте ынвэцэминте, конфирмынд кэ етнииеле сынт май деграбэ конвенций сочиале ши кэ идеиле прекончепуте пот фи ынвинсе прин синчеритате ши апропиере суфлетяскэ.

Активитэциле де ынвэцэре пот инклубе, пе лынгэ екзерчиций де ынце-лежере а унор термень спечифичь едукацией интеркултурале, ши лектура унор текстэ, каре прин концинутул лор се айбэ екоу ын комбатэря дискри-минэрий. Ун екземплу де ачест жен путем ынтылни ын фабула «Дой кынь» де Александру Дониц ши «Кынеле ши кэцелул» де Григоре Александреску, унде ауторул дискутэ принципул егалитэций ынтре семень.

Прин есенца са, едукация импликэ ун прочес комплекс ши компликат де сочиализаре. Социложия школарэ а апрофундат формеле прин каре се реперкутиязэ асупра индивидулуй. Ын консечинцэ *Jan Szczepanski а формулат дефиниция сочиализэрий ка фиинд «... ачэя а инфлуенций медиулуй каре адуче индивидул ла партичипаря ын вяца сочиалэ, ыл ынвацэ кум сэ се компорте конформ нормелор ын вигоаре, ыл ынвацэ сэ ынцелягэ култура, ыл фаче капабил сэ се ынтрецинэ ши сэ ындеплиняскэ ануमितе ролурь сочиале».*

О дефиницие чентралэ пе ынцележерея сочиализэрий ка о дезволтарэ ши формаре поливалентэ а индивидулуй а формулат ши *Anthony Ciddens: «Социализаря репрезинтэ прочесул прин каре копиул неажуторат девине трептат о персоанэ конштиентэ де сине, интелижентэ, интегратэ ын типул де културэ ын каре с-а нэскут. Социализаря ну есте ун фел де про-*

грамаре културалэ, ын каре копилул абсоарбе ын мод пасив инфлуенциле ку каре интрэ ын контакт. Кяр ши бeбелушул аре нечеситэць сау ексиженце каре афектязэ компортаментул челор респонсабилъ ку грижа са де ла на-штере, копилул есте о фиинцэ активэ».

Релацииле де комуникаре мултидименционале каре се стабилеск ынтре индивид ши дифериць аженць ай сочиетэций ау ка ефект прегэтиря ачестуя пентру вяцэ ынтр-ун медиу сочио-културал дат. Есте vorba де прочесул прин каре индивидул асимилязэ елементе сочио-културале але медиулуй: валорь, симболурь, абилитэць сочиале, норме де кондуитэ, културэ чивикэ.

Фамилия, шкоала, институцииле културале, юридиче, масс-медия интермедиязэ, фачилитязэ трансмитеря кэтре тынэра женерацие ун багаж де валорь културале, морале, штиинцифиче, юридиче ш.а. Ачастэ трансмитере есте детерминатэ прин формаря персоналитэций индивидулуй пенру формаря идентитэций де сине. Нотэм кэ нечеситатя социализэрий, декурже дин рациунь сочиале ши аргументе индивидуале. Еа есте кондиция интегрэрий индивидулуй ын сочиетате, кыт ши а формэрий персоналитэций сале.

Литература

1. Ciddens, A. Sociologie, Editura ALL, Bucuresti. 2000. – URL : https://www.all.ro/media/attachment/file/s/o/sociologie-anthony-giddens-pdf_2.pdf
2. Szcepanski, J. Notiuni elementare de sociologie. Editura stiintifică, Bucuresti. – 1972, 442 p.
3. Cocos, С. Едукация. Дименсиунь културале ши интеркултурале; Едитура Полирон, Яшь. – 2000.

Т. С. Газул

(МОУ «Ташлыкская ОСШ Григориопольского района им. А. Антонова»)

МЕТОДА ПРОЕКТУЛУЙ КА МЕТОДЭ ДЕ ЕВАЛУАРЕ ЛА ЛЕКЦИИЛЕ ДЕ ЛИМБА ШИ ЛИТЕРАТУРА МОЛДОВЕНЯСКЭ

Проектул есте о стратегије модернэ комплексэ ши ефичиентэ де формаре а компетенцелор трансдисциплинаре, а компетенцелор спечифиче студиулуй интеграт ал лимбий ши литературий молдовенешть. Консидер кэ проектул оферэ кондицииле нечесаре пентру о ынвэцаре ефикаче, ку адевэрат нечесарэ пентру вяцэ.

Кувинте кее: проект, елев, ынвэцэтор, технологије, прочес, шкоалэ.

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ МОЛДАВСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Проект представляет собой комплексную и эффективную современную стратегию обучения трансдисциплинарным навыкам, специфическим навыкам комплексного изучения молдавского языка и литературы. Считаю, что проект предлагает необходимые условия для эффективного обучения, действительно необходимые для жизни.

Ключевые слова: проект, ученик, учитель, технологии, процесс, школа.

Прочесул де ынвэцэмынт есте ун систем комплекс, резултат ал интердепенденцей динтре предаре, ынвэцаре ши евалуаре, ку о финалитате бине контуратэ – ача де транспунере ын практикэ а идеалулуй едукационал, дезволтаря интеграл-вокационалэ а персоналитэций. Каля принципалэ прин каре се реализязэ ачест аспект есте перфекционаря технологией, респектив а формелор, методелор ши мишлоачелор прин каре се ажунже ла резултатул дорит.

Технологија дидактикэ инклубе ынтр-ун тот унитар тоате компонентеле прочесулуй де ынвэцэмынт, инсистындр асупра интердепенденцей динтре концинут ши тоате челелалте аспекте, кум ар фи: организаря, релацииле ынвэцэтор-елев, методеле, прочедееле фолосите. Ун лок импортант ын кадрул технологией дидактиче ыл окупэ стратегииле дидактиче. Прин стратегије дидактикэ ынцележем ун ансамблу де методе ши прочедее прин каре се реализязэ конлукраря динтре ынвэцэторь ши елевь ын ведеря предэрий, ынвэцэрий, дар ши евалуэрий унуь волум де информаций, а формэрий унор причеперь ши деприндерь, а дезволтэрий персоналитэций умане [Думитру, 2000: 36].

Ынвэцэмынтул модерн пуне ун акцент деосебит пе методеле интерактиве. Ачестя пресупун ка инструирия сэ се факэ актив, елевий девенинд

астфел копартичипанць ла проприя лор инструири ши едукацие. Прин фолосири методелор интерактиве ын демерсул дидактик сынт сатисфэкуте урмэтоареле черинце психопедагожиче але активизэрий:

- прегэтири психоложикэ пентру ынвэцаре;
- превенири ши редучери инфлуенцелор негативе;
- асигурари унуй лимбаж комун ынтре ынвэцэтор ши елев;
- утилизари унор модалитэць ефичиенте де активизаре.

Прин фолосири методелор интерактиве есте стимулатэ ынвэцари ши дезволтари персоналэ, фаворизынд скимбул де идеи, де експериенце ши куноштинце, асигурэ о партичипаре активэ, промовязэ интеракциуня, кондукуынд ла о ынвэцаре активэ ку резултате евиденте, контрибуе ла ымбунэтецири калитэций прочесулуй инструктив-едукатив, аре ун карактер актив-партичипатив, о реалэ валoare актив-формативэ асупра персоналитэций елевилор [Габужа, 2005: 26].

Практика дидактикэ базатэ пе методе интерактиве пресупуне:

- интеракциунь вербале ши сочио-афективе немижлочите ынтре елевь, грацие кэра се дезволтэ компетенце интеллектуале ши социале трансферабиле ын диферите контексте формале сау информале;
- атитудине дескисэ, активэ, базатэ пе инициативэ персоналэ;
- о ынвэцаре ын колабораре ку чейлалць колежь;
- ангажари интенсэ а елевилор ын реализари сарчинилов;
- респонсабилитатя колективэ ши индивидуалэ;
- валоризари скимбэрилор интеллектуале ши вербале, мизынд пе о ложикэ а ынвэцэрий каре цине конт де опинииле елевилор. Демерсуриле дидактиче де ачест тип кондук спре ун прогрес когнитив чентрат пе дескоперири челуйлалт, а уней партичипэрь активе ши интерактиве, ла рефлексии комунэ ын кадрул комуникэрий едукационале дин каре фаче парте [Кукош, 1996: 12].

Спечифик методелор интерактиве есте фаптул кэ еле промовязэ интеракциуня динтре минциле партичипанцилов, динтре персоналитэциле лор, дукуынд ла о ынвэцаре май активэ ши ку резултате евиденте.

Методеле интерактиве:

- креазэ деприндэрь;
- фачилитязэ ынвэцари ын ритм проприу;
- стимулязэ кооперари;
- сынт атрактиве;
- пот фи абордате дин пункт де ведере ал диферителор стилурь де ынвэцаре.

Офер спре екземплификаре уна динтре челе май куноскуте методе интерактиве – Метода проектулуй.

Метода проектулуй есте о методэ де предаче-ынвэцаре актив-партиципавитэ каре промовязэ дезволтаря капачитэцилор динамиче, дезволтаря аптитудинилор елевилор, дар ши о методэ де евалуаре [Макарие, 2005: 92].

Проектул есте о активитате персонализатэ, елевий путынд дечиде ну нумай асупра концинутулуй, дар ши асупра формей де презентаре.

Карактеристичь:

– се десфэшоарэ пе о периоадэ де тимп де кытева zile сау кытева сэптэмынь;

– ынчепе ын класэ прин пречизаря темей, дефинирия ши ынцележеря сарчинилор де лукру;

– континуэ ын класэ ши акасэ ши се ынкее ын класэ прин презентаря унуй рапорт деспре резултатул обцинут ши експунеря продусулуй реализат;

– поате луа форма уней сарчинь де лукру индивидуале сау де груп;

– требеуе организат ригурос ын етапе, ка орьче мункэ де черчетаре;

– фачилитязэ трансферул де куноштинце прин конексиунь интердисциплинаре.

Проектеле пот фи вариате, ын функции де типул активитэций, де градул де комплекситате а темей, де абилитэциле пе каре ынвэцэторул интенционаязэ сэ ле дезволте ла елевь, де концинут, ресурсе ши интересе.

Проектеле пот фи фактуале – инклюд дате ши имажинь реале сау имажинаре; реализате ын класэ сау ын афара класей.

Есте о методэ комплексэ, ку мултипле валенце дидактиче, каре валорификэ, ын егалэ мэсурэ, атыт ефартул индивидуал ал елевулуй, кыт ши авантажеле ынвэцэрий прин коопераре.

Астфел, проектул поате фи индивидуал ши де груп.

Авантажеле фолосирий проектулуй ка методэ интерактивэ де предаче – ынвэцаре – евалуаре:

– валоризязэ експериенца котидианэ, информацииле ши интереселе елевилор;

– оферэ посибилитатя фиксэруй елев де а се манифеста ын доменииле ын каре капачитэциле сале сынт челе май евиденте;

– оферэ опортунитэць пентру реализаря уней кооперэрь едукационале ынтре принципалий акторь ай едукацией: елев – елев, елев – ынвэцэтор, ынвэцэтор – елев – пэринте;

– стимулязэ акумуларя де куноштинце, дезволтэ капачитэциле ши абилитэциле де комуникаре, колабораре ши ажутор, детерминынд ынвэцаря активэ.

Требеуе, ынсэ, сэ авем маре грижэ, кынд, кум ши че методэ апликэм, деоарече демерсуриле дидактиче пе каре ле иницием требеуе сэ фие ын конкорданцэ ку партикуларитэциле де ыврстэ ши посибилитэциле когнитиве

ши практиче але копиилор. Ну орьче методэ поате фи апликачэ ын кадрул орькэрей категорий де активитате сау ла орьче нивел де вырстэ. Ын алеже-ря методелор пе каре ле вом аплика, требуе сэ цинем конт де тема трататэ, де типул ей (де предаче, ынвэцаре, евалуаре) ши де нивелул де дезволтаре интеллектуалэ ал копиилор. Де ачея, есте нечесар ун студиу профунд ал ачестор методе, о анализэ амэунцитэ, креативитате, респонсабилитате дидактикэ ши капачитате де адаптаре ши апликаре [Чергит, 1973: 43].

Ун проект де груп реализат ын класа а XI-а а визат черчетаря уней теме дин креация поетулуй Григоре Виеру. Тимп де реализаре – 3 сэптэмынь, презентаря – 12 минуте. Фиекаре груп шы-а презентат проектул ла каре а лукрат: о темэ дин креация поетулуй – Мама, Юбия. Елевий ау ворбит деспре диверсе сенсуре ши семнификаций, тоате ынэлцэтоаре, де алтфел, але дестинулуй омулуй ши поетулуй Григоре Виеру. Фиекаре екипэ а елаборат продусул фоарте инжениос ши орижинал. Елевий ау селектат ригурос челе май репрезентативе версуре пентру илустраря темей, ау валорификат челе май потривите афорисме, ау речитат версуриле ку мултэ инспирация, експресив, ау интерпретат кытева кынтече пе версуриле луй Григоре Виеру – тоате ачестя креынды о атмосферэ плинэ де емоция ши де дор, дор де фиинца поетулуй, дор де версул нескрис ал маеструлуй Григоре Виеру, нумеле кэруя ва рэмыне унул динтре челе май тулбурэтоаре симболуре але демнитэций, вертикалитэций ши юбирий некондиционате фацэ де тот че е фрумос ши сфынт, женерикул активитэций «Фэгэдуинду-мэ юбирий» фиинд ну доар титул уней кулежерэ, чи титул вьэций ынсешь.

Реалитатя активитэций професионале не аратэ кэ проектул ну се поате аплика нич перманент, нич претуиндэнь, дар утилизаря луй конфэрэ фрумусеце ши вяцэ ынвэцэрий школаре.

Литература

1. Габужа, Д. А. Методе де предаче – ынвэцаре. Гид пентру ынвэцэторь / Д. А. Габужа. – Тираспол, ИСПК. – 2005.
2. Думитру, И. Дезволтаря гындирий критиче ши ынвэцаря ефичиентэ / И. Думитру. – Тимишоара, Едитура де Вест. – 2000.
3. Корницэ, Г. Методеле предэрий ши ынвэцэрий лимбий ши литературий / Г. Корницэ. – Кишинэу, Умбрия. – 1993.
4. Кукош, К. Педагожие / К. Кукош. – Ед. Полиром, Яшь. – 1996.
5. Макарие, К. Алтернативеле методоложиче модерне – о провокаре пентру активитатя дидактикэ / К. Макарие. – Тыргу-Жиу, Едитура Мэястра. – 2005.
6. Чергит, И. Методе де ынвэцэмынт / И. Чергит. – Е.Д.П., Букурешть. – 1973.

Н. С. Горбачова

(МОУ «Бендерская гимназия № 1»)

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В настоящей статье автор рассматривает современные образовательные технологии, которые он использует на уроках английского языка. Описывая самые используемые методы в обучении, автор указывает, каким образом данные технологии способствуют освоению английского языка.

Ключевые слова: современные технологии, английский язык, обучение.

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH

In this article, the author studies modern educational technologies that he uses in English lessons. Describing the most used methods in teaching, the author indicates how these technologies contribute to the mastering of the English language.

Keywords: modern technologies, the English language, teaching.

Основной целью обучения иностранному языку является развитие и совершенствование коммуникативных навыков обучающихся. Для достижения этой цели преподаватель стремится сделать занятие ярким и неординарным, используя различные технологии, методы и приемы. Одним из самых эффективных приемов является **метод проектов**. Использование данного метода дает возможность учащимся больше работать самостоятельно на уроке и во внеурочное время, развивать творческие способности, также проявлять себя в лидерстве. Такой метод помогает ученикам анализировать информацию, ориентироваться в информационном пространстве, применять свои знания и повышает мотивацию при изучении иностранного языка.

В своей работе я применяю проектную методику с 5 класса. Для проектов выбираю такие темы, как «Моя семья», «Виды спорта», «Здоровое питание».

По теме «Моя семья» учащимся предлагается нарисовать генеалогическое древо, указать на нем членов семьи и рассказать о каждом. Учащимся можно предложить ответить на вопросы:

- *How many people are there in your family?*
- *Do you have brothers or sisters?*
- *How old is your grandmother?*
- *Is your family friendly?*

По теме «Значение спорта в нашей жизни», школьники находят информацию по выбранному виду спорта и предоставляют информацию о пользе занятий спортом в виде доклада и презентации. Ученикам также предлагается ответить на вопросы по теме:

- *Is sport important for you?*
- *What is your favourite summer sport?*
- *What is your favourite winter sport?*
- *What kinds of sports are popular in Great Britain?*

Представляя свои проекты по теме «Здоровое питание», учащиеся в паре рассказывают о полезных и вредных продуктах. Ребята отвечают на вопросы:

- *What is your favourite food?*
- *Do you like healthy food?*
- *How often do you eat junk food?*
- *What do you like to drink?*

Для повышения познавательного интереса у учащихся на уроке использую платформу **LearningApps** и **Wordwall**. Школьники в игровой форме могут проверить и закрепить свои знания. Применение данных ресурсов способствует повышению учебной мотивации, развивает навыки и умения информационно-поисковой деятельности.

В начальной школе целесообразно использовать **наглядно иллюстративный метод**. В целях повышения мотивации в изучении английского языка применяю работу с карточками, которая подходит для изучения и закрепления лексики по многим темам.

Одному ученику предлагается карточка с изображением какого-то предмета. Школьник начинает жестами показывать то, что изображено на карточке. Другие ребята должны угадать слово.

Карточки по одной теме можно разложить в ряд. Дети закрывают глаза, и к разложенным картинкам добавляется еще одна. Школьникам необходимо понять, какая карточка лишняя, и назвать это слово по-английски. Можно добавлять сразу по две или три карточки, одна из которых будет соответствовать общей теме, а остальные – нет.

Работа с карточками очень увлекает детей, способствует эффективности запоминания учебного материала, развивает память, повышает интерес к уроку английского языка. Также работа с карточками в игровой форме способствует возрастанию уважения учащегося, признанию себя личностью, а это одно из условий осуществления самореализации школьников.

Одной из самых важных задач является укрепление здоровья учащихся. С этой целью на уроках английского языка учителя применяют **здоровьесберегающие технологии**. Одним из самых излюбленных приемов

является физкультминутка. К примеру, при изучении глаголов и числительных можно использовать физминутку “I can...”

One, one, one

I can run!

Two, two, two

I can jump too!

Three, three, three

Look at me!

Для профилактики нарушений зрения, учащимся предлагается выполнить гимнастику для глаз, например:

Look left, look right

Look up look down

Look around.

Look at your nose

Look at that rose

Close your eyes

Open, wink and smile.

Your eyes are happy again.

Таким образом, можно прийти к выводу, что использование современных образовательных технологий повышает мотивацию учащихся при изучении английского языка, способствует лучшему запоминанию материала и делает урок более насыщенным и интересным.

Литература

1. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – Москва : Издательский центр Академия, 1999. – 224 с.

2. Денисова, И. И. Инновационные образовательные технологии в изучении английского языка. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-tehnologii-v-prepodavanii-inostrannyh-yazykov>

Л. М. Грамма

(МОУ «Выхватинецкая молдавская средняя общеобразовательная школа-детский сад имени А. Г. Рубинштейна»)

**ТРАДУЧЕРЯ ОПЕРЕЛОР ДЕ ВАЛОАРЕ НАЦИОНАЛЭ ЫН ЛИМБА
РУСЭ: АСПЕКТЕ ДЕ АНАЛИЗЭ ДИН ПЕРСПЕКТИВЭ АКТУАЛЭ
А ТРАДУЧЕРИЙ ПОЕМУЛУЙ «ЛУЧАФЭРУЛ»
ДЕ МИХАЙ ЕМИНЕСКУ**

Ын артиколул де фацэ се пуне ын дискущие традучеря челор май семнификативе опере динтр-о литературэ националэ, каре ну се поате реализа фэрэ ун анумит багаж де куноштинце традуктоложиче, де каре депинде интерпретаря текстлул орижинал. Креация Лучафэрулуй литературий молдовенешть – М. Еминеску девине тот май интересантэ пентру дивершь ши нумерошь традукэторь.

Кувинте-кее: каподоперэ, версиуне, текст орижинал, анализэ компаративэ.

**TRANSLATION OF WORKS OF NATIONAL VALUE INTO
THE RUSSIAN LANGUAGE: ASPECTS OF ANALYSIS
FROM THE CURRENT PERSPECTIVE OF THE TRANSLATION
OF THE POEM “LUCEAFARUL” BY MIHAI EMINESCU**

This article discusses the translation of some significant work from national literature, which cannot be done without a certain amount of translation knowledge, on which the interpretation of the original text depends. The creation of Luceafarul of Moldovan literature – M. Eminescu is becoming more and more interesting for various and numerous translators.

Keywords: cover art, version, original text, comparative analysis.

Традучеря унуй текст поетик ну есте делок ушоарэ пентру орьче традукэтор. Орьче традучере ну есте нумай о интерпретаре национал- концептуалэ а уней креаций униче, чи ши о презентаре а проприулуй ей систем спечифик де валорь, имажинь ши сенсурь.

Манускриселе луй не демонстразэ кэ поетул а лукрат пентру ынфэптуиря каподоперей сале тоатэ вяца луй креативэ. Астфел ворбинд, «Лучафэрул» есте о синтезэ а оперей лириче еминесчиене, ын каре се регэсек тоате темеле, категорииле ши симболуриле екзистенте. Кяр дин моментул публикэрий, поемул «Лучафэрул» а фост ынтотдяуна ын агенция черчетэторилор дин Молдова, РМН ши де песте хотаре. Ау трекут май мулт де 140 де ань дин дата апариицей ын априлие 1883 а поемулуй «Лучафэрул» де М. Еминеску.

Нумэрал маре де анализе критиче ши диферите тэлмэчирь але поемулуй проваокэ черчетэторилор ши традукэторилор дификултэць ын пэстраря сенсулуй орижинал ын алтэ лимбэ. Орькум, ей ау ын фаца лор доуэ дирекций: фие сэ конфирме пэрериле предечесорилор, фие сэ се базезе пе традучериле ефектуате ши сэ креезе о ноуэ вариантэ де традучере.

Се куноаште кэ екзистэ чинч традучерь канониче ын лимба русэ але поемулуй «Лучафэрул»: трей ау фост ефектуате ла Москова ши доуэ ла Кишинэу. Ын анул 1950 а апэрут прима версиуне а поемулуй (публикатэ ын волумул «Поезий»), ефектуатэ де дой традукэторь – Израил Миримский ши Юрий Кожевников, яр ын анул 1968 с-а публикат традучеря луй Давид Самойлов [Балан, 2015: 93] Ын анул 1974 ла Кишинэу есте публикатэ традучеря поемулуй де Григорий Перов, яр песте ун тимп вине ку традучеря ун алт традукэтор дин Кишинэу – Александру Бродский. Май апой, Ю. Кожевников ревине ла прима вариантэ дин 1950, презентындр проприя интерпретаре а традучерий. Варианта дин 1981 есте о ынчеркаре де а се апропия кыт май мулт де орижинал, инклузив ын чея че цине де титлул поемулуй, «Лучафэрул». Тоате читателе дин прима версиуне, ефектуатэ де амбий традукэторь, сынт прелуате дин едиция анулуй 1950. Орижиналул поемулуй есте типэрит дупэ едиция анулуй 1989 [Лукианчикова, 2019: 59].

Черчетэрилe критиче реферитоаре ла традучериле ын лимба русэ але поемулуй еминесчиан «Лучафэрул», ефектуате де ла мижлокул секолулуй трекут пынэ ын примеле дечений але челуй курент сусцин идея деспре инфлуенца тимпулуй асупра примей традучерь дин анул 1950 а луй Ю. Кожевников ши И. Миримский ши трансформаря ей ынтр-ун стереотип констант пентру урмэтоареле традучерь. Тотодатэ, фиекаре вариантэ традусэ ын лимба русэ а поемулуй компортэ ын сине карактеристичиле индивидуале але традукэторулуй, демонстрынд доринца луй де а фи кыт май апроапе де орижинал. Д. Самойлов ын прочесул де традучере с-а кондус де традучеря кувынт ын кувынт; Гр. Перов с-а кондус де женотипул басмулуй, яр традучеря луй А. Бродский с-а презентат ка о етапэ ноуэ де интерпретаре а поемулуй ын лимба русэ.

«Деспре «Лучафэрул» с-а скрис апроапе май мулт декыт деспре ынтрыга поезие молдовеняскэ. Библиография критикэ асупра поемей а депэшит дежа о мие де титлурь, требуе сэ рекуноаштем, есте енорм» [Лукианчикова, 2019: 63].

Прима версиуне а традучерий ын лимба русэ а авут о ларгэ рэспындиере. Ачастэ лукраре а ажунс а фи фоарте куноскутэ ын темеюл едициилор дин Москова, Кишинэу ши Букурешть але анилор 1950, 1958, 1959. Есте импортант де ремаркат кэ Ю. Кожевников се консидерэ унул динтре чей май консеквенць черчетэторь рушь дин фоста Униуне Советикэ ай креацией луй М. Еминеску. Думнялуй акордэ о агенцие деосебитэ формей поему-

луй, инсистынд асупра идей де повесте. Ануме ын ачастэ примэ традучере ау фост формулате принципиале ши структура традучерий, а фост детерминатэ о анумитэ кончепцие де контураре а персонажелор, дар ши о привире женералэ асупра поемулуй ынсушь, лукрурь каре ын пофида мултор инекзактитэць ау девенит пе мулць ань базэ пентру алте традучерь. Кяр примеле строфе але поемулуй репрезинтэ пятра де ынчеркаре пентру традукэторь, деоарече сынт ун пункт де плекаре пентру тот прочесул де перчепцие а сенсулуй текстулуй:

<p>А фост одатэ ка-н повешть, А фост ка ничодатэ, Дин руде марь ымпэрэтешть, О пря фрумоасэ фатэ.</p>	<p>В роскошном замке у царя Неведомого края Цвела, как вешняя заря, Царевна молодая.</p>
---	--

Анализа компаративэ а ачестей строфе традусе ын лимба русэ ку текстул луй М. Еминеску демонстраэзэ о коинциденць апроксимативэ ку орижиналул. Ын традучеря дин 1950 есте ынкэлкатэ сукчесиуня строфелор, деоарече строфей 71 а орижиналулуй ый кореспунде строфа 70 а традучерий. Астфел, се дескоперэ ши липса строфей 36 а орижиналулуй. Ю. Кожевников ши И. Миримский, пур ши симплу, ау игнорат-о. Ачест лукру а фост обсерват май тырзиу де редакторул кэрций де традучерь але поемулуй ын май мулте лимбь, едитатэ ын 1984 ла едитура «Картя Ромыняскэ». А фост фэкутэ урмэтоаря ремаркэ де кэтре ачест аутор: «Строфа липсэ ын традучеря луй Ю. Кожевников ши И. Миримский есте дат литерал: – О, ты прекрасен, / Каким только во сне Демон может явиться, / Но по пути, что ты мне открыл, / Я никогда не пойду.» [Лукианчикова, 2019: 71] Астфел, строфа 36 а луй М. Еминеску диспаре, детериорынду-се структура, концинтул ши ынкэркэтура де сенс а текстулуй поетик. Адикэ есте тотал игнорат контрастул «ынжер- демон», каре, ынчепынд ку моментул апариицей ши пынэ ын презент, а сервит ка сурсэ а диферителор интерпретэрь але поемулуй. А доуа версиуне русяскэ а поемулуй «Лучафэрул» а фост елаборатэ ын анул 1968, ку оказия уней ной кулежерь де поезие а луй М. Еминеску. Д. Самойлов алкэтуеште о ноуэ версиуне а поемулуй. Ачастэ версиуне а фост критикатэ априг дин партя скрииторилор молдовень. Ын ачест сенс, сэ компарэм орижиналул строфей 13 ын традучеря кыторва версиуны:

Орижиналул де М. Еминеску	Традучеря дин 1950 де Ю. Кожевников – И. Миримский	Традучеря дин 1968 де Д. Самойлов	Традучеря дин 1981 де Ю. Кожевников
---------------------------	--	-----------------------------------	-------------------------------------

Коборь ын жос, Лучафэр блынд, Алунекынд пе-о разэ, Пэтрунде-н касэ ши ын гынд Ши вяца-мь луминязэ.	Спустись по зыб- кому лучу, Уйми мон стра- данья! Любовь моя, я так хочу Сиять в твоём сиянье.	Лучафэр, по лучу скользни, Приди в мои мечтанья, Проникни в дом и осени Мое существованье.	По тонкому лучу скользни Из непомерной дали, Чтоб помыслы мои и дни, Тобою засверкали.
---	---	---	---

Дин версиуниле пропусе, се обсервэ кэ Д. Самойлов е чел май апроапе де оригинал. Ел пэстрязэ кумпэтаря орижиналуи ши утилиязэ кувынтул лучафэр ка ла поет. Традучеря луй поате сэ конкурезе ши астэзэ ку челе май избутите традучерь дин Еминеску ын лимба русэ. Ел есте примул каре а гэсит сенсул чел май реушит ын лимба русэ а ноциуний спечифиче нумай лимбий молдовенешть, прекум е дор – «тоска», «любовь», ын тимп че ын традучеря луй Ю. Кожевников – И. Миримский се ынтылнеште форма тотал неакчептатэ ын контекстул поемулуй – скука/пликтисялэ [Лукианчи-кова, 2019: 88].

Ын аний урмэторь, поемул а атрас агенция ши традукэторилор дин Молдова. Примул динтре ей а фост Гр. Перов. Се ремаркэ кэ ын версиуня русэ а поемулуй де ачест традукэтор сынт унеле аспекте реушите, кум есте кипул луй Кэтэлин:

Ын время аста Кэтэлин, Виклян копил де касэ, ... Бэят дин флорь ши де припас, Дар ындрэзнец ку окий.	А в это время Кэтэлин, Дворцовый паж кудрявый, ... Дитя греха, приبلудный сын, Но дерзкий и лукавый.
---	---

Пунктул де плекаре ши проба де ынчеркаре, ка ши ла чейлалць традукэторь, а фост прима строфэ. Ла Гр. Перов екзистэ ун дезакорд ку орижиналул ну нумай ын денатураря текстулуй, чи ши ын дисонанца фонетикэ, общинынд о резонанцэ неакчептабилэ пентру лимба русэ. Гр. Перов ну ера поет, деачея путем конклузиона кэ чел май компликат лукру пентру ел а фост репродучеря поетикэ а поемулуй еминесчиан:

А фост одатэ ка-н повешть, А фост ка ничодатэ, Дин руде марь ымпэрэтешть, О пря фрумоасэ фатэ.	Жила-была, как не была, Давным-давно, наверно, Среди сокровищ без числа Красавица-царевна.
---	---

Ноуа версиуне ын лимба русэ а «Лучафэрулуй» де А. Бродский, апаре ла Кишинэу ын анул 1975, о ноуэ редактаре а апэрут ын 1980. Традучеря луй есте ориентатэ кэтре чититорул дин секолул ал ХХ-ля, каре куноаште фоарте бине литература еуропяне дин секолул трекут, дар ыл куноаште

ынкэ прѧ пущин пе М. Еминеску. Токмай ачастэ агитудине либерэ конферэ мунчий традукэторулуй ун карактер ку адевэрат креатор ши трансформэ а чинчя версиуне ын лимба русэ а поемулуй ынтр-ун текст модерн, капабил сэ-л факэ ши пе чититорул де ла ынчепутул секолулуй сэ ынцелягэ фруму-сеця текстулуй еминесчиан. Путем пресупуне кэ ын прочесул традучерий А. Бродский а респектат орижиналул, пэстрынд тендинцеле филозофиче але луй М. Еминеску:

<p>А фост одатэ ка-н повешть, А фост ка ничодатэ, Дин руде марь ымпэрэтешть, О прѧ фрумоасэ фатэ... Дин умбра фалничелор болць Еа пасул ши-л ындрѧптэ Лынгэ ферястрэ, унде-н колц Лучафэрул аштяптэ.</p>	<p>Жила в былые времена, Как сказ гласит правдиво, И бгагородна, и знатна, Красавица на диво... Сквозь сумрак замка шла она, Когда спускался вечер, К холодной прорези окна – Лучафэру навстречу.</p>
--	---

Традучеря поемулуй «Лучафэрул» ый преокупэ ши пе традукэторий секолулуй ХХ1-ля. Ла Кишинэу ла 8 аугуст 2015 с-а петрекут презентаря кэрций «Енигма Еминеску», унде а фост публикатэ о версиуне ноуэ а по-емулуй ын лимба русэ де Михаил Лупашко. Ачастэ традучере аре о маре импортанцэ пентру школиле русешть, каре ыл студиязэ пе М. Еминеску, пентру а ынцележе май бине сенсул поемулуй:

<p>А фост одатэ ка-н повешть, А фост ка ничодатэ, Дин руде марь ымпэрэтешть, О прѧ фрумоасэ фатэ.</p>	<p>Когда-то, где-то. В день ли, в ночь, Как сон, как небылица, В семействе царственнойшем дочь Росла краса-девица.</p>
---	--

«Версиуня есте фоарте реушитэ, фииндкэ М. Лупашко а ынцелес сенсул алегорик ал поемумулуй. Ел н-а традус кувинт ын кувинт поемул, дар с-а стрэдуит сэ ынцелягэ ши култура молдовеняскэ, ши култура русэ, фииндкэ мижлоачеле артистиче де експримаре ын лимба молдовеняскэ се де-осебеск де челе русе. Ши луй й-а реушит сэ промовезе идеиле филозофиче але поемулуй» [6].

Ын РМН ын анул 2001 суб редакция луй В. Сенник, Д. Габужа, рекомандатэ де Консилиул штинцифик-методик републикан пентру лимба ши литература молдовеняскэ ши апробатэ де Министерул Едукацией РМН, а апэрут о едицие билингвэ «Яр ной локулуй не цинем...» пентру библиотека школарулуй. Ын ачастэ кэрцулие есте интродусэ ши о версиуне а поемулуй «Лучафэрул» ын лимба русэ, ефектуатэ де А. Бродский. Елевий контемпорань ау посибилитате сэ студиезе поемул еминесчиан ши ын школиле ку лимба де студиу русэ [Сеник, 2001: 174].

Фиекаре динтре традучериле поемулуй «Лучафэрул» презинтэ ун маре интерес пентру студиеря прочесулуй де трансфер а текстулуй орижинал пе ун алт сол национал ши лигвистик. Резултатул традучерий депинде ну нумай де fidelitate лингвистикэ ши стилистикэ а орижиналулуй, чи ши де ерудиция традукэторулуй, де капачитэциле луй креативе, де луаря ын консидерация а спецификалулуй национал.

Литература

1. Балан, Д. Вяца унуй кэртурар: студий, полемичь, меморий, коментарий (едицияе дижиталэ) / Д. Балан. – Б., 2015. – п. 93-97.
2. Балан Д. Лучафэрул еминесциан ын доуэ версиунь русешть / Д. Балан. – Б., 1984. – п. 5-11.
3. Лукианчикова, М. Традучеря ка парте а прочесулуй литерар: «Лучафэрул» ын спациул рус. / М. Лукианчикова. – К., 2019. – 237 п.
4. Сенник, В. Яр ной локулуй не цинем... (едицияе билингвэ) / В. Сенник. – Т., 2001. – 208 п.
5. Эминеску, М. Лучафэр. Переводы на русский язык Ю. Кожевникова, Г. Перова, Д. Самойлова, А. Бродского. – К., 1989. – 64 с.
6. URL : https://www.ipn.md/ru/luchaferul-eminescu-pereveden-v-sovremennom-variante-na-ruskiy-yazyk-7967_1021880.html

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

В настоящей статье рассмотрены инновационные технологии обучения немецкому языку. Рассмотрен творческий и осмысленный подход изучения лексики и развитие навыков коммуникативного общения у учащихся общеобразовательных школ.

Ключевые слова: немецкий язык, инновационные технологии, информационно-коммуникационная технология, технология проблемного обучения, метод инцидента.

ANWENDUNG VON INNOVATIVEN TECHNOLOGIEN IM DEUTSCHUNTERRICHT

In diesem Artikel geht es um innovative Technologien für den Deutschunterricht. Es wird ein kreativer und sinnvoller Ansatz zum Vokabellernen und zur Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten bei Schülern weiterführender Schulen in Betracht gezogen.

Schlüsselwörter: Deutsche Sprache, innovative Technologien, Informations- und Kommunikationstechnologie, problembasierte Lerntechnologie, Incident-Methode.

За последние годы система образования претерпела большие изменения и продолжает меняться и в настоящее время, поэтому появляется необходимость применения новых инновационных технологий, которые помогут подчеркнуть личность ребенка. Инновационные технологии способствуют развитию личностных качеств ребенка. В настоящее время при изучении немецкого языка акцент делается не на сложные грамматические структуры, а на коммуникативный аспект языка, т.е. владение и применение лексики. Главная цель – научить ребенка говорить, дать ему возможность установить контакт между ним и другим человеком, на умение анализировать свои слова. Необходимо вынести слова из пассивного лексического запаса в активный.

Поэтому, перед учителем немецкого языка должны стоять следующие задачи:

- создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, свое творчество;

- активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранному языку.

Главными характеристиками педагогических технологий можно назвать гуманность, эффективность, наукоёмкость, универсальность, интегрированность [Колкова, 2007: 153]. Именно это создает сегодня условия для воспитания нового члена общества. Современному обществу нужны образованные и нравственные люди, обладающие гражданской ответственностью, которые смогут принимать ответственные решения в проблемных ситуациях и будут способны к взаимодействию с сотрудниками.

На мой взгляд, задача учителя иностранного языка состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, свое творчество; активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранному языку.

Для реализации этих задач могут помочь следующие методики и технологии:

- информационно-коммуникационная технология в обучении. Учитывая реалии сегодняшнего дня, а именно компьютеризацию системы образования, учитель должен мыслить по-новому. Поэтому, информационные технологии должны стать одним из главных помощников в реализации уроков немецкого языка. При помощи ИКТ можно улучшить навыки устной, а также письменной речи, приблизить звучание немецкого языка к звучанию носителей. Выполнять различные упражнения, которые будут удовлетворять современные потребности языка. Благодаря использованию компьютера, в частности интернета, можно выбирать интересные темы, удовлетворяющие интересы и потребности современного поколения, узнавать о новой и актуальной лексике, которая употребляется в разговорной речи современного немецкого языка. Интернет и использование компьютерных технологий открывают большие горизонты в изучении немецкого языка, повышают мотивацию и делают уроки ярче, разнообразнее и полезнее. А применение на уроке компьютерных тестов и диагностических комплексов позволит учителю за короткое время получать объективную картину уровня усвоения изучаемого материала у всех учащихся и своевременно его скорректировать. При этом есть возможность выбора уровня трудности задания для конкретного ученика.

- технология проблемного обучения. При помощи технологии проблемного мышления учащийся задействует максимально свой творческий потенциал, развивает мозг и умение анализировать, решать проблему, искать пути её решения. Другими словами, это расширение, углубление знаний при помощи ранее усвоенных знаний или новое применение прежних

знаний. Нового применения прежних знаний не может дать ни учитель, ни книга, оно ищется и находится учеником, поставленным в соответствующую ситуацию. Обязательным условием должна стать доступность и посильность задания для ученика и его уровня. Метод ситуативного анализа позволяет глубоко исследовать сложную ситуацию. Задача ученика найти ответ на проблему, метод её решения, помимо этого предлагает провести анализ данной проблемы, ответив на следующие вопросы:

Was ist das Problem?

Welche Grundsätze und Erkenntnisse sind im Text enthalten?

Wie kannst du es erklären?

Was ist die Lösung?

- Игровая технология. Обучение иностранному языку на начальном этапе должно обязательно основываться на игровой технологии. Игры нужны не только для адаптации, расслабления учащихся, но также для достижения определённых задач в ходе изучения какой-либо темы. У игры обязательно должен быть мотив, цель и результат, только тогда мы сможем добиться результата. Здесь можно опираться на творческие задания, такие как составление и отгадывание кроссвордов, решение ребусов, загадок по пройденной лексике. Одним из примеров закрепления изученной лексики может стать любимая детьми игра «Крокодил». Если отрабатывается, например, тема “die Tiere”, учащимся предлагаются карточки, на которых написано\изображено нужное животное. Задача объяснить жестами и мимикой животное, отвечая на вопросы только “Ja\Nein”. В свою очередь те, кто отгадывают получают карточку-подсказку или можно написать на доске вопросы, которые помогут отгадать:

Ist es ein großes/kleines Tier?

Ist das ein Haus-/Wildtier?

Kann er schwimmen?

Kann er springen?

Выигрывает тот, кто правильно назовет животное на немецком языке. Такого рода игры повышают мотивацию для изучения лексики, способствуют запоминанию новых слов, помогает отработать вопросительные предложения и многое другое.

- Метод инцидента. Ещё одна инновационная технология для уроков иностранного языка. Данный метод требует подготовки (хотя бы выполнения домашнего задания по теме). Учащимся предлагается ситуация, какое-то событие или происшествие, но не достаёт необходимой информации. Задача группы восполнить недостающие звенья в событии, а также найти пути решения проблемы. Данный метод подходит для учеников старших классов, и, к сожалению, часто сложен в реализации, так как не всегда хва-

тает словарного запаса для выражения всех мыслей. Поэтому такого рода занятия требуют тщательной подготовки учащихся дома.

Иностранный язык – благодатное поле деятельности для учителя. Здесь творческие задания полезны и актуальны. Творчество перестает быть уделом единиц. Каждый ребенок по-своему талантлив, но ему нужно помочь найти себя, раскрыть его способности. Используя различные современные методы и подходы, можно открыть изучения иностранного языка с новой стороны, полюбить его и получать удовольствие от процесса.

Литература

1. Барышников, Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н. В. Барышников. – Москва : Просвещение, 2003. – 157 с.
2. Колкова, М. К. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам / М. К. Колкова. – Санкт-Петербург : Каро, 2007. – с. 153; с. 272-281.
3. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – Москва : Изд. Центр «Академия», 2001. – с. 24-36.
4. Полат, Е. С. Интернет на уроках иностранного языка // «Иностранные языки в школе» / Е. С. Полат. – № 2, 3. – 2001.

Н. Д. Гудаль

(МОУ «Больше-Молокишская средняя общеобразовательная школа-детский сад»)

**ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ПОНЯТИЙ МОРФОЛОГИИ
ПО МОЛДАВСКОМУ ЯЗЫКУ В 5 КЛАССЕ**

В данной статье представлены некоторые новые технологии, используемые в преподавании в 5 классе на уроках молдавского языка. Они фокусируются на ученике, развивая коммуникабельность, самостоятельность мышления.

Ключевые слова: новые технологии, самостоятельная работа, дидактические игры, разностороннее развитие личности.

**THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN STUDYING
OF MORPHOLOGICAL NOTIONS IN THE MOLDAVIAN
LANGUAGE IN THE 5 FORM**

In this article some innovative technologies used at the Moldavian language lessons in the 5 form are presented. They are concentrated on pupils, developing communication and independence of thinking.

Keywords: innovative technologies, individual work, didactic game, multilateral development.

МОТТО:

*«Елевий требуе сэ-шь пунэ уний алтора ынтребэрь ши сэ спунэ лумий чея че штиу пентру а афла че штиу. Спунынд вор ынвэца, спунынд вор интерпрета лумя аша кум о вэд ей пентру ной, чейлалць»
Жудит Реней*

Методеле де ынвэцаре, чентрате пе елев, фак лекцииле сэ фие интересанте, ажутэ елевилор сэ реализезе о жудекатэ фундаменталэ, еле сынт тотодатэ мижлоаче прин каре се формязэ ши се дезволтэ причепериле, деприндериле ши капачитэциле елевилор де а акциона, де а фолоси роаделе куноаштерий.

Методеле де ынвэцэмынт репрезинтэ кэиле фолосите ын шкоалэ де ынвэцэтор пентру а-й сприжини пе елевь сэ дескопере вяца, натура, лумя, лукруриле, штиинца, еле сынт тотодатэ мижлоаче прин каре се формязэ ши се дезволтэ причепериле, деприндериле ши капачитэциле елевилор де а акциона асупра натурай, де а фолоси роаделе куноаштерий. Методеле мо-

дерне де предаре сынт методе активе де дезволтаре а компетенцелор базате пе интеракциуня елевилор ши импликаря ачестора ын прочесул де ынвэцаре ши ну доар пе перцепция пасивэ а материалулуй. Фиекаре ынвэцэтор требуе сэ факэ предаря кыт май пе ынцелесулелевилор, кыт май атрактивэ, ку ун прунунцат карактер функционал.

Методеле модерне, «супусе агенцией, ау ролул де а-л фаче пе елев сэ се концентрезе асупра валорий теоретиче ши практиче а куноштинцелор ши сэ конштиентизезе модул ын каре ачеста ыл пот ажута ын проприя дезволтаре». Астфел, ситуацииле де ынвэцаре а елевилор нечеситэ пунеря ын практикэ а ноилор методе ши прочедее де инструирие.

Пе паркурсул активитэций педагожиче, ла студийеря субстантивулуй имплементез **«Метода Р.А.И.»**.

«Метода Р.А.И.» аре ла базэ стимуларя ши дезволтаря капачитэцилор елевилор де а комуника прин ынтребэрь ши рэспунсурь – ачeya че ау ынвэцат. Денумиря провинеде ла инициалеле кувинтелор **Рэспунде – Арункэ – Интерогязэ** ши се десфэшоарэ астфел:

– Ла сфыршитул уней лекций сау а уней секвенце де лекцие, ынвэцэторул, ымпреунэ ку елевий, женерализязэ куноштинцеле обцинуте ын урма предэрий-ынвэцэрий принтр-ун жок де арункаре а унуй объект мик ши ушор (минже) де ла ун елев ла алтул.

– Чел каре арункэ минжя требуе сэ пунэ о ынтребаре дин тема предатэ челуй каре о принде.

– Чел каре принде минжя рэспунде ла ынтребаре ши апой арункэ май департе алтуй колег, пунынд о ноуэ ынтребаре. Евидент интерогаторул требуе сэ куноаскэ ши рэспунсул ынтребэрий адресате.

– Елевул каре ну куноаште рэспунсул есе дин жок, яр рэспунсул ва вени дин партя челуй каре а формулат ынтребаря. Ачеста аре оказия де а май арунка ынкэ о датэ минжя ши, деч, де а май пуне о ынтребаре.

– Ын казул ын каре, чел каре интерогязэ есте дескоперит кэ ну куноаште рэспунсул ла проприя ынтребаре есте скод дин жок, ын фаваоря челуй кэруя й-а адресат ынтребаря.

– Елиминаря челор каре ну ау рэспунс корект сау а челор каре ну ау дат нич ун рэспунс, кондуче трептат ла рэмынеря ын груп а челор май бине прегэтиць.

Ачастэ методэ, Рэспунде-Арункэ-Интерогязэ, поате фи фолоситэ: ла актуализаря куноштинцелор обцинуте ла лекцие; пе паркурсул сау ла ынчепутул активитэций; ла верификаря куноштинцелор обцинуте ла лекция антериоарэ.

Екземплу практик. Субъектул: *«Субстантивул»*

Ле-ам сужерат елевилор урмэтареле ынтребэрь:

Че штий деспре

Деспре че ай ынвэцат ла лекция датэ?

Кум лэмурешть фаптул кэ.....?

Че ць-а прут май дифичил дин тема датэ.....?

Технология «5 де че?» е прелуатэ дин дидактика британикэ ши констэ ын прегэтиря рэспунсурилор пентру чинч ынтребэрь **«де че?»** консекутиве (де аич ши титлул). Еа есте уна динамикэ ши антренантэ. Елевий сынт ындемнаць сэ фие спонтань, сэ рэспундэ репедэ, фэрэ а ста мулт пе гындурь. Фиекаре ынтребаре требуе сэ се ынчапэ ку **«Де че?»**, яр рэспунсул урмязэ ку **«Деоарече/Пентру кэ/Фииндкэ»**.

Дискуция девиязэ де ла субьектул инициал, ажунгын д ынтр-ун фэгаш инедит ши релевант. Елевий капэтэ аптитудинь де а диалога, де а импровиза. Се поате де утилизат техника датэ ла орьче субьект ал лекцией ши ла орьче етапэ а лекцией.

Ын класа а 5-я технология датэ о практик ын урма студиерий темей: **«Артиколул. Женерализаря темей»**

Де екземплу ла пропун елевилор ынтребэриле:

1. **Де че** «ал», дин ымбинаря **«кает ал елевулуй»**, нусе скрие прин кратимэ?

Деоарече е артикол.

2. **Де че** е артикол?

Пентру кэ е о парте де ворбире несемнификативэ.

3. **Де че** е парте де ворбире несемнификативэ?

Деоарече ыл ынсоцеште пе ун кувынт семнификатив.

4. **Де че** ыл ынсоцеште сау детерминэ пе ун кувынт семнификатив?

Пентру а-л ажута сз-шь скимбе форма.

5. **Де че** ый скимбэ форма?

Деоарече е артикол.

МЕТОДА «Жокул дидактик»

Есте унул динтре челе май ефичиенте мижлоаче де дезволтаре а ворбирий, а гындирий ложиче, а капачитэций де комуникаре ши релационаре, а актуализэрий ши евалуэрий куноштинцелор. Прин жок се култвивэ атитудиня позитивэ фацэ де мункэ, спиритул де рэспундере, спиритул критик ши чел де коопераре, активисмул, аптитудиня де а луа инициатива ши де а фаче фацэ унор ситуаций ной.

Деоарече жокул импримэ активитэций дидактиче ун карактер виу ши атрэгэтор, индуче о старе де бунэ диспозицие, каут сэ-л интродук кыт май дес ын активитатя де предаре, ынвэцаре, евалуаре.

«Ланцул тематик» есте о ыншируире де кувинте ын каре ноул кувынт требуе сэ ынчапэ ку ултима литерэ а кувынтулуй пречедент. Дакэ се алеже ун анумит домениу, ланцул девине тематик.

Ыл утилизез ын кл. 5-я ын кадрул евалуэрий куноштинцелор ла субъектул: «*Субстантивул ка парте де ворбире. Субстантиве комуне ши проприй*».

Екземплу: Гэсиць ланцул субстантивелор комуне,каре сэ се термине ын консоане.

Кает, трактор, розмарин, ноур,роман нук, кукош, шипот...

Гэсиць ланцул субстантивелор проприй,каре сэ се термине ын консоане:

Ион, Нику, Ульяна, Антон, Нина, Аурел...

«*Гичеште чине ешть!*» е ун жок амузанти. Фиекаре елев аре принс кыте ун жетон пе спате, пе каре есте скрис нумеле уней пэрць де ворбире. Астфел, фиекаре динтре партичипанць штие чине сынт чейлалць, дар ну штие чине есте ел. Жокул континуэ суб форма унуй диалог ынтре дой жукэторь.. Пентру а-л ажута сэ афле «чине есте», колегул каре а възут жетонул де пе спателе колегулуй ынчаркэ сэ-й дя ачестуя кыт май мулте индичий, каре сэ-л ажуте сэ дескопере че е скрис пе жетон. Ыл утилизез ла орьче темэ де актуализаре а куноштинцелор ла студия пэрцилор де ворбире ын кл. 5-я.

«*Штиу/вряу сэ штиу/ам ынвэцат*» е о техникэ че пермите сэ евалуэм куноштинцеле елевилор апелынд ла куноштинцеле антериоаре, обцинуте ын аний пречеденць. Табелул пермите елевилор сэ реализезе конексиунь персонале ынаинте де експлораря концинутулуй деталиат. Елевий комплетязэ ку идей колоана **ШТИУ**, апой елевий дезволтэ ынтребэрь пе каре ле ау ын легэтурэ ку концинутул пентру колоана **ВРЯУ СЭ ШТИУ**. Одатэ че елевий ынчеп сэ рэспундэ ла ачесте ынтребэрь, ынрежистрязэ информацииле ын секциуня **АМ ЫНВЭЦАТ**.

Модел де апликаре

Субъектул: Аджективул ка парте де ворбире

ШТИУ	ВРЯУ СЭ ШТИУ	АМ ЫНВЭЦАТ
Епарте де ворбире чедетерминэ ун субстантив; Се акордэ ку субстантивул ын жен, нумэр ши каз; Рэспунде ла ынтребэриле каре? че фел де?	Че функцие ау аджективеле ын енунци; Че валоаре стилистикэ пот авя аджективеле; Че фел де аджективе сынт; Топика аджективелор.	Функция синтактикэ а аджективелор ын енунци; Валоаря стилистикэ а аджективелор ын текст; Аджективе вариабиле ши инвариабиле; Деклинаря аджективелор ын препозицие ши постпозицие.

Пентру елевь ачесте техноложий иноваторий сынт биневените, деоаре че ый ангажазэ ын депунеря ефортулуй интеллектуал, ын екзерсаря прочеселор психиче ын урма кэрора ышь асумэ респонсабилитэць ши верификэ солуций. Ролул утилизэрий ачестор техноложий есте ачела де а дезволта комуникаря, индепенденца ын гындиере, креативитатя, ый ажутэ пе елевь

ын луаря дечизиилор коректе ши ын посибилитатя де а ле аргумента. Пен-тру ка ачесте методе сэ функционезе ку сукчес, есте нечесар сэ цинем конт де партикуларитэциле де ыврстэ але копиилор, де комбинаря диферитор форме де активитате, комбинаря мунчий индивидуале ку мунка ын груп. Промоваря ачестор методе модерне де инструире а девенит о адевэратэ нечеситате. Де пречизат, есте фаптул, кэ импортантэ ну есте кантитатя де информатие пе каре елевул о асимилиязэ, чи валоаря информатией.

Литература

1. Настас, С. Гид методоложик: Инструментеле де имплементаре а техноложиилор ын ынвэцэмынтул жeneral / С. Настас (коорд.), А. Писэу, И. Хынку. – К.: Принт-Каро, 2018. – 86 п.
2. Попова, В. Ф. Гид методик: Супорт методико-дидактик / В. Ф. Попова, Т. А. Мазепа, Е. Н. Бабий. – Тираспол : Едитура УСН, 2014. – 109 п.
3. Проблеме актуале де филоложие молдовеняскэ (Материалеле семинарулуй штиинцифико-практик). – Тираспол : ИПУ, 2015. – 9 п.
4. Чергит, И. Методе де ынвэцэмынт / И. Чергит. – едитура ПОЛИРОМ, Букурешть, 2006. – 318 п.
5. Шкьопу, К. Методика предэрий литературий / К. Шкьопу. – Кишинэу, 2009. – 333 п.

КОГНИТИВНАЯ ПРИРОДА АТРИБУЦИЙ

В данной статье исследуются разновидности внутренних и внешних атрибуций, которые рассматриваются как сложные социально-психологические дискурсивные процессы. Изучается типичность или уникальность интерпретируемых ситуаций, указываются перспективы применения понятия атрибутивного стиля в области исследования вербального общения.

Ключевые слова: коммуникация, атрибуция, социальный актер, сценарий, ситуация.

THE COGNITIVE NATURE OF ATTRIBUTION

This article examines the varieties of internal and external attributions, which are regarded as complex socio-psychological discursive processes. The typicality or uniqueness of interpreted situations is studied, the prospects of applying the concept of attributive style in the field of verbal communication research are indicated.

Keywords: communication, attribution, social actor, scenario, situation.

При взаимодействии с людьми, мы, в первую очередь, наблюдаем за их поведением, а именно за тем, что они делают, как они себя ведут в различных ситуациях. Зачастую нас интересует, почему они поступают так, а не иначе. Индивид стремится понять причины поведения, цели, мотивы, намерения действий и поступков, исходя из поведения и речи. Таким образом, мы пытаемся проанализировать, как его слова и дела выражают подлинные установки, намерения и психические черты. Необходимость понять и объяснить поведение приводит нас к тому, что мы используем познавательные процессы – атрибуции, приписывание [2]. Так, мы приписываем индивиду определенные мотивы и черты, и в нашем сознании создается представление, что мы их понимаем.

В ходе наблюдения за поведением отдельных людей или групп, первоначально мы можем отметить тот факт, что локализация причин поведения лежит в них самих или во внешнем мире. Это процесс определения места или же локуса причин их поведения. Так, например, наблюдая за человеком, который на первый взгляд ведет себя враждебно, мы можем прийти к выводу, что он/она не виноват, а его/ее разозлили. Это будет считаться внешней локализацией причин поведения данного человека. Но, отметим, что другой наблюдатель может совсем с нами не согласиться, утверждая

следующее: «Я уже знаком с данным человеком, зачастую он ведет себя как злой субъект, демонстрирует грубость, неуважение к окружающим», и это будет считаться внутренней локализацией причин поведения индивида – социального актора. Следовательно, под процессами локализации мы понимаем атрибутивные процессы, в которых мы приписываем человеку внешний или внутренний локус причин его социального поведения [3].

Отметим, что на *этапе приписывания (атрибуции) общего локуса* причин у разных наблюдателей возникают разногласия. Если происходят определенные социальные процессы, то *наблюдателей можно поделить на две группы*, а именно на тех, кто считает, что поведение социального актора (или социальной группы) обусловлено внешними причинами, и на тех, кто считает, что причины поведения актора локализованы в их психике, то есть являются внутренними. У людей имеются механизмы и правила выводов о причинах того или иного социального поведения индивидов или о самих качествах этих акторов. Однако, работа данных механизмов приводит к неодинаковым выводам. Как правило, наблюдение не позволяет получить информацию, которой будет достаточно для смысловой интерпретации мотивационных причин поведения другого, и поэтому из-за этого возникает необходимость «додумывать» или «достраивать» объяснение поведения. Кроме того, происходит приписывания активному объекту восприятия более или менее конкретных свойств и качеств [4].

Обратим внимание на то, что, воспринимая поведение человека, в первую очередь мы стараемся определить, считается ли оно выражением каких-то свойств личности, а именно мотивов, установок, черт характера, или же индивид ведет себя определенным образом, исходя из того, что этого требует сама ситуация. На основании того, как мы решаем данную психологическую задачу, следует выделить **два типа атрибуции: внутреннюю (диспозициональную) и внешнюю (ситуативную)**.

При рассмотрении двух основных видов атрибуции – внутренней и внешней – Ф. Хайдер [3] полагался на то, что между ними существуют универсальные отношения, а именно обратная зависимость. Таким образом, если считать социального актора причиной своих действий, то ситуация меньше воспринимается в качестве причины, и наоборот. Данную связь представляют в виде негативной корреляции.

По мнению А. Налчаджана [3], за данными внешними корреляциями скрываются глубокие связи, а именно то, что данные корреляции имеют в своей основе определенные любительские теории личности и ее взаимосвязи с внешним миром. Также могут существовать скрытые причинные связи. Кроме того, у каждой личности эти два варианта объяснения поведения людей развиваются исходя из закона сопряжения, который в данном случае (согласно соотношению внутренней и внешней атрибуций)

зачастую выступает в своем отрицательном варианте. Согласно данному закону, психические явления могут возникать и изменяться сопряженно. При положительном сопряжении они развиваются одновременно (например, увеличиваются или усиливаются), а при отрицательном сопряжении усиление одного из них сопровождается ослаблением другого [3].

Согласно некоторым исследованиям, можно встретить случаи позитивной корреляции между этими двумя видами атрибуции, иногда слабые отрицательные корреляции, особенно в тех случаях, когда их оценивают по отдельным шкалам. Отсюда следует, что некоторые люди сочетают внутренние и внешние атрибуции. Так, психологи Г. Келли и Ф. Финч выяснили, что данное сочетание реализуется, когда индивид пытается объяснить чрезвычайные происшествия, сложные межличностные события, так как все сложные социальные события вызывают у наблюдателей смешанный тип атрибуции.

Так, два основных вида атрибуции в некоторых случаях подчиняются *закону отрицательного сопряжения*, а в других – *положительному*. Например, общепринято, что природные катаклизмы – это ряд чрезвычайных событий, которые вызывают разрушения и приносят человеческие жертвы. Когда мы пытаемся понять реакции отдельных людей и общества на данные явления в целом, то убеждаемся в том, что фигурируют оба вида атрибуции: за разрушения и человеческие жертвы «обвиняются» как сами природные процессы, так и люди (строители, чиновники и т. д.) [3].

Поэтому, когда мы атрибутируем определенные качества индивиду, мы осуществляем процесс формирования и выделения категорий, деление внешнего и внутреннего мира человека пропорционально сущностным характеристикам его функционирования. Так, складывается определенное знание об индивиде и это не случайные факты, а набор сведений, которые объединены в определенную упорядоченную систему. Мера и степень приписывания в процессе межличностного восприятия зависит от двух показателей, а именно от степени уникальности (типичности) поступка и от степени его социальной «желательности» или, наоборот, «нежелательности». Под типичным поведением мы понимаем поведение, которое предписано ролевыми образцами или сценариями, и поэтому оно легче поддается однозначной интерпретации. Уникальное поведение признает различные интерпретации и, исходя из этого, дает простор атрибутированию его причин и характеристик. Схожая ситуация происходит и во втором случае. **Социально «желательное» поведение** – это поведение, которое соответствует социальным и культурным нормам, то поведение, которое легко и однозначно можно объяснить. При нарушении таких норм, а именно, когда возникает социально «нежелательное» поведение, диапазон возможных объяснений расширяется [3].

Поведение, которое явно демонстрирует ролевые сценарии, не нуждается в особом объяснении. Совсем другая ситуация происходит с поведением, которое отходит от ролевых требований, так как оно нуждается в специальном объяснении, потому что оно обладает низкой предсказуемостью. Тот факт, что для данного поведения существует не такое большое количество причин, заставляет оценивающего в большей степени апеллировать к интенциям и диспозициям личности. Конкретно в данных ситуациях велик простор для атрибутирования.

Согласно исследованиям Р. Шенка и Р. Абельсона, сценарий определяется, как структура знаний о мире, которая хранится в памяти человека и инстинктивно употребляется им в конкретных ситуациях. Таким образом, знания о мире опираются на архетип, который представлен в виде серии определенных действий, которые приводят совершающих эти действия к цели. В зависимости от содержащихся в них данных когнитивные сценарии носят разный характер: универсальные сценарии имеют место в институциональных общественно значимых ситуациях, например, преподаватель высшего учебного заведения ведет себя строго со студентами не из-за того, что у него внутренний конфликт, или он/она испытывает внутренние переживания, а это данная манера поведения необходима в ситуации данного типа; личные сценарии характерны для личностно значимых ситуаций, например, мошенник действует исходя из сценария данного типа, ему/ей необходимо подстраиваться, адаптироваться, демонстрируя свою гибкость. Поэтому сценарии первого типа включают в себя знания о ролях, которые выполняются актерами в стереотипных общественно значимых ситуациях, например, такие роли, как: «Преподаватель», «Повар», «Машинист» и т. п.; а к сценариям второго типа относят такие роли, как, например, «Шпион», «Карманник» и другие. Дж. Люгер, обобщая выводы, сделанные Р. Шенком и Х. Абельсоном, определяет сценарий как структурированное представление, которое описывает стереотипную последовательность событий в частном контексте [1].

Так, сценарий в широком смысле рассматривается как структурированные знания о мире, хранящиеся у людей в памяти; в узком смысле сценарий понимается как репрезентация определенной последовательности действий оказавшегося в той или иной ситуации агента, ведущих к реализации его неречевой цели.

В заключении, следует сказать, что изучение атрибутивных процессов влияет на развитие навыков эффективной коммуникации. Должно полагать, что контекстные условия, которые в лингвистике традиционно считаются определяющими как для стиля, так и для эффективности общения, следует рассматривать более детально, делая акцент на персонологическом компоненте общения.

Литература

1. Андреева, Г. М. Психология социального познания: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – Издание второе, перераб. и доп. – Москва : Аспект Пресс. – 228 с. – URL: <https://www.isras.ru/publ.html?id=6131>
2. Васильев, Л. Г. Публичное выступление. Аргументация. Диалог: учебное пособие / Л. Г. Васильев, С. Е. Неустроева. – Ижевск : Алкид, 2018. – 137 с. – URL: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/237-241_16.pdf
3. Налчаджян, А. А. Атрибуция, диссонанс и социальное познание / А. А. Налчаджян. – Москва : Когито-Центр, 2006. – 549 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=56494>
4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн, – Питер, 2003. – 705 с. – URL: <https://pedlib.ru/Books/1/0180/index.shtml>

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящей статье раскрывается специфика компетентностного подхода к подготовке будущих учителей иностранного языка, а именно применения педагогического моделирования будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компетенция, педагогическое моделирование, профессиональная деятельность, компетентностный подход, учитель иностранного языка, высшее образование.

PEDAGOGICAL MODELING IN THE PREPARATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

This article reveals the specifics of the competency-based approach to the training of future foreign language teachers, and especially the use of pedagogical model of future professional activity.

Keywords: competence, pedagogical model, professional activity, competence approach, foreign language teacher, higher education.

На современном этапе развития общества происходит модернизация и глобализация образования, результатом которого является переход к компетентностной модели обучения. В системе высшего образования компетентностный подход является ключевым и направлен на подготовку специалистов со сформированной на высоком уровне профессиональной компетенцией.

Вопрос формирования и развития компетенций затрагивает многих исследователей (И. А. Зимняя, А. И. Субетто, Л. С. Лисицына, А. В. Хуторской, Н. С. Сахарова и другие). При этом единого определения понятия «компетенция», включающего в себя все стороны употребления, не выявлено. Однако, можно выделить наиболее широкое понятие. **Профессиональная компетенция** – это знания, умения, навыки и опыт решения профессиональных задач. Подготовка будущих учителей иностранного языка в системе высшего образования направлена на формирование и развитие данных категорий.

Основным *способом* формирования и развития компетенций является *применение проблемных задач*, в процессе решения которых у учащихся не только закрепляются полученные знания, формируются профессиональные умения и навыки, но и появляется профессиональный опыт.

Весомую роль оказывает специфика проблемных ситуаций, которые должны быть непосредственно связаны с будущей профессиональной деятельностью. Анализ профессиональной деятельности, должностных инструкций и требований позволяет определить модель специалиста. Подход к определению модели специалиста неоднозначен. **Выделяют 2 основных подхода: модель деятельности специалиста и модель личности специалиста.** При подготовке будущих учителей иностранного языка мы опираемся на модель деятельности специалиста, так как по мнению В. Д. Шадрикова [Шадриков, 2004: 26-31] она включает в себя: цели и функции профессиональной деятельности; навыки, которыми должен обладать специалист для успешной реализации поставленных профессиональных задач; личностное понятие смысла профессиональной деятельности.

В соответствии с моделью специалиста и строится обучение, важным этапом которого является формирование и развитие профессиональных компетенций через моделирование профессиональной деятельности.

И. И. Очкольда и А. Н. Калашников выявили основные этапы разработки модели профессиональной деятельности для обучения учащихся [Очкольда, Калашников, 2015: 101-105]. **В контексте подготовки будущих учителей иностранного языка можно адаптировать предложенные этапы следующим образом:**

1. Анализ должностных обязанностей специалистов, направленный на выявление типовых задач. Основными должностными задачами учителя иностранного языка являются: реализация образовательных программ по предмету «Иностранный язык», создание условий для осуществления работы по обучению, воспитанию и оцениванию успеваемости учащихся в соответствии со спецификой предмета «Иностранный язык», осуществление взаимодействия с законными представителями учащихся, ведение плановой и учётно-отчётной документации и другие.

2. Оценка значимости и выявление сложностей в поставленных задачах. Осуществление данного этапа возможно реализовать через анкетирование молодых специалистов и привлечение экспертов для оценивания профессиональной деятельности выпускников. Анализ полученных результатов позволит выявить распространённые трудности и их весомость в профессиональной деятельности.

3. Выявление типовых задач специалиста и преобразование их в учебно-производственные задачи. Типовая задача является универсальной для большинства профессионально-производственных ситуаций. Она не имеет конкретных данных и выступает как шаблон профессиональной деятельности. В то время как учебно-производственная задача позволяет учащимся, используя количественные и качественные характеристики, осуществить реализацию в соответствии с конкретной (иногда заданной)

методикой. Примером типовой задачи учителя иностранного языка может являться: обучение учащихся грамматике иностранного языка. Трансформация данной задачи позволяет создать множество учебно-производственных задач, среди которых могут быть: изучение временных форм в 4 классе, обучение построению вопросов в диалоговой форме, обучение специфике образования множественного числа существительных в 6 классе с применением метода обучения «Мозговой штурм» и другие.

4. Определение места учебно-производственной задачи в образовательном цикле.

Реализация данных этапов позволит не только развить профессиональную компетенцию выпускников, но и снизит адаптационную нагрузку в первый год трудовой деятельности, а также повысит мотивацию учащихся не только к обучению, но и к саморазвитию в контексте будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Очкольда, И. И. Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе / И. И. Очкольда, А. Н. Калашников // “Labour. Trade union. Society”. – 2015. – № 2. – С. 101–105.

2. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.

Н. М. Дубленко

(Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко)

ENSEIGNER LA FRANCOPHONIE EN CLASSE DE FLE

В настоящей статье рассматривается преподавание Ф(ф)ранкофонии на занятиях по французскому языку. Также отражается ряд проблем, связанных с языковой практикой и интеграцией культурных аспектов (Ф) франкофонии. Представлены примеры упражнений, которые могут быть использованы на занятиях по французскому языку.

Ключевые слова: Ф(ф)ранкофония, культура, французский язык, аутентичный документ, коллективная стена, зарисовка.

TEACHING LA FRANCOPHONIE IN FLE CLASS

This article discusses the teaching about Francophonie in the French language. A number of problems represents to language practice and the integration in cultural aspects of Francophonie are also reflected. Examples of exercises that can also be used in French classes are presented here.

Keywords: F (f) rancophony, culture, French, authentic document, The wall collective, sketch.

Dans l'enseignement du FLE, régulièrement se pose la question sur les aspects linguistiques et culturels. Du coup, l'aspect de la francophonie contribue, lui-même, et fait partie de l'enseignement du "français", avec des contraintes qui peuvent être historiques dans le monde francophone et francophile, institutionnelles internes à chaque système éducatif et didactique spécifiques au contexte du français langue étrangère ou seconde, déterminant les circonstances de l'enseignement de l'objet francophonie.

Le terme "francophonie" a été introduit pour la première fois en 1880 par le géographe français Onésime Reclus pour désigner un ensemble de personnes et de pays qui parlent français. La "Francophonie" en majuscule sont les institutions officielles qui coordonnent les relations entre les États francophones, la "francophonie" en minuscule sont les locuteurs natifs et les représentants des États francophones. La Journée internationale de la Francophonie est le 20 mars, car ce jour-là, en 1970, un accord (dans la capitale du Niger) a été signé pour créer l'Agence intergouvernementale de la francophonie (AIF), la principale institution de l'OIF.

La problématisation dans l'enseignement de ce nouvel objet peut s'appuyer sur des entrées multiples: linguistique, géographique, culturelle et politique selon

qu'il s'agit du mot avec "f" minuscule dans le sens linguistique ou de celui avec "F" majuscule dans le sens politique.

Les objectifs de l'enseignement de la francophonie sont, alors, les suivants, adaptés aux niveaux de compétences [CECR, 2001: 36], à l'âge des apprenants, au cycle scolaire (primaire, secondaire, universitaire) et au milieu endolingue/exolingue (FLM, FLE, FLS):

1) sensibiliser et former à la francophonie (linguistique, culturelle, politique) dans le monde;

2) prendre conscience de la variabilité de la langue française selon les contextes socioculturels;

3) s'ouvrir sur la culture des humanités en France et hors de la France;

4) s'ouvrir à l'altérité et aux autres cultures à travers leurs productions d'expression française (littérature, arts, cinéma, ...);

5) comprendre les comportements des francophones selon la culture anthropologique [Chnane-Davin, 2018: 5].

Quant aux supports multimédia, nous pouvons nous appuyer sur les propositions du site de l'OIF (www.oif.org) et ses opérateurs comme TV5 (www.tv5.org) et l'AUF (www.auf.org). Parmi les vidéos intéressantes on retrouve celle intitulée "*D'un siècle à l'autre, la Francophonie*" d'une durée de 11 min qui a été réalisée à l'occasion des 40 ans de la Francophonie.

Les plusieurs défis demeurent pour la pratique de la langue et l'intégration de dimensions culturelles de la francophonie:

1. Le contenu culturel francophone dépend uniquement des objectifs du cours et donc de la responsabilité de l'enseignant ou de son département. Si l'enseignant est libre de choisir les articles francophones de son choix, ce choix dépendra de ses connaissances de la francophonie, de sa curiosité et de son travail de recherche dans le domaine.

2. L'utilisation souvent des ressources comme "youtube.com" et "dailymotion.com" et l'ignorance de l'existence de sites de partage et d'échanges comme "cyber-profs.org" ou "eduportfolio.org".

3. Les vidéos contiennent certains accents francophones spécifiques, il ne pourra pas tous les faire écouter. De même, les enseignants ne peuvent évaluer ses apprenants que sur l'accent français "International" ce qui limite donc ses choix.

4. Puisque les documents sont authentiques et non fabriqués il sera difficile pour illustrer un certain point de grammaire ou de compréhension. L'enseignant aura donc un choix à faire et devra s'obliger à choisir un document qui se plie aux objectifs du cours, et non l'inverse.

5. Même avec un programme culturel relativement précis, il est possible que les apprenants fassent preuve d'une certaine confusion quant au contenu des articles [Sacre, 2013: 430–431].

Pour les niveaux A1, A2 et B1 les enseignants peuvent mettre en place des activités pédagogiques comme: inventer une mascotte sur le thème de la Francophonie et de la langue française et mimer des aventures inventées par la mascotte. Aussi il faut demander aux apprenants de penser à un pays de la Francophonie et d'exprimer leurs idées par un dessin, une chanson ou un récit qui reflète les aspects de la communauté francophone qu'ils aiment le plus.

Une autre activité organisée est le prospectus de voyage pour les visiteurs qui viendront dans un des pays membre de la Francophonie. Quels informations faut-il mentionner sur le pays: la géographie, l'histoire, les curiosités. Les apprenants écrivent une lettre sur une personnalité francophone, affichent les lettres et discutent les choix de chacun et créent un album de personnalités francophones célèbres et le font circuler dans les autres classes. Les apprenants peuvent fabriquer un macaron avec un slogan sur la Francophonie qu'ils pourraient accrocher dans la classe.

La murale collective permet de développer la créativité des apprenants. Chaque apprenant ajoute des photos de personnalité des communautés francophones, de membres de différents organismes ou d'autres aspects importants des pays membres de la Francophonie et explique comment ces divers éléments enrichissent la Francophonie.

Pour les niveaux B2, C1 les enseignants peuvent proposer un concours de slogans. Ils peuvent être une formule ou une courte phrase sur le thème: le français, c'est ma fierté. Pour connaître les pays francophones l'enseignant utilise les escales du monde. "Chaque apprenant reçoit un billet d'avion et part en voyage. L'avion fait un atterrissage en Asie, en Afrique... Ces escales inattendues font découvrir le monde de la francophonie aux apprenants".

Pour le prochain Sommet de la Francophonie les apprenants préparent des messages. "Si on vous demandait, en tant que jeunes francophones, de livrer un message aux Chefs d'État présents au prochain Sommet de la Francophonie, que pourriez-vous leur écrire?".

La série d'activités "Je sais parler de..." utilise la technique du sketchnote: prises de notes visuelles sous forme de dessins, de schémas et de texte. Elle vise à faire découvrir puis réemployer le lexique et les structures pour s'exprimer. L'association de dessins et de textes favorise la compréhension, la mémorisation et la manipulation du lexique [Je sais parler de la Francophonie].

Didactiser les contenus et les enseigner se fait par une réelle formation à l'enseignement de la F(f)rancophonie et une vraie communication entre les espaces francophones. Les savoirs et les savoir-faire francophones sont considérés comme une prise de conscience de la variation de la langue française dans le monde et des cultures francophones.

Литература

1. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe [en ligne], [consulté le 20 septembre 2023]. Disponible sur le Web: <www.coe.int/lang-CECR> . Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2021. – 292 p.

2. Chnane-Davin Fatima. Quels savoirs pour enseigner la Francophonie et les francophonies? Le Français dans le monde. Recherches et applications. Enseigner la Francophonie, enseigner les francophonies [en ligne], [consulté le 18 septembre 2023]. Disponible sur le Web : <64. ffhal-02435996ff> , 2018.

3. Je sais parler de la Francophonie, [en ligne], [consulté le 20 septembre 2023]. Disponible sur le Web : <www.leszexpertsfle.com> .

4. Sacre Sébastien. Enseigner la Francophonie dans les cours de Français Langue Seconde au niveau universitaire: expériences et défis, Université de Toronto, Canada. Voix plurielles 10.2, 2013.

А. Н. Дурбайло

(МОУ «Ташлыкская ОСШ Григориопольского района им. А. Антонова»)

**ЛЕКЦИЯ ДЕ АСИМИЛАРЕ ПРИМАРЭ А МАТЕРИЕЙ
ШИ ДЕ ФОРМАРЕ А ПРИЧЕПЕРИЛОР ДЕ АПЛИКАРЕ
А ТЕОРИЕЙ ЫН ПРАКТИКЭ**

Ефичиенца лекцией констэ ын а-л конвинже пе елев ын нечеситатя активитэций десфэшурате, порнинд де ла креаря ситуацией де проблемэ, пе база кэрея ши сингурь вор формула сарчиниле че урмязэ сэ фие реализате принтр-о экспримаре коректэ, кларэ ши фрумоасэ.

Кувинте кее: теорие, практикэ, материе примарэ, едукация, мотиваря активитэций инструктиве, комуникаря.

**УРОК О ПЕРВИЧНОМ ОБЪЕДИНЕНИИ МАТЕРИАЛОВ
И ФОРМИРОВАНИИ ПРИКЛАДНЫХ СРЕДСТВ
В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ**

Эффективность урока состоит в том, чтобы убедить учащихся в необходимости проводимой деятельности, начиная с создания проблемной ситуации, на основе которой они сами в правильном, ясном и красивом изложении сформулируют задачи, подлежащие выполнению.

Ключевые слова: теория, практика, основной предмет, образование, мотивация учебной деятельности, общение.

«Ынчаркэ сэ еволуезь зи де зи дэруинд арипиле гындурилор ши трансформынд орьче ешек ын сукчес» (Анил Кр Синха)

Студиреря лимбий аре ун пронунцат карактер комуникатив ши, датотэ ачестуй фапт, куноштинцеле лингвистиче вин сэ елучидезе доар практика экспримэрий ка атаре. Ачестя, май курынд, ау мениря сэ конштиенти-зезе прочесул формэрий экспримэрий коректе ши фрумоасе. Де ачeya вом дескэрка програма де тот че есте инутил, секундар. Деч вом деосеби урмэтоареле категорий де куноштинце: челе есенциале ши челе де ордин секундар; куноштинце асимилате де акум ын етапа пречедентэ (куноштинце че урмязэ а фи лэржите, апрофундате) ши куноштинце комплет ной. Конформ спечификулуй ачестора вом кибзуи асупра репартизэрий тимпулуй, утилизэрий методелор, формелор ш.а. Де екземплу, куноштинцеле комплет ной нечеситэ лекций спечиале. Вариате пот фи ши методеле апликате: експликаря материей де кэтре ынвэцэтор, инклюдеря елевилор ын дискущие, черчетаря ефектуатэ индепендент де елевь. Тоате ачесте модалитэць апли-

кате депинд де комплекситатя материей, де градул де прегэтире ал елевилор [Кукош, 2000: 39].

Вом деосеби ын ачест тип де лекций урмэтоареле компоненте:

1. Комуникаря сау дедучеря темей ной, формуляря скопулуй финал ши а сарчинилор де етапэ, мотиваря активитэций инструктиве.

2. Актуализаря куноштинцелор ши причеперилор де репер.

3. Анализа примарэ а материей ной.

4. Формаря дефинициилор ши конфрунтаря лор ку челе фиксате ын мануал.

5. Ефектуаря екзерчициилор де апликаре примарэ а куноштинцелор ла алте фапте де лимбэ.

6. Женерализаря челор асимилате.

7. Биланцул активитэций ши индикаря темей пентру акасэ.

Сэ экзаминам май амэнуцит ачесте компоненте прин присма ефичиенцей. Формуляря темей ной поате с-о факэ ынвэцэторул, ынсэ е май ефичиент кынд елевий, ловинду-се де анумите дификултэць, адикэ креынду-се интенционат о ситуацие де проблемэ. Ын ачестэ ордине де идей нечеситатя дискутерий унуй модел веритабил де експримаре дин каре декург ын мод фиреск тоате проблемеле пе каре ле пуне поседаря лимбий: куноаштеря регулилор ортографиче ши а челор де пунктуацие, апартенеча текстулуй ла ун стил оарекаре, презенца унитэцилор лексикале, а партикуларитэцилор морфоложиче ши а челор синтактиче.

Креаря ситуацией де проблемэ траже дупэ сине, ын примул рынд формуляря скопулуй лекцией, а сарчинилор конкрете, лукрул каре есте ку мулт май ефичиент ын казул кынд ыл фак елевий. Аша се фаче кэ конкомитент резолвэм ши а доуа проблемэ: мотиваря активитэций инструктиве (че требуе сэ куноаскэ, че причеперь сэ поседе). Рекургынд ла текст ка материал де анализэ, авем посибилитатя де а анкора куноштинцеле ын систем, стабилинд танженце ынтре челе куноскуте ши челе каре урмязэ сэ фие асимилате де акум ынаинте.

Индиферент де фаптул кэ лекцииле традиционале дискутэ доар кыте о порциуне релатив микэ а материей дин параграф, рандаментул лор е май маре кынд елевий ынтокмеск семнале де репер ши ле ынскриу ынтр-ун кает спечиал. Пуынду-й пе елевь ын ситуациа де а фаче анализэ индипендентэ а фаптелор де лимбэ, пе лынгэ фаптеле инструктиве се резолвэ ши алте сарчинь: едукативе ши дезволтативе [Миндер, 2003: 43].

Формуляря дефинициилор есте ун лукру дестул де аневойос пентру о бунэ парте дин елевь ын виртутя фаптулуй кэ ын казул дат ау де-а фаче ку ноциунь абстракте, ей ынсэ фининд обишнуиць ын активитатя котидианэ де а релата чева конкрет.

Вариетатя материей пропусе пентру анализэ, компликаря ей рационалэ вине сэ евите ши евентуалеле грешель, конфузий, дар ши сэ фамилиаризезе елевий ку субтилитэциле лексикале але лимбий, дезволтгынду-ле ын ачелашь тимп ши интелектул.

Лекцииле де асимиларе примарэ а материей прин темелия интерпретэрий лимбий ка систем: системул сонор ал лимбий ла фонетикэ, системул трэсэтурилор морфоложиче але пэрцилор де ворбире етч.. Адесея елевий сесизязэ аневойос ун систем сау алтул сау ну-л сесизязэ делок дин кауза кэ ну с-а акцентуат ачест лукру нич ла лекцииле де асимиларе примарэ а лимбий, нич ла челе де женерализаре ши систематизаре.

Легэтура де систем требуе сэ фие ын чентрул атенцией ши ла актуализаря куноштинцелор ын ведеря тречерий ла материя ноуэ, ши ла дискутаря ка атаре а ачестея дин урмэ [Огай, 2001: 19].

Ефичиенца лекцией депинде де реализаря сарчинилор мултипле че-й ревин:

- Де а ынарма елевий ку куноштинце профунде ши трайниче.
- Де а алтои кончепция материалистэ деспре лимбэ ка феномен сочиал спечифик.
- Де а форма ла елевь причепериле ши деприндериле нечесаре.
- Де а ле дезволта интелектул ши а ле форма причеперь де аутоинструире.
- Де а алтои елевилор анумите калитэць морале.
- Де а форма системул мындрией национале ал аташаментулуй фацэ де лимба попорулуй ка о адевэратэ авере националэ.
- Де а ле трези драгосте ши интерес фацэ де студийеря лимбий, а ле алтои доринца де аутокултиваре ын ведеря поседэрий уней экспримэрь коректе ши фрумоасе.

Литература

1. Козма, Т. О ноуэ провокаре пентру едукацие: интеркултуралитатя, Ед. Полиром, Яшь, 2001.
2. Кукош, К. Едукация. Дименсиунь културале ши интеркултурале, Ед. Полиром, Яшь, 2000.
3. Ким, И. Комуникация интеркултуралэ, Ед. Полиром, Яшь, 1991.
4. Миндер, М. Дидактика функционалэ. Кишинэу, Ед. Картиер, 2003.
5. Огай, Т. Компетенцеле динамиче интеркултурале, Букурешть, 2001.

ТЕХНОЛОЖИЙ АВАНСАТЕ ЛА ПРЕДАРЯ ЕКСПРЕСИИЛОР ФРАЗЕОЛОЖИЧЕ

Артиколул де фацэ визязэ проблема креэрий унуй систем оптим де лукру ла лекцииле де лимба молдовеняскэ асупра експресиилор фразеоложиче ка ымбинэрь стабиле ши реунирь либере де кувинте.

Кувинтеле-кее: експресије фразеоложикэ, прочедеу де лукру, метасемие, синониме контекстуале.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ НАД ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМИ ОБОРОТАМИ

В настоящей статье отражены результаты работы над фразеологизмами как некоторое целое, не подлежащее дальнейшему разложению и обычно не допускающее внутри себя перестановки своих частей, а так же методы работы над фразеологизмами на уроках родного языка.

Ключевые слова: фразеологизм, методы работы, переносное значение, синонимы, крылатые выражения.

Дезволтаря фразеоложией ка рамурэ индепендентэ а лингвистичий, алэтурь де челелалте компартименте але лимбий (фонетика, лексикул, морфология ши синтакса), пуне ын фаца ынвэцэторилор де лимбэ матернэ сарчина де а гэси модалитэциле челе май адекватэ пентру а трези елевилор интерес ши драгосте фацэ де ачесте унитэць, каре конституе партя чя май фрумоасэ а уней лимбь [Марин, 1969: 59].

Терминул «фразеоложие» есте формат дин кувинтеле *phrasis* (гр.) – експресије ши *logos* (гр.) – штиинцэ, деч штиинца деспре експресије.

Ла база експресиилор фразеоложиче динтр-о лимбэ стау ымбинэриле ши реунириле либере де кувинте. Дин черчетэриле май мултор саванць, конкидем кэ фразеоложисмеле апар ну пе база кувинтелор, чи а ымбинэрилор де кувинте. Сэ ведем кынд ши кум апаре фразеоложисмул ын лимбэ. Не вом опри ла ун екземплу конкрет. Ын лимба молдовеняскэ е фреквентэ експресија фразеоложикэ «*а бате апа ын пиуэ*», адикэ *а ну фаче нимик, а ворби дежяба, фэрэ рост*. Ла база ачестуй фапт стэ ымбинэрия де кувинте – *а бате апа ын пиуэ*, – каре ынсемна ла орижине – *а бате апа спре пиуэ*. Пиуа аре ун лэпток (улук) ын каре се афлэ о скындурикэ (ставилэ), ку каре се регязэ курсул апей. Фэкынд ачест лукру, омул ун тимп оарекаре ну май авя че фаче ши-шь кэута алте окупаций, пынэ че апа адучя пынзэтура де суман

ла кондицииле черуте. Ку тимпул, прин обсервация попурулуй, ачест фапт а ынчепут сэ експримере, ын женерал, ноциуня де *а ворби мулт ши дежяба*, адикэ ноциуня ноуэ – *а бате ана ын пиуэ*.

Порнинд де ла постулатул, кэ фразеоложия есте партя чя май фрумоасэ а уней лимбь ши кэ студияря ей ла лекцииле де лимба матернэ, контрибуе ну нумай ла дезволтаря ворбириий ын мод женерал, дар пермите ши ымбогэциря ей ку модели але ынцелепчуний популяре, девине евидентэ абординя сериоасэ а проблемелор де методикэ ла студияря фразеоложией ын шкоалэ [Мелничук, 1972: 18].

Експресииле фразеоложиче требуе сэ апарэ ка материал дидактик ла орьче компартимент ши етапэ а студиярий лимбий ын шкоалэ.

Ын челе че урмязэ, пропун ун шир де прочедее адеквате че вор стимула интересул елевилор ла студияря лимбий:

– Чел май дес апелэм ла експресииле фразеоложиче ын кадрул студиярий пэрцилор де ворбире, деорече експресия екивалязэ ку о парте де ворбире ши е биневенитэ екземплификаря принтр-ун фразеоложисм:

Де екземплу: Ла тема *аджективул* пропунем:

Ленос – а тэя фрунзе ла кынь; а траже мыца де коадэ;

Уйтук – а умбла ку капул ын норь; а умбла ку капул ын трайстэ;

Атент – а фи нумай окь ши урекь;

Дештетн – ку скаун ла кап ш.а.

Де екземплу: Ла студияря *вербулуй* пропунем:

А тэчя – а се фаче морт ын пэнушой;

А роши – а се фаче ка сфекла;

А фужи – а штерже путина;

А минци – а трынти верзь ши ускате ш.а.

– Ла студияря фразей апелэм ла експресииле фразеоложиче каре дупэ структура лор екивалязэ ку о фразэ ши пот фи утилизате ка материал де анализэ синтактикэ ла детерминаря рапортурилор семантиче ынтре композиций фразей [Корлэтяну, 1969: 78].

Де екземплу: **Унде ну-й кап, вай де ничоаре.**

– Ун алт прочедеу де лукру ку експресииле фразеоложиче е ымбогэциря вокабуларулуй. Цинем сэ сублинием импортанца пе каре о капэтэ утилизаря кумпэгатэ а фразеоложисмелор, деорече абузул креазэ о импресие де форцат ши неверосимил, яр липса лор денотэ сэрэчия вокабуларулуй.

– Култиваря интересулуй фацэ де унитэциле фразеоложиче але лимбий е диктатэ ши де карактерул лор едукатив. Фразеоложисмеле концин ын сине атитудиня попурулуй фацэ де феноменеле лумий ынконжурэтоаре.

– Интересул фацэ де фразеоложия лимбий поате фи култиват, апельнд ла челе май диверсе модалитэць. Уна дин еле пресупуне селектаря фразеоложисмелор, каре поседэ ун кувынт комун.

Де екземплу: Ла студиеря темей «Субстантивул» ын класа V се поате пропуне елевилор ун контекст, ын каре е ынкадратэ унитатя фразеоложикэ **дин кап пын-н пичоаре**, ка ей сэ сублиниезе субстантивеле, яр апой (орал) сэ гэяскэ ши алте фразеоложисме ын компоненца кэроора интрэ ши субстантивул **кап**.

Ку ачастэ оказие се пот селекта урмэтоареле унитэць фразеоложиче:

а-шь бате капул, а ста не капул куйва, дин капул локулуй, пынэ песте кап, а ну-шь ведя капул де..., а-шь перде капул, ку скаун ла кап, а ну авя унде-шь пуне капул, а ну-л дуря капул, а-шь луа лумя ын кап, а ымбла ку капул ын трайтэ, вай де капул луй, а-шь пуне мыниле ын кап, а ну-й интра (чева) ын кап, а умбла ку капул ын ноурь, а-й еши дин кап, а ну-й май еши дин кап, а ну-л дуче капул, а умбла де капул сэу, а-шь пуне капул ла мижлок, а-шь фаче де кап ш.а.

– Экспресииле фразеоложиче спикuite май сус визязэ ши консолидаря деприндерилор ортографиче. Анализынд экспресия **а-шь бате капул**, супусэ сукчесив операцией де субституире а персоаней каре реализязэ акциуня ши а персоаней ла каре се реферэ акциуня, елевий вор перчепе лимпеде меканисмул функционал ал формелор неакцентуате але пронумелуй персонал.

ЕУ ымь бат капул	НОЙ не батем капул
ТУ ыць баць капул	ВОЙ вэ батець капул
ЕЛ, ЕА ышь бате капул	ЕЙ, ЕЛЕ ышь бат капул
ЕУ ну-мь бат капул	НОЙ ну не батем капул
ТУ ну-ць баць капул	ВОЙ ну вэ батець капул
ЕЛ, ЕА ну-шь бате капул	ЕЙ, ЕЛЕ ну-шь бат капул
ЕУ (мие) ну-мь бат капул	НОЙ (мие) -----
ТУ (мие) ну-мь баць капул	ВОЙ (мие) ну-мь батець капул
ЕЛ, ЕА (мие) ну-мь бате капул	ЕЙ, ЕЛЕ (мие) ну-мь бат капул

Ачесте експликаций ый фамилиаризязэ пе елевь ку валоаря функционал а формелор неакцентуате, яр экспресииле фразеоложиче, супусе прочесулуй де субституире, ушурызэ асимиларя карактеристичилор морфоложиче але пронумелуй (*персоанэ, нумэр, каз, жен*).

– Тот ла субстантив се поате де пропус елевилор сэ селектезе экспресий фразеоложиче каре ау ка нуклеу семантик субстантивул де типул:

гурэ, нас, уреке, мынэ, пичор, окь ш. а.

Де екземплу: ын казул субстантивулуй окь се вор селекта фразеоложисмеле:

ынтре патру окь, а да окий ку чинева, нумай окь ши уреке, а фи драг ка окий дин кап, а сорби дин окь, а луа ла окь, мунчеште де-шь скоате окий, а да окий песте кап ш. а.

– Дакэ ын казул унитэций фразеоложиче а луа ла окь ва рэмыне не-скимбатэ персоана каре реализязэ акциуня (ел), дар се ва субституи сук-чесив персоана ла каре се реферэ акциуня, елевий вор констата ситуация:

м-а луат ла окь, те-а луат ла окь, л-а луат ла окь,

а луат-о ла окь, не-а луат ла окь, в-а луат ла окь, й-а луат ла окь, ле-а луат ла окь.

Кынд акциуня се реферэ ла персоана а III, синг, маск, (*а луат ла окь (не чине) не дынсул л-а луат*), ынвэцэторул ва авя посибилитатя сэ ле експличе елевилор ортография омофонелор **л-а** ши **ла**:

л-а луат ла окь;

персоана луатэ ла окь есте ел.

– Ла студия пэрцилор де ворбире се май пот селекта унитэць фразеоложиче синонимиче. Ачест прочедеу е рационал ши ефичиент кынд елевилор ну ле есте куноскут сенсул унуй анумит фразеоложисм.

Де екземплу: експликинд сенсул експресией *маце албастре* (*лимита де сус а згырченийей*), ынвэцэторул ва чере ка елевий сэ гэсыскэ еквивалентеле:

згырые-брынзэ; брынзэ ын гарафэ; ну-ць дэ сэ-л пикурь ку лумына-ря...

– Ун алт прочедеу е гэсирия антонимелор пентру фразеоложисмеле неынцелесе де елевь.

Де екземплу: *а ну авя ходинэ = а бате друмуриле*

– Елевий пот фи фамилиаризаць ку експресииле фразеоложиче ши ын кадрул студийерий компунерий ку фолосирия унуй анумит нумэр де фразеоложисме [Корбу, 1970: 51].

Де екземплу: Скриинд о компунере пе тема «*О ынтымпларе ла рыу*», елевий вор ынтребуинца фразеоложисмеле пропусе:

ынтр-ун норок; ку коада окюлуй; а туна ка дин сенин; а кдя ла ынкуркэтурэ; а пуне-о де мэмэлигэ; а турна ку гэлята; а да дин мынэ а пагубэ; а ста ла кумпэнэ; а еши басма куратэ; ш.а.

Асеменя компунере се ва карактериза прин форма са сужестивэ ши пластикэ. Ынвэцэторул ва цине конт ка фразеоложисмеле пропусе сэ фие кларе, яр ка сенс – сэ айбэ чева комун. Компунерь ку асеменя ынсэрчинэрь пот фи дате елевилор ын тоате класеле (ынчепынд ку кл.5), деоарече нивелул прегэтирий лор филоложиче креште дин ан ын ан.

Ын конклузий путем конкиде кэ фразеоложия презинтэ ун страт векь де лимбэ, експликаат прин орижия ши векия компонентелор. Експресииле фразеоложиче се карактеризязэ принтр-о маре валoare метафорикэ ши презентца сенсулуй фигурат. Функция де базэ а фразеоложисмулуй есте чя де апречиере а реалитэций.

Деч, лимба есте ун систем дескис, деачея вегя асупра споририй експресивитэций ей ну требуе сэ пиротяскэ ничкынд.

Литература

1. Корлэтяну Н. Г. Лимба молдовеняскэ литерарэ контемпоранэ, Кишинэу 1969, п. 78.
2. Лексикул ши фразеоложѝия лимбий молдовенешть контемпоране, Кишинэу 1981, п. 12.
3. Марин В. З. Прочедее стилистико-артистиче де утилизаре а експресиилор фразеоложиче, ревиства «Нистру», 1969, № 9, п. 59.
4. Мелничук И. Р. Интенситатя калитэций ын конструкцииле фразеоложиче, ын карта Проблеме де стилистикэ ши де теорие а литературий, Кишинэу, 1972, п. 18.
5. Корбу Х. Интерпретэрь, Кишинэу 1970, п. 51.
6. Гринко Г. В. Динтр-але лимбий фрумоасе тайне, ревиства «Култура» № 33, 1973; № 35, 1973; № 13, 1974, п. 28.

ЕЛЕМЕНТЕ ИНОВАТИВЕ ПЕНТРУ О ЫНВЭЦАРЕ ЕФИЧИЕНТЭ

Внедрение инноваций в школе является продуктом педагогической оригинальности и творчества. Это одно из главных условий эффективного обучения, направленное на рост и развитие личности, способной к критическому мышлению, анализу и оценке реальных явлений и процессов.

Ключевые слова: развитие учебно-воспитательного процесса, компьютерные технологии, образовательные платформы, эффективное обучение.

INNOVATIVE ELEMENTS FOR EFFICIENT LEARNING

The implementing of innovations in schools is a product of pedagogical originality and creativity. This is one of the main conditions for effective learning, aimed at the growth and development of an individual capable of critical thinking, analysis and evaluation of real phenomena and processes.

Keywords: development of the educational process, computer technologies, educational platforms, effective learning.

Уна динтре карактеристичиле есенциале але ынвэцэмынтулуй есте динамисмул ши дескидера фацэ де скимбаре. Токмай ачесте карактеристичь ый асигурэ прочесулуй инструктив-едукатив ролул де меканисм принципал де формаре а омулуй ка фиинцэ сочиалэ. Тоате элементеле дидактиче (компетенце, активитэць де ынвэцаре, концинутурь, ресурсе, техноложий) се адаптязэ релацией динтре сочиал ши едукационал, челе май дескисе скимбэрилор фиинд техноложииле. Ла момент, ынвэцэря ефициентэ депинде ын маре парте де утилизаря техноложиилор модерне.

Ынвэцэря ку ажуторул калкуляторулуй есте о методэ дидактикэ активэ ши модернэ. Дин пункт де ведере педагожик, инструиря асигатэ де калкулятор репрезинтэ ун мод де организаре а прочесулуй инструктив-едукатив промоват ын ултимеле дечений, ынтр-ун ритм консидерабил, атыт ын цэриле дезволтате, кыт ши ын мулте цэрь ын курс де дезволтаре. Еа есте о активитате дестул де комплексэ, интегрындр ресурсе умане ши техноложий информационале. Инструиря асигатэ де калкулятор дэ посибилитате кадрелор дидактиче сэ девинэ модераторь, гизь, аниматорь, обсерваторь, евалуаторь, тотодатэ оферинд елевилор посибилитатя де а се аутоедука, аутоинформа ши аутоевалуа. Платформеле едукационале ау девенит о модалитате че субституе контактул директ, ын кадрул ынвэцэрий онлайн, ши ун супорт фолосит ка элемент комплементар, ын кадрул ынвэцэрий тради-

ционале ла шкоалэ. Утилизаря платформелор едукационале фаче посибилэ персонализаря прочесулуй дидактик. Едукация есте ливратэ ын функции де интереселе спечифиче але фикэзруй елев, фапт че кондуче аутомат ла ефичиентизаря ынвэцэрий ши, импличит, ла превениря абандонулуй школар прин крештеря интересулуй елевилор фацэ де ынвэцаре.

Моделул комуникэрий, ын каре педагогул трансмитя информацияе ын чя май маре парте а тимпулуй, яр елевул партичипа пасив ла проприя-й формаре, ну май репрезентэ кея де сукчес а унуй ынвэцэмынт де калитате. О ынвэцаре ефичиентэ пресупуне ка елевул сэ фие ынкуражат сэ партичипе ши сэ комуниче ку чел каре ыл ынвацэ ши ку чей ку каре ынвацэ. Адикэ, стратегииле дидактиче вор фи базате пе акциуне, апликаре, черчетаре, експериментаре ш.а. Астфел, ли се ва креа елевилор оказия де а практика о ынвэцаре де калитате, де а реализа акизиций дурабиле, утилизате ши трансферате ын диверсе контексте. Бенефициинд де о ындрумаре компетентэ, авынд супортул унор ынвэцэторь каре сынт интересаць континуу де амелиораря нивелулуй лор де акизиций ши компетенце, елевий вор авя посибилитате сэ реализезе обьективеле ынвэцэрий ши сэ финализезе ку сукчес ачастэ активитате. Ын плус, ши шанселе лор де реушитэ сочиалэ вор спори консидерабил.

Утилизаря техноложиилор иноватоаре ва дезволта ла елевь о гындире чиркумскрисэ абилитэцилор когнитиве де тип супериор, гындиря критикэ. Ачаста репрезентэ о гындире чентратэ пе тестаря ши евалуаря солуциилор посибиле ынтр-о ситуациие датэ, урматэ де алежеря резолвэрий оптиме пе база аргументелор. А гынди критик ынсямнэ а дещине куноштинце валороасе ши утиле, а авя конвинжерь рационале, а пропуне опиний персонале, а акчепта кэ идеиле проприй пот фи дискутате ши евалуате, а конструи аргументе суфичиенте проприилор опиний, а партичипа актив ши а колабора ла гэсиря солуциилор. Принципалеле методе де дезволтаре а гындирий критиче сынт: метода чоркинелуй, мозаик, кубул, турул галерией, 6/3/5, лотус, пэлэрииле гындитоаре, скимбэ перека, жокей, фишбоун ш.а.

Ын мод сигур о методоложие де сукчес ва имплика ымплетиря моделелор класиче ку челе модерне, авынд пропорций диферите ынтре еле ын функции де ситуация моментулуй, де колектив ши бинеынцелес де обьективеле едукационале урмэрите. Елементул кее ын едукацие ыл репрезентэ елевул каре требуе сэ реализезе о серие де прочесе пентру а путя куноаште ши утилиза практик информацииле ынсушите. О ынвэцаре ефичиентэ пресупуне май ынтый ынцележеря фаптелор, анализаря ачестора, формуларя унор идей пе база куноштинцелор добындите ултериор, женерализаря ши абстрактизаря лор.

Ын прочесул де предаре ефичиентэ тот май мулт ышь фак лок техноложииле интерактиве. Аич путем евиденция фолосиря апликациилор дин

Google (Формуларул, Презентаря, Класрум, Meet, Jambord ш.а.), диферите платформе едукационале ши екипаменте дигитале.

Online Test Pad ун сервису онлайн едукационал мултифункционал гратуит, ку о интерфацэ ын лимба русэ пентру тестаре ши инструири. Сервичиул поате фи фолосит де професорь пентру тестаря елевилор, ефектуаря де верификэрь експресе але нивелулуй де куноштинце. Функцииле конструкторулуй онлайн пермите сэ креэм: тестаре, сондаже, интеграме, сарчинь комплексе, симулатоаре интерактиве де диалог, курсурь де ынвэцэмынт ла дистанцэ. Женерауорул де тесте оферэ 17 типурь де ынтребэрь: секвенциере, комплетаре а голурилор, алежере мултиплэ сау уникэ, интродучере де нумере сау текст, адэугаре де фишиере ш.а. Авынд ын ведере карактеристичиле де ыврстэ але елевилор, ынвэцэуорул поате фолоси ши конструкторул де кувинте ынкручишате. Путем компуне: кувинте ынкручишате класиче, скандинаве, жапонезе, магаре.

Апликация едукационалэ ZipGrade поартэ функция де диспозитиве оптиче де читире ла телефонул мобил ши вине сэ ушурезе мунка професорилор. Апликация пермите ынвэцэуорулуй сэ читяскэ май ушор тестеле ку варианте униче сау мултипле ши есте бине гындитэ ын кадрул евалуэрий куноштинцелор.

Кахутол *Kahoot!* есте о платформэ де ынвэцэре базатэ пе жок ши техноложие едукационалэ. Варианта гратуитэ аре функций лимитате. А пост инвентатэ пентру а фи акчесибилэ тутурор персоанелор, ын класэ сау ын алте медий де ынвэцэмынт дин лумя ынтрыгэ.

Инструментеле дигитале дезволтэ ла елевь абилитэць аутодидактиче ефичиенте де ынвэцэре. Ачештя девин капабль сэ идентифиче чея че ау невое пентру а ынвэца, гэсеск ши утилиязэз ресурселе онлайн ши апликэ информацииле ла лекцие сау акасэ. Ачест лукру ле спореште ефичиенца, продуктивитатя, дезволтэ абилитэць де гындиере критикэ.

Информатизаря глобалэ а сочиетэций пуне проблема прегэтирий тинерей женераций пентру луаря дечизиилор индепенденте ши акциуне респонсабилэ, пентру вяца ши активитатя професионалэ ынтр-ун медиу информационал фоарте дезволтат. Едукация модернэ ши ефичиентэ ар требуи сэ асигуре формаря ла елевь а компетенцелор, куноштинцелор ши абилитэцилор, методделор де активитэць де информаре де каре вор авя невое ын виитор.

Литература

1. Георге Костина Михаела. Стратежий ын медиул онлайн. – Брашов, 2020. – 41 п.

2. Материалеле Конференцией републикане а кадрелор дидактиче. Вол. V: Психопедагожие ши манажемент едукационал. – Кишинэу, 2021. – 276 п.

3. Шайденко, Н. А. Разработка и внедрение инновационных образовательных технологий подготовки современного учителя: монография / Н. А. Шайденко, В. Г. Подзолков, А. Н. Сергеев, А. В. Сергеева. – Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2013. – 138 с.

4. <https://kahoot.com>

5. <https://onlinetestpad.com/ru>

6. <https://www.zipgrade.com>

Е. А. Задорожнюк

(МОУ «Бендерская гимназия № 1»)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Усвоение иностранного языка в младшем школьном возрасте является наиболее актуальным и оптимальным. В статье раскрывается важность использования современных технологий в обучении учащихся младшего школьного возраста английскому языку. Технология критического мышления, а также игровые технологии наиболее применимы на уроках английского языка в младших классах.

Ключевые слова: язык, технология, метод, содержание, мотивация, общение.

MODERN TECHNOLOGIES FOR TEACHING ENGLISH AT SCHOOL

Learning a foreign language in primary school age is the most relevant and optimal. The article reveals the relevance of using modern technologies in teaching English to primary school students. The technology of critical thinking, as well as gaming technologies, are most applicable in English lessons in primary school.

Key words: language, technology, method, content, motivation, communication.

Повышение эффективности обучения является одной из основных задач современной образовательной системы. В настоящее время мы сталкиваемся с появлением новых информационных технологий, которые требуют от учителей применения современных методов обучения. Однако, помимо внедрения новых технологий, существует ряд других факторов, которые также играют важную роль в успешном обучении английскому языку. Одним из таких факторов является заинтересованность учащегося в предмете и его мотивация. Когда ученик действительно заинтересован в изучении английского языка, он становится более открытым для новых знаний и готов к активному участию на уроках. Поэтому, важно, чтобы преподаватель смог пробудить интерес и мотивацию учащегося, создавая увлекательные практические задания. Кроме того, современный педагог должен обладать не только способностями к творческому сотрудничеству с детьми и к культурному саморазвитию, но и быть готовым к постоянному обновлению своих знаний и навыков. Также важно отметить, что современные методы обучения должны быть адаптированы к индивидуальным потребностям учеников. Каждый ребенок уникален и имеет свой собственный стиль обучения. Деятельность педагогов общеобразовательной школы в области

педагогических технологий неоспоримую важность приобретает в новых социально-экономических условиях, которые связаны с технологизацией и модернизацией образовательного пространства [Быстрая, 2020: 4-5].

Педагогическая методология, согласно взгляду Б. Т. Лихачева, представляет собой комплекс психолого-педагогических принципов, который определяет особый набор и организацию методов обучения, форм, средств воспитания; является инструментарием педагогического процесса [Лихачев, 2001: 115]. И. П. Волков определяет педагогическую технологию как описание процесса достижения планируемых результатов обучения [Волков, 1989: 17]. По В. М. Монахову педагогическая технология – продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учителя и учащихся [Монахов, 1997: 52].

В современной практике образования активно используются многочисленные педагогические методы и подходы, которые, несомненно, влияют на качество обучения. Преподаватели, проявляющие креативность в работе, расширяют свои возможности путем объединения учебной программы и новейших методик. Существует огромный арсенал педагогических стратегий, отличающихся различными характеристиками. *К числу современных образовательных технологий относят:* кейс-технологию, информационно-коммуникационную технологию, технологию развития критического мышления, проектную технологию, технологию проблемного обучения, здоровьесберегающие технологии, модульную технологию, технологию интегрированного обучения, педагогику сотрудничества, технологии уровневой дифференциации, групповые, традиционные технологии (классно-урочная система).

Личностно-ориентированные технологии наиболее актуальны, так как:

- в качестве приоритетного субъекта рассматривают личность ребенка;
- в центр школьной образовательной системы ставят личность учащегося, обеспечение комфортных, бесконфликтных, безопасных условий его развития, реализации природного потенциала;

- полагают, что именно личность является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (как, например, в дидакто-центрических и авторитарных технологиях). Такие технологии называют еще антропоцентрическими. Признаки личностно-ориентированных технологий:

- направлены на поддержку индивидуального развития учащегося;
- диалогичность;
- деятельностно-творческий характер;

• предоставляют учащемуся свободу для принятия решений, выбора содержания и способов учения и поведения [Карманова, 2017: 21–22].

Технология критического мышления и игровые технологии эффективно используют на занятиях по английскому языку в начальной школе. Рассмотрим некоторые методические приемы. Один из интерактивных методов – ролевые игры, которые помогают моделировать различные ситуации на уроке. Этот метод способствует усвоению нового материала и закреплению пройденного, а также развивает творческие способности учащихся и помогает им проявить свою непринужденность и раскрепоститься.

Отметим положительные составляющие данного метода на уроках английского языка:

- 1) словарный запас ученика существенно пополняется, применяется на практике ранее изученный материал;
- 2) грамматическая составляющая получает свое ожидаемое развитие, так как часто внедряются различные грамматические упражнения;
- 3) развиваются коммуникативные навыки;
- 4) активизируется «пассивный» словарный запас ребенка;
- 5) ученик творчески развивается, расширяется его кругозор;
- 6) стимулируется работа в команде, группе.

Рассмотрим примеры проведения данной интерактивной технологии на уроке английского языка.

Учащимся предлагаются различные варианты опроса. Например, «Проведите опрос среди своих друзей и потом поделитесь информацией о том, что они едят (пьют) за завтраком (обедом, ужином). *Заполните следующую анкету*»:

Name	Like	Don't like
Ivan	Apples, watermelon, soup	Milk, fish
Elena	Fish, pear, cake	Eggs, bread
Pavel	Meat, sweets, tomatoes	Tomatoes, cheese

Игра – пантомима на закрепление лексики «Утро школьника».

Группа детей выходит к доске и каждый из них жестами и мимикой имитирует какой-либо действие.

Учитель: Guess what each pupil is doing.

Pupil 1: This boy is doing his morning exercises.

Pupil 2: That girl is washing her face.

Pupil 3: This boy is putting on his red scarf.

Прием «мозгового штурма» в виде ролевой игры, когда все учащиеся задают вопросы ученику (дежурному) или в форме игры «Вопрос – ответ» между двумя группами – этот прием активизирует учеников к общению на английском языке. Его возможно использовать в начале каждого урока. На

уроках постоянно используются различные приемы, технологии развития критического мышления и, конечно же, все проводится в форме игры.

При помощи приема «Грозди» или «Кластеры» возрождаем в памяти знания, которыми владеет ученик. Изучая тему «Дни недели» в 3-м классе, дети в начале воссоздают в памяти те виды деятельности, которыми любят заниматься, чтобы потом распределить их по дням недели. В центре – тема, вокруг нее – крупные смысловые единицы. Система кластеров охватывает большее количество информации, чем мы получаем при обычной работе. Этот прием может быть применен на стадии вызова, когда мы систематизируем информацию, полученную до знакомства с основным источником (текстом) в виде вопросов или заголовков смысловых блоков. Можно в центре написать любое понятие, например, week, а по осям – виды деятельности, распределив по дням недели при изучении темы «Дни недели» в 3-м классе.

Младшие школьники очень любят **Диаграмму Венна**. Она поможет разграничить понятия о чем-либо. Например, сравнить климат в России и в Приднестровье (4 класс), один круг – это климат в России, а другой круг – в Приднестровье, а их пересечение – это одинаковый климат и в России, и в Приднестровье. Кроме того, используются и другие приёмы работы, способствующие развитию коммуникативных навыков у младших школьников: «Верные и неверные утверждения», «Ключевые термины».

Пример «Ассоциации» – слово “Summer” – тема: Vocation

1 *сунна* – the sun, rain, rainbow, swimming, butterflies, a boat, a river, a bridge, a fish, a camp, a long day, a short night, blue sky, hot weather, wind.

2 *сунна* – free time friends, ice-cream, mushrooms, apples, berries, a forest, cinema, games, bicycle, village, a kite, birds, water, travel, flowers.

Учитель в начале урока проводит прием речевой зарядки. Учащиеся получают материал и для восприятия речи на слух, и для говорения. В ходе такой зарядки в классе с первых минут урока создается языковая среда, причем все учащиеся занимаются речевой деятельностью. Она может проводиться в форме игры «Угадай слово» между двумя группами детей.

«**Логические цепочки**» – игра «Снежный ком». Ее можно проводить при изучении любой темы, так как изучение любой новой темы предполагает вызов из памяти детей уже имеющихся знаний. Ученики соотносят друг с другом элементы (начало и конец предложения) и объединяют их в пары. Ребятам требуется соединить обе части предложения, соблюдая при этом рифму:

1. Red, white, blue – a) Where have you been?
2. Yellow, grey, green – b) To London down and back.
3. Purple, orange, black – c) How do you do?

Учащиеся воссоздают текст стихотворения из предложений, порядок которых был нарушен преднамеренно при предъявлении материала: 8. We run and play. 1. I've got a dog. 5. I take him out 2. His name is Jack. 12. He loves me, too! 9. Such clever tricks 4. His nose is black. 3. His head is white, 11. I love my dog! 6. Every day, 7. Such fun we have! 10. My dog can do.

Рассмотрев вышеперечисленные методы и приемы, становится очевидным, что современный педагог не может обойтись без применения различных педагогических технологий. Они являются неотъемлемой частью повышения качества образования, снижения нагрузки на учащихся и более эффективного использования учебного времени. Активное внедрение современных образовательных технологий позволяет преподавателю сделать процесс обучения динамичным, интересным и увлекательным. Не следует забывать о роли игр и симуляций в образовательном процессе. Они позволяют учащимся активно взаимодействовать с материалом, развивать навыки решения проблем, коммуникации и сотрудничества. Такие игры могут быть компьютерными, а также настольными.

Стоит отметить значимость использования мультимедийных материалов, таких как аудио и видео. Они помогают визуализировать информацию, делая ее более понятной и запоминающейся. Кроме того, различные формы работы в группах и проектная деятельность способствуют развитию самостоятельности, критического мышления и командной работы. Учащиеся могут совместно исследовать тему, решать задачи и представлять свои результаты. Преподаватели должны быть готовы к использованию этих инструментов, чтобы успешно формировать знания у своих учеников.

Литература

1. Быстрой, Е. Б. Современные образовательные технологии, используемые при обучении иностранным языкам: учебное пособие / Е. Б. Быстрой, М. Г. Заседателева. – Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2020. – 218 с.
2. Лихачев, Б. Т. Педагогика: Курс лекций / Учебное пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт-М, 2001. – 607 с.
3. Волков, И. П. Много ли в школе талантов? / И. П. Волков. – Москва : Знание, 1989. – 78 с.
4. Монахов, В. М. Педагогическая технология профессора В. М. Монахова // Спец. выпуск «Педагогического вестника» / В. М. Монахов. – Успешное обучение, 1997.
5. Карманова, Н. А. Обучение иностранным языкам в современной средней школе: учебное пособие / Н. А. Карманова, Л. А. Садвокасова. – Барнаул : АлтГПУ, 2017. – 110 с.

**ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ
И СПОСОБЫ ЕЕ ПЕРЕВОДА
(НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)**

Статья посвящена исследованию феномена языковой игры в немецком языке. В работе уточняется понятие «языковая игра», обобщаются типы игровых приемов, а также исследуются возможные способы перевода примеров языковой игры в публицистическом тексте. Делается вывод об особом статусе языковой игры как лингвистического феномена, представляющего трудности для переводчика.

Ключевые слова: языковая игра, языковые аномалии, приемы языковой игры, способы перевода, функции языковой игры, комический эффект.

**LANGUAGE GAME IN PUBLICISTIC TEXT AND METHODS
OF ITS TRANSLATION (BASED ON THE GERMAN LANGUAGE)**

The article is devoted to the study of the phenomenon of language-games in the German language. The work clarifies the concept of “language game”, generalizes the types of game techniques, and also explores possible translation methods of language game examples in publicistic texts. The conclusion is drawn about the special status of the language game as a linguistic phenomenon that presents difficulties for the translator.

Keywords: language-game, language anomalies, language game techniques, translation methods, language game functions, comic effect.

Изучение языковой игры представляет собой часть исследования проблемы функциональной многозначности языковых единиц, позволяет выявить некоторые особенности системной организации лексики и возможности ее использования в разного рода текстах. Феномен языковой игры объясняется стремлением к экспрессии речи. Возникающие в результате языковой игры структуры приобретают экспрессивное значение и вызывают у читателя определенную эмоциональную реакцию.

Термин «языковая игра» в широком понимании был впервые определен австрийским ученым Людвигом Витгенштейном (1953) как «особый способ манипулирования языком, состоящего из языка и тех видов деятельности, с которыми он сплетён» [Витгенштейн, 1997: 159].

Наряду с понятием «языковая игра» (Sprachspiel) в лингвистической литературе отмечен ряд терминов, обозначающих игровые эксперименты:

«игра слов» (Wortspiel), «языковая (речевая) шутка» (Sprachwitz), «языковой юмор» (Sprachhumor), каламбур (Kalauer) [Detering, 1983: 218].

Анализ работ, исследующих игру слов как феномен, позволяет сделать вывод, что большинство авторов рассматривают языковую игру в широком смысле (Л. Цонева, В. З. Санников, Ю. К. Пирогова, А. В. Усолкина). При таком подходе к языковой игре относятся разные проявления нестандартного использования языковых средств. Игра в данном случае может проявляться на разных языковых уровнях, проявляет большее разнообразие как в содержательном, так и в функциональном плане. В широком смысле «языковая игра» трактуется, как «сознательное манипулирование языком», «специальное отклонение от языковых норм для создания определенного эстетического (чаще всего комического) эффекта» и рассматривается как одна из форм лингвистического эксперимента» [Цонева, 2002: 299].

В узком понимании языковая игра отождествляется с каламбуром, приемом, «построенном на многозначности, омонимии и звуковым сходстве, или их смысловом сходстве» [Одинцов, 2006: 78]. Ф. Хейберт раскрывает в игре слов стилистическое средство с риторической функцией, которая играет особую роль в структуре текста [Heibert, 1993: 17].

Обобщим подходы к описанию природы языковой игры в следующей дефиниции: *Языковая игра* – стилистический оборот речи, основанный на принципе смыслового объединения в одном контексте разных значений одного слова, однозвучности или подобия звучания при имеющемся смысловом различии, а также включающий разного рода выразительные аномалии, возникающие вследствие осознанного нарушения нормы с целью придания сообщению большей экспрессивной силы или создания художественного (комического) эффекта.

В качестве функциональных признаков языковой игры называют [Пирогова, 2000: 135]:

1. Способность привлечь внимание посредством нарушения общепринятых языковых и речевых норм и создания эффекта «необычного», «неожиданного».

2. Игровые приемы выступают как источник эстетического удовольствия от остроумного, оригинального высказывания.

3. Игровые приемы как способ обойти критику.

4. Игровые приемы как один из способов компрессии смысла. Многие игровые приемы экономят языковые средства для выражения смысла.

В основе классификации игры слов лежит понимание способов и приемов языковой игры. Рассматривая феномен языковой игры, исследователи выдвигают тезис о соотношении языковой игры с уровневой структурой языка. В соответствии с этим приемы языковой игры реализуются на фоне-

тическом, морфологическом, словообразовательном, лексическом, синтаксическом (текстовом) языковых уровнях.

Обобщенная типология приемов языковой игры состоит из трех групп. На каждом уровне выделяются 2-7 игровых приема:

I. Семантическая типология.

1. *Лексические средства*: омонимы, омофоны, омографы, полисемия, паронимазия, лексическая игра слов, малапропизмы.

2. *Морфологические средства*: игра слов, основанная на употреблении имен собственных, игра слов, созданная при помощи сокращений и аббревиатур, прецедентный феномен.

3. *Синтаксические средства*: парцелляция, зевгма.

II. Языковые аномалии: контаминация; фузия; комбинации с употреблением имен собственных; игровые неологизмы.

III. Графические и фонетические способы: аллитерация, рифма, игра слов с графикой.

Прием языковой игры является одним из средств выразительности, наиболее сложных для перевода.

Существует два основных способа перевода авторской игры слов, *во-первых*, создание структурно-функциональных эквивалентов каламбуров оригинала и, *во-вторых*, передача содержания авторского каламбура в некаламбурной форме, но в этом случае происходит переводческая потеря стилистического приема. Она должна восполняться с помощью новых, созданных переводчиком каламбуров, которые компенсируют потерю и потому могут быть названы компенсирующими. При переводе необходимо учитывать структуру игры слов, которая состоит из двух обязательных элементов: ядра и базисного контекста. *Поиск полноценного эквивалента в переводе состоит из нескольких этапов*:

- 1) установление элементов ядра;
- 2) создание слово-игрового (каламбурного) контекста;
- 3) адаптации полученного каламбура к тексту всего произведения.

Продемонстрируем способы перевода разных видов языковой игры с немецкого языка на русский в текстах публицистического стиля (Ф. Й. Хаусманн):

1. Перевод способом транскрипции и транслитерации.

Merkollande [Der Spiegel, 2020] – Мерколанд.

В статье речь идет о влиянии двух европейских стран Германии и Франции и об их политическом курсе. Игра слов относится по типу к контаминации *Merkel + Hollande = Merkollande*. Перевод осуществлен способом транскрипции.

Der Spruch ging doch anders! Thomas Anders! [Der Spiegel, 2021] – *И все же текст уже другой! Томас Андерс!*

Статья посвящена Томасу Андерсу, бывшему солисту группы “Modern Talking” и его карьере. Игра слов строится на паронимии. Перевод осуществлен способом транслитерации. При этом эффект, созданный игрой слов в немецком тексте, не сохраняется в тексте перевода.

2. *Перевод способом калькирования.*

“Weil die Linke weiß, wo die Rechte steht. Vereinigte Linke.” [Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2019]. – *Потому что «Левые» знают, где нужные люди. Объединенная партия «Левые».*

Двузначность возникает благодаря сопоставлению значений слов: die Linke (левая рука) – die Rechte (правая рука) / Linke (левые) – die / der Rechte stehen – нужный, подходящий человек. По типу игра слов относится к омонимии. Перевод был осуществлен способом калькирование и добавлением слова «партия».

Wissenschaft und Philosophie des Geistes bedrohen die westliche Kultur mit dem genauen Gegenteil eines Humanismus, nennt man es Robotismus... [Der Spiegel, 2021]. – Наука и философия интеллекта угрожают западной культуре абсолютной противоположностью гуманизма, а именно роботизмом.

Игра слов относится к типу «контаминация», пример переведен способом калькирования с сохранением игрового эффекта.

3. *Лексико-семантические замены.*

“Ich heiße Heinz Erhardt und Sie Willkommen” [Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2019]. – *«Меня зовут Хайнц Эрхард, и я Вас сердечно приветствую».*

В данном примере обыгрывается употребление глагола “heißen” – «звать, называться» и “willkommen heißen” – «быть горячо / сердечно встреченным». Игра слов относится к типу зевгма и предложение стоит понимать как: “Ich heiße Heinz und Sie heißen herzlich willkommen!” – в смысле “Mein Name ist Heinz und ich begrüße Sie herzlich!” Перевод осуществлен способом конкретизации. Игровой эффект также сохраняется только в тексте оригинала.

4. *Грамматические трансформации.*

“Am Anfang war das Geld” [Frankfurter Allgemeine Zeitung, 2021]. – *«В начале были деньги».*

Игра слов основана на использовании (модифицированных) фразеологизмов. В данном примере приобретает ироническую окраску благодаря своей связи с библейским изречением “Am Anfang war das Wort” – «В начале было слово». Пример переведен способом синтаксического уподобления, а также была произведена грамматическая замена единственного числа “das Geld” на множественное число «деньги». Благодаря аллюзии на

всем известное изречение создаваемая игрой слов экспрессия сохраняется в тексте перевода.

5. *Комплексные лексико-грамматические трансформации.*

Anderes Wort für einen erfolgreichen Verkäufer: Andrea [Berliner Zeitung] – Другим словом, успешного продавца можно назвать: Андреа.

“Andrea” созвучно с глаголом “andrehen”, который употребляется в разговорной речи и переводится, как «всучить, навязать по высокой цене». Игра слов основана на употреблении имени собственного с основой на паронوماзию. Пример был переведен транслитерацией и описательным переводом. Экспрессия в тексте перевода не сохраняется.

Языковая игра может быть передана на иностранный язык различными способами. В некоторых случаях экстралингвистические и интралингвистические особенности оригинального текста не позволяют осуществить передачу рассматриваемого явления на иностранный язык. Продемонстрированные примеры использования языковой игры лишь подтверждают утверждение об особом статусе языковой игры как лингвистическом феномене, представляющем трудности для переводчика. В большинстве случаев игровой эффект как средство выразительности и экспрессии не сохраняется в переводе. Зачастую языковая игра не сохраняет своего игрового эффекта из-за разных структур языка, мировосприятия, межкультурных различий и понимания тех или иных культурно-исторических аспектов.

В заключение, отметим, языковая игра может рассматриваться как возможность реализации творческих потребностей человека. Активность и непрерывность словотворческого процесса является языковой универсалией. Языковая игра обнаруживает тенденцию распространяться в различные типы дискурсов, она не только реализует общепринятую функцию создания комического эффекта, но способна отражать фрагменты картины мира двух социумов, носителей двух сопоставляемых языков.

Литература

1. Витгенштейн, Л. Философские исследования / Л. Витгенштейн // Философские работы. Ч. 1. – Москва : 1997. – 378 с.
2. Одинцов, В. В. Стилистика текста / В. В. Одинцов. – Москва : Просвещение, 2006. – 172 с.
3. Пирогова, Ю. К. Речевое воздействие и игровые приемы в рекламе / Ю. К. Пирогова. – Москва : Издательский дом Гребенникова, 2000. – С. 167–190.
4. Санников, В. З. Русский язык в зеркале языковой игры / В. З. Санников. – Москва : Языки рус. культуры, 1999. – 544 с.
5. Цонева, Л. Языковая игра – продуктивный прием публицистического стиля современной эпохи (на материале газеты «Арт-мозаика») / цит.

по Космеда Т. А. // Культура народов Причерноморья. – 2002. – № 32. – С. 297–300.

6. Detering K. Zur linguistischen Typologie des Sprachspiels. // In: Sprache, Diskurs und Text / K. Detering. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1983. – 228 S.

7. Hausmann, F. J. Studien zu einer Linguistik des Wortspiels / F. J. Hausmann. – Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1974. – 143 S.

8. Heibert F. Das Wortspiel als Stilmittel und seine Übersetzung: am Beispiel von sieben Übersetzungen des ‚Ulysses‘ von James Joyce / F. Heibert. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1993. – 198 S.

**ИНОСТРАННОЕ СЛОВО – «ПЕРЕКРЕСТОК КУЛЬТУР»:
БЕЗЭКВИВАЛЕНТНАЯ ЛЕКСИКА**

В настоящей статье рассматривается проблема перевода слов и выражений, которые не имеют точного эквивалента в другом языке. Автор обсуждает различные стратегии перевода таких слов. В статье приводятся примеры безэквивалентной лексики из разных языков, и анализируются трудности, с которыми сталкиваются переводчики.

Ключевые слова: безэквивалентная лексика, перевод, межкультурная коммуникация, культура, язык, контекст, эквивалентность, адаптация.

**FOREIGN WORD – “CROSSROADS OF CULTURES”:
NON-EQUIVALENT VOCABULARY**

The article discusses the problem of translating words and expressions that do not have an exact equivalent in another language. The author discusses various translation strategies for such words. The article provides examples of non-equivalent vocabulary from different languages and analyzes the difficulties that translators face.

Keywords: non-equivalent vocabulary, translation, intercultural communication, culture, language, context, equivalence, adaptation.

Даже при общении на одном языке, люди могут столкнуться с непониманием друг друга из-за различий в культуре. Межкультурные коммуникации включают в себя диалектику отношений между представителями разных культур, что тесно связано с системой наук о культуре.

Важной предпосылкой для понимания другой культуры является язык. Каждая нация имеет свое собственное видение мира, закрепленное в лексиконе. В процессе межкультурного языкового контакта происходит взаимное влияние культур, основанное на различных идеологических, мировоззренческих, религиозных и нравственных ценностях коммуникантов.

Лингвокультурологические исследования межкультурной коммуникации подчеркивают, что глубокое понимание языковой специфики другой культуры необходимо для эффективного межкультурного взаимодействия. Язык является кладовой культуры, хранящей в себе культурные ценности в лексике, грамматике, идиоматике, пословицах и фольклоре. Именно поэтому язык может стать ключом к решению проблем межкультурного непонимания.

Когда необходимо выразить понятия, свойственные другой культуре, язык может заимствовать слова из других языковых сред. Экзотическая лексика, также известная как экзотизмы, не только символизирует, но и раскрывает чужую культуру. Слова, такие как *эсквайр*, *стикер*, *крикет* и *шиллинг* ассоциируются с Англией.

Это свидетельствует о том, что язык является не просто средством общения, но и отражением культурного наследия народа. Кроме того, межкультурные различия проявляются и в грамматике, например, в различии между глаголами совершенного и несовершенного вида в русском языке и их отсутствием в английском языке.

Однако понимание другой культуры не ограничивается только языком. Культура включает в себя и другие аспекты, такие как религия, искусство, образ жизни, традиции и многие другие. Поэтому, чтобы добиться адекватного межкультурного взаимодействия, необходимо изучать и понимать все аспекты культуры.

Интеркультурная коммуникация включает в себя не только понимание другой культуры, но и умение адаптироваться к ней. Культурная адаптация необходима для того, чтобы установить хорошие межкультурные отношения и добиться успеха в работе с представителями другой культуры. Она включает в себя не только знание и понимание культуры, но и уважение к ней, готовность к компромиссам и умение найти общий язык с представителями другой культуры.

Таким образом, межкультурное взаимодействие требует усилий и понимания со стороны обеих сторон. Изучение языка и культуры другого народа является первым и важнейшим шагом на пути к адекватному межкультурному взаимодействию.

Различия между языками, обусловленные различием культур, проявляются в лексике и фразеологии, так как номинативные средства языка тесно связаны с внеязыковой действительностью. Каждый язык и диалект имеет слова, которые не имеют однословного эквивалента в других языках – так называемую безэквивалентную лексику.

К безэквивалентной лексике относятся следующие группы слов:

1. Фразеологизмы и идиомы, то есть выражения, не поддающиеся буквальному переводу и имеющие смысл, отличный от значения, которое можно было бы предположить, зная значения отдельных слов. Например, *«бросить слово»* в значении *«сделать заметку, напомнить о чем-то»*, *«встать не с той ноги»* в значении *«пробудиться не в хорошем настроении»*.

2. Слова и выражения, относящиеся к местным диалектам и архаизмам, которые используются только в определенных регионах или в определенный период времени. Например, в английском языке архаичные слова *«thou»* и *«thee»*, которые означают *«ты»* и *«тебя»*.

3. Термины и специальная лексика, используемая в различных областях науки, техники, медицины и т. д. Они могут быть уникальными для определенной области знаний и не иметь аналогов в других языках. Например, в медицине существуют термины, такие как «*кардиомиопатия*», «*гипертония*», «*гипогликемия*», которые могут быть трудными для перевода на другие языки.

4. Неформальные и разговорные выражения, используемые в разговорной речи, такие как сленг, жаргон, арготизмы и т. д. Они могут быть уникальными для определенных регионов и групп людей и не иметь соответствия в других языках. Например, в английском языке существует множество сленговых выражений, таких как “*chill out*” (расслабиться), “*hang out*” (тусоваться), “*dude*” (парень), которые могут быть трудными для перевода на другие языки.

Перевод безэквивалентной лексики представляет собой сложную задачу, которая требует от переводчика креативности, глубоких знаний языка и культуры исходного и целевого языков. Часто приходится использовать различные способы передачи значения слова или выражения, такие как транскрипция, калькирование или описательный перевод.

Однако, для того чтобы переводить безэквивалентную лексику более уникальным и эффективным способом, можно использовать следующие **приемы**:

1. *Перевод на основе контекста.* Один из самых эффективных способов передачи значения безэквивалентной лексики – это использование контекста, в котором это слово или выражение употребляется. Переводчик должен внимательно изучить контекст и определить, какое именно значение необходимо передать. Например, слово «*суши*» может быть переведено как «*сырые рыбные блюда*», «*рис, заправленный уксусом и подаваемый с сырым морепродуктом*» или «*японская кухня*», в зависимости от контекста.

2. *Создание новых слов или выражений.* Иногда приходится создавать новые слова или выражения, чтобы передать значение безэквивалентной лексики. Этот прием может использоваться в случаях, когда все остальные способы передачи значения оказываются неэффективными. Например, слово “*tamihlapinatarai*” из языка индейцев Яган (на юге Чили) означает «молчаливое соглашение двух людей, каждый из которых ждет, что другой начнет первым». Для передачи этого значения можно использовать новое выражение – “*silent agreement of two people waiting for the other to make the first move*”.

3. *Использование культурных аналогов.* В некоторых случаях можно использовать культурные аналоги для передачи значения безэквивалентной лексики. Например, слово “*saudade*” из португальского языка означает «*тоска по чему-то или кому-то, кто уже ушел*». Для передачи этого значе-

ния можно использовать культурный аналог – *“homesickness for a place you can't return to”* или *“nostalgia for something that never was”*.

Но важно помнить, что выбор способа передачи безэквивалентной лексики зависит от контекста и цели перевода, а также от того, какая информация должна быть передана читателю на другом языке. Переводчик должен уметь выбирать наиболее подходящий способ передачи безэквивалентной лексики, чтобы сохранить смысл и стиль исходного текста.

Действительно, приближенный перевод с использованием аналогов является еще одним способом передачи безэквивалентной лексики. Он может использоваться в случаях, когда точное соответствие для переводимой лексической единицы отсутствует или невозможно найти.

Кроме того, в некоторых случаях использование аналогов может дать возможность передать не только значение переводимого слова, но и его стилистические особенности или контекстуальный оттенок. Например, для перевода английского слова *“awesome”* на русский язык можно использовать не только его прямой эквивалент *«великолепный»*, но и приближенный аналог *«офигенный»*, который передает более разговорный и эмоциональный характер слова.

Однако, как и при использовании других способов передачи безэквивалентной лексики, приближенный перевод с аналогами также может иметь свои ограничения и недостатки. Например, в некоторых случаях использование аналога может привести к неправильному пониманию переводимого слова или устойчивого выражения. Поэтому при выборе способа перевода необходимо учитывать конкретный контекст и цель перевода.

Трансформационный перевод является одним из способов передачи безэквивалентной лексики, который может включать в себя изменение синтаксической структуры предложения, лексические замены с полным изменением значения исходного слова или и то, и другое одновременно. Он используется в тех случаях, когда точного соответствия между словами двух языков не существует.

Трансформационный перевод может также включать в себя использование синонимов, антонимов или других лексических замен, которые могут сберечь основное значение исходного слова, но изменить его формулировку. Например, английское слово *“bittersweet”* описывает смешанные чувства, которые включают в себя как положительные, так и отрицательные аспекты. В русском языке нет точного эквивалента, поэтому можно использовать трансформационный перевод с использованием антонимов: *«радость и грусть»*.

Трансформационный перевод может включать в себя перевод метафор и идиом, которые также не имеют прямых эквивалентов в других языках. В таких случаях переводчик должен понимать и использовать экстралинг-

вистический контекст, чтобы передать основное значение идиомы или метафоры.

В целом, трансформационный перевод может быть полезным инструментом для передачи безэквивалентной лексики, но он также требует хорошего знания обоих языков и экстралингвистического контекста, чтобы передать основное значение исходного текста наиболее точно и эффективно.

Литература

1. Боголюбова, Н. М. Межкультурная коммуникация: учебник для академ. бакалавриата в 2 ч. Ч. 1 / Н. М. Боголюбова, Ю. В. Николаева. – Москва : Юрайт, 2019. – 253 с.

2. Влахов, С. И. Непереводимое в переводе. Под ред. Вл. Россельса / С. И. Влахов, С. П. Флорин. – Москва : Международные отношения, 1980. – 343 с.

3. Гвоздович, Е. Н. Безэквивалентная лексика: теория и практика перевода: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Н. Гвоздович. – Минск : ТетраСистемс, 2010. – 84 с.

4. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение: учебное пособие / В. Н. Комиссаров. – Москва : ЭТС, 2002. – 424 с.

5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие / Тер-Минасова С. Г. – Москва : Слово, 2000. – 146 с.

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРНЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ БЛЕНДОВ В СОВРЕМЕННЫХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

В статье рассматривается актуальное для современной лингвистики понятие «блендинга». Цель исследования – выявить структурные модели блендов и определить их продуктивность в словообразовательной системе современной английской коммуникации. В результате исследования подтверждена продуктивность блендинга в современном английском словообразовании, что указывает на тренд в сторону экономии языковых средств в коммуникации.

Ключевые слова: словообразование, блендинг, бленды, неологизмы.

TO THE QUESTION OF STRUCTURAL CHARACTERISTICS OF BLENDS IN MODERN JOURNALISTIC TEXTS

The article deals with the notion of “blending”. The purpose of the research is to identify structural models of blends and to determine their productivity in the word-formation system of modern English communication. As a result of the research, the productivity of blending in modern English word-formation has been confirmed, which indicates a trend towards the economy of language means in communication.

Keywords: word-formation, blending, blend, neologisms.

Английский язык является одним из самых лексически могучих и развитых языков мира. Как и другие языки, на протяжении своего существования он постоянно подвергается изменениям. Часть слов устаревает и выходит из общения. Словарный запас каждого нового поколения пополняется новыми словами и выражениями для обозначения меняющейся действительности.

Блендинг является одним из самых продуктивных способов образования неологизмов в современном английском языке.

Согласно мнению А. Энарсон, **блендинг** (от английского слова “blend” – «смешивать») – это контаминация двух или более форм, при которой, по крайней мере, одно слово было сокращено. Сокращение может осуществляться за счёт простого опущения части слова или может быть результатом частично совпадающих звуков или букв [Энарсон, 2006: 120].

«Бленд образуется в результате взаимодействия двух или более исходных единиц, которые проходят процесс усечения и объединяются в единую лексему либо имеют сходные фрагменты в своей структуре и объединяются путём наложения» [Хрущёва, 2010: 178].

В лингвистике анализируемый способ образования новых слов ещё не получил единого конкретного именованя, поэтому исследователи его называют по-разному – «слиянием», «смешением», «словослиянием», «вставочным словообразованием», «вставочным словослиянием», «контаминацией», «скорнением», «стяжением», «наложением», «гибридизацией» [Костах, 2022: 152].

Также в лингвистике лексические единицы, полученные в результате данного способа словообразования, называют «блендами», «телескопами», «телескопными словами», «телескопными образованиями», «телескопными новообразованиями», «телескопическими словами», «телеосновами», «словами-слитками», «свёртками», «блендами», «словами-портмоне», «словами-спайками», «вставками», «сложно-сокращёнными словами», «словами-амальгамами», «аддиктурами», «контаминантами», «словами-гибридами» .

Благодаря тенденции языка к экономии языковых средств и аналитической структуре, в современном английском языке бленды становятся всё более многочисленными.

Перейдём непосредственно к самой структурной типологии блендов. Одну из самых развёрнутых **классификаций структурных подтипов блендов** даёт А. Лерер, выделяя **5 типов** [Лерер, 2007: 110]:

1) самый простой тип блендов, по мнению исследователя, – полное слово + «осколочный элемент» («сколок» или «сплинтер»):

wintertainment = winter + entertainment;

vodkatini = vodka + martini.

2) также бленды могут начинаться с осколочного элемента, а заканчиваться целым словом:

cinemenace = cinema + menace;

hoffice = home + office.

3) бленды, состоящие из двух «осколков». Здесь возможны два варианта:

1. конечная часть одного слова следует за начальной частью другого слова:

psychergy = physic + energy;

cheriodical = cheery + periodical.

2. оба «осколка» являются началом слов:

biopic = biographical + picture;

sitcom = situation + comedy.

4) этот тип блендов содержит в себе «наложение» одной или более морфем, часто целых слогов:

cocacolonization = Coca Cola + colonization;

cashmiracle = cashmere + miracle.

5) пятый тип включает в себя элемент – слово или отрезок слова вставляется в часть другого слова в качестве инфикса:

abracurldabra = abracadabra + curl;
enshocklopedia = encyclopedia + shock.

Приведём примеры, образованные способом «полное слово + сплинтер»:

*Starbucks Unveils Two New **Frappuccino** Flavors – And They’re Here to Stay* [Madison Roberts, 2018: 6].

Бленд **“frappuccino”** (холодный напиток, состоящий из кофе, льда и вкусовых добавок) образован от слов *“frappe”* (популярный способ подачи крепких алкогольных напитков, представляющий собой холодный густой молочный коктейль, смешанный из кофе, мороженого, молока и фруктово-ягодного сиропа с добавлением измельчённого льда и какого-либо сахаросодержащего крепкого алкогольного напитка) и *“cappuccino”* (капучино – кофейный напиток на основе эспрессо с добавлением в него молока).

В предложении *Lawsuit alleges **farmerceutical** company illegally marketed fentanyl painkiller* [Lori Swanson, 2018: 5] бленд **“farmerceutical”** (производитель гормонов для ускорения роста животных) образовался от слов *“farmer”* (фермер) и *“pharmaceutical”* (фармацевтическая отрасль, продукция, сфера).

По второму пункту – «”осколочный элемент” + полное слово» – были найдены такие примеры:

***Hangry:** a stupid, made-up word for being hungry and angry at the same time?* [Danny Dyer, 2014: 5].

От слияния слов *“hungry”* (голодный) и *“angry”* (злой) был образован бленд **“hangry”** (состояние, когда вы ужасно злы и раздражительны просто потому, что голодны).

Ещё пример – *Construction underway for new **Diagonalley** for some Harry Potter fans in Mount Vernon* [Nikolas Cruz, 2018: 20].

Путём слияния слов *“diagonally”* (диагонально) и *“alley”* (проулок) образовался бленд-окказионализм **“Diagonalley”** (улица в магической части Лондона, центр для покупки волшебных товаров).

Далее представим примеры самой многочисленной группы – бленды, состоящие из двух «осколков». Первые два примера – когда конечная часть одного слова следует за начальной частью другого слова:

*Or the photograph of the Greyhound **Motel** [below], which I find to be funny: a row of cacti measured against a neon line, almost like a police lineup of suspects* [Aida Amer, 2018: 6].

В данном предложении слово **“motel”** (небольшая придорожная гостиница, вход в номера которой осуществляется с улицы (с места парковки автомобиля)) является блендом, образованным путём соединения двух усечённых основ слов *“motor”* (автомобиль) и *“hotel”* (отель).

*It's a similar picture in the UK, where only 24% of the population trust the likes of Twitter, Facebook and **Instagram** when looking for news and information [Amanda Meade, 2018: 3].*

В приведённом предложении лексема **“Instagram”** (название социальной сети для обмена фотографиями и видео) образована от слов *“instant”* (мгновение) и *“telegram”* (телеграмма).

Приведём ещё два примера, где оба «осколка» являются началом слов:

*Post-Soviet **Agitprop**, How Putin Is Winning Social Media [Julia Smirnova, 2017: 7].*

Бленд **“agitprop”** (политическая агитация) образован слиянием слов *“agitation”* (агитация) и *“propaganda”* (пропаганда).

*U.S. SVOD Service Acorn Developing **Biopic** About British Comedian Benny Hill [Peter White, 2018: 16].*

Лексическая единица **“biopic”** (байопик – фильм-биография, который рассказывает о судьбе известной личности, основываясь на реальных фактах и событиях) была создана путём соединения основ слов *“biography”* (биография) и *“picture”* (картина).

4 группа слов – бленды с «наложением»:

Melbourne weather May 16: Lovely, glovely as frosty morn brings icy digits [Mic Looby, 2017: 2].

Бленд **“glovely”** (производитель крема для рук) образовался из слов *“glove”* (надевать перчатку) и *“lovely”* (привлекательный).

*This quirky and whimsical sofa by Korean designer Seungji Mun combines a sofa for people with a giant **Habitrail** for your feline friends (or very large hamsters) [Amanda Kooser, 2012: 11].*

Бленд **“Habitrail”** (клетка-лабиринт для хомяков) произошёл от слияния слов *“habit”* (привычка) и *“trail”* (след, хвост).

Самый редко встречающийся – это пятый тип с инфиксом. Был найден всего один пример использования:

*This truly was a **procaffeinating** experience [Amanda Kooser, 2015: 1].*

Лексическая единица **“procaffeinating”** образована путём слияния слов *“procrastinating”* («прокрастинация» – откладывание важных и срочных дел) и *“caffeine”* («кофеин»). Исходя из значений этих слов, неологизм «прокофенация» – это когда в это время ты ещё и пьёшь кофе, т. е., собственно, вырисовывается значение «дела и откладываются, потому что ты его пьёшь».

Проведённые результаты показывают, что наиболее продуктивная модель блендов – третья. Это соединение начала одного слова и конца второго. Данный способ словообразования даёт наиболее компактные неологизмы, отвечающие всем требованиям коммуникации. Слова получаются

короткие по структуре и ёмкие по содержанию. *Наименее продуктивным* типом блендов являются словообразования по пятой схеме, когда «слово или отрезок слова вставляется в часть другого слова в качестве инфикса».

В период интенсивного развития публицистического стиля речи, который пришёл на начало XX в., произошли сильные изменения. К языковым единицам появились новые *требования*: краткость в передаче информации, удобство при произношении, а также способность участвовать в словоизменительных отношениях и построении речевых произведений. Больше всего этим требованиям соответствуют лексические единицы, образованные как раз путём блендинга.

В публицистических текстах бленды ввиду присущей данным единицам образности и структурной экономичности, «благодаря своей экспрессивности, новизне формы и содержания» [Хрущёва, 2010: 98], выступают одним из наиболее популярных способов привлечения внимания аудитории. Бленды используются для того, чтобы сделать мысль яркой и необычной по своей форме, которая привлечёт дополнительное внимание к объекту.

С уверенностью можем сказать, что блендинг является самостоятельным способом словообразования. Он обладает специфическими чертами, среди которых стоит отметить намеренный характер словопроизводства и особую стилистическую окраску производных единиц.

Литература

1. Косташ, Л. Л. Роль телескопии при создании неологизмов в английском языке / «Язык: мультидисциплинарность научного знания» / Л. Л. Косташ. – Барнаул, 2022. – с. 152–157.
2. Хрущёва, О. А. Универсальные особенности блендинга / Вестник Воронежского государственного университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация / О. А. Хрущёва. – 2010. – № 2. – с. 187–189.
3. Enarson, A. New blends in the English Language / A. Enarson. – Hostterminen, 2006. – 120 p.
4. Lehrer, A. Lexical Creativity, Texts and Contexts / A. Lehrer. – University of Pisa, 2007. – 2081 pp.

ИМПОРТАНЦА УТИЛИЗЭРИЙ КОРЕКТЕ А ПРЕПОЗИЦИЕЙ

Артиколул дат скоате ын евиденцэ карактерул полисемантик ал препозицией, чея че конституе о каузэ а фолосирий инкоректе а препозицией ын комуникаре. Се вор анализа унеле конструкций де тип вербал казуал препозиционал ши екивалентеле лор дин лимба русэ, адикэ ниште калкурэ.

Кувинте-кее: препозициие, конструкциие, а индика, екивалент, сенс.

THE IMPORTANCE OF CORRECT USING OF PREPOSITION

The given article emphasizes the polysematic character of the preposition, which is a cause of the incorrect use of the preposition in communication. We will analyze some constructions of random prepositional verbal type and their equivalents in the Russian language, that is, some calculations.

Keywords: preposition, to indicate, equivalent, meaning.

Ын женерал, препозиция аре ун кончинут семантик абстракт, каре се пречизязэ ын контекст ши се реализязэ ын семнификаций вариате, детерминате де терминий синтагмей ын каре интрэ. Ачест семантизм ваг ал препозицией фаче ка еа сэ апарэ ын мулте контексте, манифестынду-шь карактерул полисемантик. Препозиция есте уна динтре челе май импортанте пэрць де ворбире нефлексибиле ын лимба молдовеняскэ, еа фачилитязэ стабилيريا унор релаций синтактиче, експримынд «рапортурь синтактиче де депенденцэ а атрибутулуй фацэ де субстантив (сау пронуме, нумерал) ши а комплементулуй фацэ де верб (сау аджектив, адверб, интержекция)» [Димитриу, 2002: 75].

Препозиция конституе о класэ де кувинте релатив ынкисэ, пущин ну-мероасэ, дар ку о фреквенцэ фоарте маре ын ворбире.

Стабилинд релаций де субордонаре, препозиция сервеште тотодатэ дрепт индиче ал рапортурилор (спациале, темпорале, каузале, финале, модале, инструментале ш.а.) динтре ноциуниле нумите де ачесте кувинте. Де екземплу: *Грэмэdesk тот аурул рисипит де (рапорт инструментал) мына женероасэ а соарелуй пентру (рапорт финал) ымподобиря зилей елеганте де (рапорт темпорал) варэ.* Препозиция пречедэ кувынтул пе каре ыл ын-соцеште ши поате фи депэртагэ де ел прин детерминативе але ачестуя. Де екземплу: *Копачий грэмэdesk ын нутерничиле браце верзь тоатэ мэтаса албастрэ а черулуй.*

Фолоситэ ынаинтя кувынтулуй конжунктив, препозиция контрибуе ла коезиуня динтре препозиция субордонатэ ши режента ей, конкретизынд ун рапорт спациал, темпорал, модал, каузал ш.а. динтре еле (д.п.: *сэ се дукэ де унде а венит; сэ мяргэ пынэ кынд с-а опри; сэ винэ дупэ че ва термина; л-а тратат ку че-а авут; фэ дупэ кум ыць спун*).

Фолосинду-се нумай пе лынгэ кувинтеле семнификативе, препозиция лугатэ изолат, ну поате ындеплини функция де парте де пропозицие. Нумай ымпреунэ ку кувынтул семнификатив, пе каре-л пречеде, еа капэтэ валоаре синтактикэ. Кувынтул ынсоцит де препозицие ындеплинеште ын пропозицие ролул де атрибут, кынд детерминэ ун субстантив, ши ролул де комплемент чиркумстанциал, комплемент директ сау индирект, кынд депинде де ун верб.

Се поате спуне кэ препозиция контрибуе ла експримаря а трей типурь де рапортурь: объективе (*новестеште деспре кэлэторие*), чиркумстанциале (*мерже прин пэдуре*) ши атрибутиве (*сание ку зургэлэй*).

Челе май мулте препозиций експримэ рапортурь вариате, авынд функций мултипле, ролул лор есте адесея минимализат, чея че фаче ка нумэрул формулэрилор дефектуоасе ын лимбэ, ын комуникаря котидианэ оралэ ши скрисэ, сэ кряскэ. Де екземплу: **де** поате индика материя – рокия де мэта-се; дестинация унуй объект – машинэ де кусут. Препозиция поате стабили релаций де синонимие ку алте унитэць дин ачаствэ класэ: *спре=кэтре* – вин спре/ кэтре тине; *де=дин* – ушэ де/ дин лемн; *де=ку* – улчор де/ ку вин; *де=пентру* содэ де/ пентру мынкаре, ворбинду-се, ын ачест каз, де о вариацие либерэ ынтре мижлоачеле де експримаре а релациилор.

Се вор анализа унеле конструкций де тип вербал казуал препозиционал ши еквивалентеле лор дин лимба русэ, адикэ ниште калкурь.

Калкуриле де режим вербал казуал нерекомандате се дефинеск прин имитаря, дупэ лимба русэ, а моделулуй де режим вербал казуал. «Ын асеменя конструкций казул дин групул вербал дин лимба молдовеняскэ есте редат, де обичей, прин еквивалентул сэу дин лимба русэ» [Чобану, 1985: 105] ши ну ын конформитате ку режимул казуал дин лимба молдовеняскэ. Абатериле де ачествэ натурэ дин ареалул лингвистик визязэ калкиеря дупэ лимба русэ а казулуй инструментал (творительный падеж), а казулуй датив ши а казулуй акузатив.

Ын лимба русэ казул инструментал (предложный падеж) ын мулте контексте се реализязэ непрепозиционал. Ын лимба молдовеняскэ ачест каз еквивалязэ унеорь ку акузативул препозиционал, експримат принтр-ун субстантив пречедат де препозиция ку, индикынд инструментул реализэрий акциуний. Спре екземплу: *а скрие ку пиксул – писать ручкой*.

Пе лынгэ анумите вербе, ынсэ, кореспондентул казулуй инструментал синтетик дин русэ се редэ непрепозиционал ши ын лимба молдовеняскэ ли-

терарэ, организынду-се ку акузативул непрепозиционал. Ын асеменя мод, апар структурь nereкомандате, каре конституе калкурь де режим казуал инструментал, дупэ лимба русэ. Спре екземплу: *а команда ку армата* пентру *а команда армата – командовать армией*; *а кондуче ку екипа* пентру *а кондуче екипа – руководить командой*; *а кондуче ку аутобузул* пентру *а кондуче аутобузул – управлять автобусом*; *а дирижа ку прочесул техноложик* пентру *а дирижа прочесул техноложик – управлять технологическим процессом*; *а се ымпэртэши ку импресише* пентру *а-шь ымпэртэши импресише – поделиться впечатлениями*; *а риска ку вяца* пентру *а-шь риска вяца*; *а риска сэ-шь пярдэ вяца – рисковать жизнью*.

Пе лынгэ алте вербе (сау чентре вербале), казул инструментал дин русэ (каре есте експримат, де асеменя, синтетик) аре дрепт екивалент ын лимба молдовеняскэ литерарэ о релацие препозиционалэ, елементул препозиционал фиинд алтул декыт **ку**. Десеорь утилизэм, ынсэ, ши ын астфел де ситуаций препозиция **ку**, суб инфлуенца лимбий русе. Де екземплу: *а фи богат ку витамине/ ку протеине/ ку минерале* пентру *а фи богат ын витамине/ ын протеине/ ын минерале*; – *быть богатым витаминами/ белками/ минералами*; *а фи преокупат ку афачериле сале* пентру *а фи преокупат де афачериле сале – быть поглощен своим бизнесом*.

Ын лимба русэ екзистэ о серие де вербе каре пе лынгэ номиналул субъект се организязэ ку ун нуме ын казул датив. Де мулте орь ын лимба молдовеняскэ екивалентеле ачестор вербе русешть ау режим де акузатив. Десеорь калкием режимул казуал ал вербелор ын дискущие, детерминьнд апарияция унор структурь ын датив ын локул челор ын акузатив (препозиционал сау непрепозиционал). Принтре вербеле каре имитэ ун астфел де режим вербал казуал, дупэ лимба русэ, се нумэрэ ши лексемул **а ажута**. Спре екземплу: *а ажута куйва сэ дукэ жянта* пентру *а ажута пе чинева сэ дукэ жянта – помогать кому-то нести сумку*; *а ажута оаменилор* пентру *а ажута оамений/ а-й ажута пе оамень – помогать людям*.

Деч, препозицииле ау ун рол деосебит ын формуларя унор експримэрэ кларе, кончисе, фолосиря лор коректэ есте нечесарэ ынтотдяуна, деши ну ау ун ынцелес лексикал де сине стэтэтор.

Литература

1. Димитриу К. Тратат де граматикэ а лимбий молдовенешть. Синтакса, Яшь 2002.
2. Дырул А. М., Чобану А. И. Лимба молдовеняскэ литерарэ контемпоранэ. Морфоложия, Кишинэу «Лумина», 1983.
3. Чобану А. И. Граматикэ ши семантикэ (рефлексий) // Проблема де граматикэ ши стилистикэ, К., 1985.

О. В. Литвин

(Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко)

И. С. ТУРГЕНЕВ КАК ПОСОЛ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ЗАПАДЕ

И. С. Тургенев один из немногих русских писателей, который не учился у Запада, но сам смог повлиять на западную прозу. В свое время даже И. А. Гончаров писал о «тургеневско-флюберовском» жанре, так велик был авторитет И. С. Тургенева среди европейских писателей XIX века. Тургеневские романы актуальны, и это позволяет им быть вечными. Писатель активно участвовал в культурной жизни Западной Европы, пропагандируя русскую литературу за рубежом и знакомя русских читателей с лучшими произведениями современных ему западных авторов. Он переводил западных писателей на русский язык и русских писателей и поэтов на французский и немецкий языки.

Ключевые слова: И. С. Тургенев, идейный роман, актуальность, русская литература за рубежом, западная проза, переводы.

I. S. TURGENEV AS AMBASSADOR OF RUSSIAN LITERATURE IN THE WEST

Turgenev is one of the few Russian writers who did not study from the West, but was able to influence Western prose. At one time, even Goncharov wrote about the “Turgenev-Flaubertian” genre, so great was Turgenev’s authority among European writers of the 19th century. Turgenev’s novels are relevant, and this allows them to be eternal. The writer actively participated in the cultural life of Western Europe, promoting Russian literature abroad and introducing Russian readers to the best works of contemporary Western authors. He translated Western writers into Russian and Russian writers and poets into French and German.

Key words: I. S. Turgenev, ideological novel, relevance, Russian literature abroad, Western prose, translations.

В 1863 году Иван Сергеевич Тургенев переселился в город Баден-Баден. Там он активно сотрудничал с культурной элитой Западной Европы, с крупнейшими писателями Германии, Франции и Англии. Его усилия были направлены на продвижение русской литературы за пределами России, а также на знакомство русских читателей с выдающимися произведениями современных западных авторов. В кругу его литературных знакомств встречались такие знаменитости, как Уильям Теккерей, Чарльз Диккенс, Жорж Санд, Виктор Гюго, Шарль Сент-Бёв, Ипполит Тэн, Проспер Мериме, Те-

офиль Готье, Эдмон Гонкур, Эмиль Золя, Анатоль Франс, Ги де Мопассан, Альфонс Доде, Гюстав Флобер и многие другие.

С 1874 года в парижских ресторанах Риша и Пелле проводились известные «холостяцкие обеды впятером», на которых собирались Г. Флобер, Эдмон Гонкур, А. Доде, Э. Золя и И. С. Тургенев. Эта инициатива принадлежала Флоберу, однако Тургенев играл в них ключевую роль. Эти обеды проходили раз в месяц и становились площадкой для обсуждения различных тем, включая особенности литературы, французского языка, а также истории и анекдоты, всё это было приправлено вкусными блюдами. Интересно, что такие обеды не ограничивались ресторанами и иногда проходили дома у самих писателей.

Иван Сергеевич Тургенев выступал в роли консультанта и редактора для зарубежных переводчиков произведений русских писателей. Он писал предисловия и примечания к переводам отечественных произведений на европейские языки, а также к русскоязычным переводам работ известных европейских авторов. И. С. Тургенев переводил западных писателей на русский язык и русских писателей и поэтов на французский и немецкий языки. Благодаря его усилиям были созданы переводы произведений А. С. Пушкина, предназначенные для французских читателей.

В результате такой активности И. С. Тургенев стал на какое-то время самым известным и читаемым русским автором в Европе. Его творчество приобрело широкую популярность, критика причислила его к первым писателям века. В 1878 году на международном литературном конгрессе в Париже Иван Сергеевич Тургенев был избран вице-президентом, 18 июня 1879 года его удостоили почётного звания доктора Оксфордского университета, до него ни одному беллетристу не оказывали такой чести.

Иван Сергеевич Тургенев пользовался широкой известностью и признанием в современной ему Западной Европе. Его произведения были переведены на немецкий язык ещё в 1850-х годах, и в 1870-1880-х годах он стал самым популярным и читаемым русским писателем в Германии. Немецкие критики оценивали его как одного из наиболее важных современных новеллистов. Фридрих Боденштедт, немецкий писатель и переводчик, утверждал во введении к «Русским фрагментам» (1861), что произведения И. С. Тургенева ни в чем не уступают произведениям лучших современных новеллистов Англии, Германии и Франции. Известный французский писатель Ги де Мопассан называл И. С. Тургенева *«великим человеком»* и *«гениальным романистом»*, а Жорж Санд писала Тургеневу: *«Учитель! Мы все должны пройти через Вашу школу»* [Комментарии].

В целом, Иван Сергеевич Тургенев внес существенный вклад в пропаганду русской литературы за рубежом. Помимо этого, И. С. Тургенев – единственный русский писатель, который смог повлиять на западную

прозу. Достаточно сравнить роман во Франции до И. С. Тургенева и после появления его прозы. Тогдашний роман – классический роман-фельетон, рассчитанный на газетную публикацию, как например, один из первых романов Э. Золя, «Тереза Ракен», нарочито объемный со множеством скандальных газетных подробностей.

Тургеневские романы были востребованы и популярны не только в России, но и за границей, и он оказался одним из ключевых литературных посредников между русской и западной культурой. Его влияние на развитие мировой литературы и культуры трудно переоценить.

Флобер ставил Тургенева значительно выше Толстого, которого упрекал в одном из писем в том, что тот слишком повторяется и философствует. Мопассан считал Тургенева не только изобретателем слова «нигилизм», но и, безусловно, первым из европейских мастеров саспенса. Так, один из устных рассказов Тургенева лег в основу мопассановской новеллы «Страх» [Поспелов]. Из Тургенева в Европе выросли многие, вышли, как из гоголевской «Шинели». Европейский идеологический роман, каким мы знаем его, короткий, насыщенный диалогами, лишенный однозначной позиции, ведет свое начало от Тургенева.

Знаменитая двойственность тургеневской позиции, выбор между человеком сильным, но жестоким и человеком рефлексирующим, умным, но сомневающимся наиболее наглядно обозначены в его саморазоблачительной статье «Гамлет и Дон Кихот». Кстати, едва ли не каждый из главных героев тургеневских романов соотнесен с типом Гамлета или Дон Кихота, классических литературных персонажей. И. С. Тургенев использует эти архетипы, чтобы исследовать природу личности и размышлять о различных аспектах человеческого существования. Его произведения часто предоставляют читателю возможность задуматься над вопросами морали, идеализма, смысла жизни и места человека в обществе. Эта двойственность и сложность характеров делают творчество И. С. Тургенева актуальным и вдохновляющим для размышлений о человеческой природе и обществе.

Можно выделить следующие черты тургеневского романа, которые оказали значительное влияние на европейскую беллетристику XIX века. Во-первых, это роман короткий. Краткость необходима для того, чтобы не утомлять читателя и соблюсти пропорции, потому что объемные романы Ф. М. Достоевского, гигантский эпос Л. Н. Толстого созданы для русского широкого пространства, а европейский роман, компактный и по своему экономный, полностью соответствует очень точной формуле Василия Розанова: русский синтаксис, русское предложение так бесконечны потому, что бесконечно тянется русская равнина, русские собеседники в поезде могут говорить ночами, а французские собеседники должны уложиться в час,

пока проедешь Францию из конца в конец, успеешь рассказать ровно то, что нужно [Никитина].

И. С. Тургенев не любит долгой экспозиции, его роман изящен и лаконичен, он обладает всеми пропорциями идеального рассказа и, разумеется, масштабной, истинно романной проблематикой.

Мораль тургеневского романа, как правило, возникает на пересечении многих идей и воззрений, это перекрестье различных вариантов; она никогда не преподносится сама по себе, она формулируется нами, при этом никогда нельзя быть уверенным, что роман понят правильно. Например, «Дым», наверное, самый сложный для трактовки тургеневский роман, рассказывающий о том, что все есть дым, и русская политика, и русское искусство, и русская жизнь. Важнейшее место романа, объясняющее смысл его названия, – размышления Литвинова, глядящего на дым, вырывающийся из трубы паровоза, увозящего его в Россию. Осознавая свое полное бессилие перед мощью подчинившей его себе страсти, а значит, и судьбы, он признает «дымом», т. е. чем-то призрачным, иллюзорным и бессмысленным, сначала «все русское» – толки «губаревцев», толки «ратмировцев», а потом и речи Потугина, пламенного защитника европейской цивилизации... Тем самым в его глазах и в глазах автора «дымом» оказывается вся человеческая жизнь, «все людское». Этими размышлениями окончательно сводится на нет культ героя, вершащего историю: там, где раньше была сила, бросающая вызов вечности, теперь не осталось ничего, кроме бесплотного, маленького и жалкого колечка дыма.

Романы И. С. Тургенева актуальны, и это позволяет им быть вечными. В России нет ничего более вечного, чем преходящее, потому что все повторяется с завидным постоянством. Отцы находятся в оппозиции к детям, поколение шестидесятых становится в оппозицию к поколению девяностых, девяностые оказываются в противоборстве нулевыми. И Тургенев прав применительно ко всем эпохам. Роман «Новь» сегодня можно читать как абсолютно актуальное произведение. Мучительная актуальность любого тургеневского романа покупается глубокой вдумчивостью и внимательностью к современности. И конечно, чем дальше, тем отчетливее удаленность И. С. Тургенева от России и его ясный взгляд на происходящее в ней.

Тургеневский роман насмешлив, ироничен, сатира совершенно органичная для него черта. Невозможно с абсолютной серьезностью воспринимать абсурд политической жизни, претенциозность всякой нови и спесивое самодовольство старого: И. С. Тургенев насмешлив, как умный и многое повидавший наблюдатель, который и себя не щадит. Важно и то, что всякий тургеневский роман автобиографичен. В нем всегда, хотя и очень завуалированно, но достаточно узнаваемо изложены те самые коллизии, те самые глубокие внутренние борения, которые владеют Тургеневым в тот или иной

момент. И это позволяет понять, кто же протагонист И. С. Тургенева, герой, в котором мы можем его узнать, человек умный, но слабый, романтичный, сентиментальный, который всю жизнь завидует людям действия и комплексуется перед ними. Он добрый, утонченный, отчасти, конечно, эгоистичный, как сам И. С. Тургенев, но при этом беззаветно любящий искусство и свое ремесло, да к тому же очень сильно переживающий из-за того, что у него есть незаконный ребенок от крепостной крестьянки. Это тургеневская автобиографическая коллизия.

Д. И. Писарев, прочитав «Дым», в частном письме пишет Тургеневу: «Куда вы девали Базарова? Неужели вы действительно полагаете, что первый и последний Базаров умер от пореза пальца?» [Никитина; 127]. Разумеется, он умер не от этого, он умер от того, что не вписался в жизнь, что у него нет такого навыка. «Мне мечталась, – говорит Тургенев, – фигура сумрачная, дикая, большая, до половины выросшая из почвы, сильная, злобная, честная – все-таки обреченная на гибель...» [Поспелов; 93]. Обреченная потому, что слишком грубая и слишком здоровая, потому что она абсолютно не умеет жить и ладить с людьми. Но все-таки классический европейский роман воспитан Тургеневым, его ненавязчивостью, его барским холодноватым умением сказать все, не говоря почти ничего, его нежеланием направлять читателя на путь и произносить мораль.

Литература

1. Богословский, Н. В. Тургенев / Н. В. Богословский. – 3-е издание. – Москва, 1964. – 416 с. – (Жизнь замечательных людей).
2. Летопись жизни и творчества И. С. Тургенева (1818–1858) / Сост. Никитина Н. С. – Санкт-Петербург, 1995.
3. Комментарии // И. С. Тургенев в воспоминаниях современников. В 2 т. / С. М. Петров, В. Г. Фридлянд. – Москва : Худ. лит., 1983. – Т. 1. – С. 425. – (Лит. мемуары).
4. Поспелов, Г. Н. Значение творчества Тургенева // История русской литературы XIX века / Г. Н. Поспелов. – Москва : Высшая школа, 1972.

А. В. Ломаковская

(Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко)

СИНЕСТЕЗИЯ В ТЕКСТЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СЛОГАНОВ

В статье анализируются особенности проявления синестетических сочетаний в англоязычных слоганах, призванных привлечь внимание потенциального покупателя. Эти сочетания представляют собой сложные синкретические образования, совмещающие зрительные, вкусовые, осязательные и обонятельные представления.

Ключевые слова: синестезия, реклама, слоган, вкус, зрение, осязание, обоняние, покупатель.

SYNESTHESIA IN THE ENGLISH-LANGUAGE SLOGANS

The paper analyzes English-language slogans peculiarities, such as different synesthetic combinations, which are aimed to attract prospective purchaser's attention. These combinations are complex syncretic formations combining visual, taste, tactile and olfactory representations.

Keywords: synesthesia, advertising, slogan, taste, visualization, tactile, sense of smell.

Слово «**синестезия**» происходит от древнегреческого слова *synaïsthêsis*, что означает совместное чувство. И если родственное греческое слово «анестезия» означает «отсутствие ощущений», то синестезия – это, напротив, «соединение ощущений».

Первоначально интерпретация эффекта синестезии объяснялась психологами как со-ощущение, между тем в контексте искусства также правомерно его истолковывать как со-представление. В обыденной повседневности синестезия особенно часто проявляется, когда зрительные или слуховые ощущения частично ограничены или совершенно отсутствуют. Тогда одно ощущение компенсируется другим, вследствие чего они становятся взаимодополняемыми.

Как термин, так и само понятие синестезии пришли в лингвистику из психологии, где под синестезией обычно понимается «такое слияние качеств различных сфер чувствительности, при котором качества одной модальности переносятся на другую, разнородную, например, при цветном слухе качества зрительной сферы на слуховую» [Рубинштейн, 1998:192].

В подавляющем большинстве случаев синестезия представляет собой независимый и самодостаточный феномен. Например, советский психофизиолог С. В. Кравков характеризовал синестезию как группу особых разно-

видностей координации органов чувств, которые в резкой форме выражены у сравнительно ограниченного круга субъектов. Они проявляются в ощущениях и представлениях, которые для данной модальности «инородны и относятся по своему качеству к другим чувствующим системам». [Краков, 1948:51].

По словам А. Р. Лурия синестезия, буквально определяемая как «со-ощущение», «со-чувствование», возникает как интермодальное смещение в головном мозге и ведет к тому, что язык реагирует на него специфическими словосочетаниями» [Лурия, 1971:104].

Е. В. Клюевым синестезия определяется как особое языковое явление, воздействие которого обусловлено межчувственным переносом. Специфичность синестезии исследователь представляет как способность задействовать «... сразу несколько областей чувств – скажем, зрение и слух или вкус, обоняние или осязание, плюс прочие самые разнообразные комбинации» [Клюев, 1999:189].

По мнению Б. М. Галеева, словом «синестезия» обозначается и сам процесс межчувственных соотношений (ассоциаций), и его результаты. Он выделяет поэтическую синестезию и считает, что ей присущи все общие признаки тропичности – возбуждение «беспокойства мысли», радость соучастия в творчестве, повышенная многозначность восприятия, «приращение», а то и изменение смысла, возникновение нового (главного) значения из невысказанного [Галеев, 2003:35].

На самые общие типы синестезию принято делить по условиям или причинам, её вызывающим. В первую очередь выделяют *когнитивную* или *художественную синестезию*, то есть, такой тип проявления, к которому как к способу познания и самовыражения чаще прибегают художники, поэты, кинематографисты, дизайнеры и представители других творческих профессий. Однако это не значит, что такая синестезия проявляется только в искусстве. В ежедневном своем проявлении межчувственные ассоциации, образы и аналогии, вовлекающие ощущения от разных органов чувств, как, например, ожидания приятных запахов от красивых цветов или громких и низких голосов от крупных животных – всем этим обладает каждый из нас в силу опыта и привычной координации ощущений. Вероятно, в творчестве этот опыт обостряется и превращается в более «насыщенные» индивидуальные поэтические картины мира, в которых начинают доминировать чувственные синестетические связи. Такой способ переживания синестетических связей можно назвать имплицитным, то есть, неявным, скрытым, другие же способы характеризуются эксплицитностью ощущений, ярко выраженной, явной закономерностью произвольной природы.

Исходя из вышеизложенного, логичным видится закономерное частотное использование синестезии в рекламных тестах. Данное явление превос-

ходно справляется с задачами рекламы – привлечение внимания, создание устойчивых ассоциаций, поддержание интереса, порождение потребности, предложение плана действий.

Рассмотрим несколько примеров рекламных англоязычных слоганов. Приведенная классификация синестезии была предложена А. В. Сидоровым-Дорсо.

1. *Music to your mouth. – Toblerone.*

В этом слогане используется *гастико-акустический тип проявления синестезии (вкус → звук)*. Шоколад Toblerone имеет треугольную форму и его реклама сопровождается демонстрацией ударного музыкального инструмента – треугольника, благодаря чему на людей оказывается более эффективное воздействие. Вкус шоколада настолько приятен, что порождает симфонию вкуса и мелодии.

2. *Music you can feel. – Skullcandy.*

В данном слогане авторы применили *акустико-тактильный тип проявления синестезии (звук → прикосновение)*. Производители наушников Skullcandy пытаются донести до покупателей мысль о том, что качество воспроизведения звука настолько высокое, что они смогут буквально «ощутить» музыку физически.

3. *Listen in Colour. – Jazz FM.*

В этом слогане применили *музыкально-цветовой тип проявления синестезии (звуки музыки → цвет)*. Радиостанции вещают без картинки, однако создатели слогана для Jazz FM предлагают слушателям «увидеть» цвет их музыкальных волн, тем самым привлекают внимание и провоцируют индивидуальную визуализацию, ведь у каждого человека в воображении может возникнуть свой оттенок цвета, сопровождающий музыкальный ряд.

4. *Taste as good as it smells. – Maxwell House.*

В данном примере используется *ольфакторно-гастический тип проявления синестезии (запах → вкус)*. Любой аромат – это летучие соединения, которые стимулируют наши вкусовые рецепторы. Создатели слогана кофе Maxwell House учли этот факт и с успехом обыграли в своем слогане. Манящий аромат кофе обещает нам столь же неповторимое вкусовое переживание.

5. *Wake up and smell the music. – Caribou Coffee.*

В этом предложении используется *ольфакторно-звуковой тип проявления синестезии (запах → звук)*. Компания Caribou Coffee сравнивает аромат своего кофе с приятной музыкой, играя на устойчивых ассоциациях. Утреннее пробуждение у многих людей немислимо без чашки ароматного кофе под любимые мотивы. Это не просто рекламный слоган – это образ жизни, который формировался годами. Подсознание услужливо рисует нам

привычные картины. Результат – мы послушно отправляемся пополнять иссякший запас любимого напитка. Цель рекламы достигнута.

Чтобы не утонуть в современном информационном море, перенасыщенном рекламой, авторам приходится прибегать ко все более тонким уловкам, действующим на потенциального покупателя на психологическом, порой бессознательном уровне. Превосходным оружием в этой битве за потребителя становится синестезия. С интересом будем наблюдать за дальнейшим развитием данного явления.

Литература

1. Галеев, Б. М. Литература как «полигон» для изучения синестезии / Б. М. Галеев // Междисциплинарные связи при изучении литературы: (Сб. науч. тр.). – Саратов : Изд-во СГУ, 2003. – 33–38 с.
2. Клюев, Е. В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция): учебное пособие для вузов / Е. В. Клюев. – Москва : ПРИОР, 1999. – 272 с.
3. Краков, С. В. Взаимодействие органов чувств / С. В. Краков. – Москва, 1948. – 117 с.
4. Лурия, А. Р. Курс общей психологии: Психология ощущения и восприятия / А. Р. Лурия. – Москва, 1971. – 320 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер Ком, 1998. – 705 с.
6. Сидоров-Дорсо, А. Проявления синестезии: о типах и видах / А. Сидоров-Дорсо. – URL : http://synaesthesia.ru/proyavleniya_synestesii.html#table

В. А. Мельник

(Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко)

**КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВЫЕ МАРКЕРЫ
ДУХОВНОГО УВЯДАНИЯ РУССКОЙ ДВОРЯНСКОЙ УСАДЬБЫ
В РАССКАЗЕ И. А. БУНИНА «АНТОНОВСКИЕ ЯБЛОКИ»**

Актуальность данной статьи обусловлена проявлением интереса современного литературоведения к конкретным историческим и бытовым реалиям художественного текста, рассматриваемым как феномен национальной культуры. Целью данной статьи является рассмотрение ряда культурно-языковых маркеров мира дворянской усадьбы в рассказе И. А. Бунина «Антоновские яблоки».

Ключевые слова: культурно-языковые маркеры, художественный образ, усадебный мир, дворянская усадьба, поместье, сад.

**CULTURAL AND LINGUISTIC MARKERS OF THE WORLD
OF THE RUSSIAN NOBLE ESTATE IN THE STORY
OF I. A. BUNIN “ANTONOV APPLES”**

The relevance of this article is conditioned by the manifestation of interest of modern literary studies to specific historical and everyday realities of the artistic text, considered as a phenomenon of national culture. The purpose of this article is to consider a number of cultural and linguistic markers of the world of the noble manor in I.A. Bunin's story “Antonov's Apples”.

Keywords: cultural and linguistic markers; artistic image; manor world; noble manor; estate; garden.

Рассказ И. А. Бунина «Антоновские яблоки» [Мясникова, 1997: 111] был издан в 1900 году. В произведении отражены воспоминания И. А. Бунина о посещении имения его брата. Позже автор делился своими впечатлениями о том, что *«весь сад благоухал антоновскими яблоками, чем надышаться было совершенно невозможно»*.

В письме к Варваре Пащепко от 14 августа 1891 года И. А. Бунин писал: *«Вышел на крыльцо и увидел, что начинается совсем осенний день... В саду пахнет «антоновскими» яблоками... Просто не надышишься! Ты ведь знаешь... Как я люблю осень! ... Хорошо было осенью чувствовать себя именно в деревне, в дедовской усадьбе, со старым домом, старым гумном и большим садом с соломенными валами... Право, я желал бы прожить прежним помещиком! Вставать на заре, уезжать в «отъезжее поле», целый день не слезать с седла, а вечером со здоровым аппетитом, со здоровым свежим*

настроением возвращаться по стемневшим полям домой). Эти впечатления и были положены в основу рассказа «Антоновские яблоки».

В этом произведении можно выделить *две темы*: осень в деревне и поэтизация быта помещиков, сожаление об уходящей дворянской культуре. В созвучии с природой, которая для автора – источник радости и сил, И. А. Бунин воссоздает дух старины в образах помещиков, живших в усадьбах.

Произведение относится к жанру рассказа, построенного на основе внутреннего монолога. Рассказ представляет собой произведение прозы небольшого объема, которое лаконично описывает то или иное событие или эпизод из жизни героев [Вергунов, 1988: 741].

Рассказ И. А. Бунина состоит из четырех глав, каждая из которых содержит описание нового мира. Но, если соединить их вместе, то получится цельная картина мира, мастерски созданная И. А. Буниным. В первой части рассказывается об удивительном благоуханьи сада; вторая часть посвящена описанию золотой осени, наполненной ароматом яблок; в третьей части мы наблюдаем смену туманной осени на суровую зиму, в ходе которой угасает позитивный дух помещиков, готовых покинуть свои родные места; наконец, в четвертой части представлено описание одиночества и тоски, оставшихся после отъезда.

В данном произведении нет сюжета в обычном, традиционном понимании, то есть сюжета как развития действия, хода событий. *«Антоновские яблоки» – «это картины дворянской сельской жизни»* (Н. М. Кучеровский), *«наплывающие, сменяющие друг друга впечатления, цепь картин, спаянных единым поэтическим дыханием»* (О. Михайлов). В качестве связующего звена в этой цепи поэтических картин выступает мотив воспоминания, который как бы соединяет прошлое – старосветское благополучие, символом которого является здоровый запах ядреной антоновки и настоящее, когда *«запах антоновских яблок исчезает из помещичьих усадеб»* и *«наступает царство мелкопоместных, обедневших до нищенства»*.

В рассказе И. А. Бунин уводит читателя в то недавнее время, хотя *«кажется, что с тех пор прошло чуть не целое столетие»*, когда в помещичьих гнездах царило благополучие, основой которого был разумный трудовой быт. Не случайно поэтому рассказ начинается с описания *«праздника сбора урожая»*.

Используя все многообразие красок, звуков, запахов, И. А. Бунин, как отмечал Н. А. Ильин, слышит, видит, *«обоняет мир всегда и везде»*, автор создает яркий зрительный образ усадьбы [Лазарева, 2006: 225].

Писатель умеет показать вещь, явление через запах, вкус, цвет. Особые запахи, наполняющие мир и жизнь усадьбы, можно ощутить именно осенью. Это и *«топкий аромат опавшей листвы»*, и *«запах меда и осенней свежести»*, и *«запах дегтя в свежем воздухе»*, и *«ржаной аромат новой*

соломы и мякины», и «душистый дым вишневых сучьев», и, конечно, аромат сочных антоновских яблок.

Звуковое мастерство И. А. Бунина отражено в таких характерных определениях звуковых проявлений, как *«сытое вхоханье дроздов», «гулкий стук сыпаемых в меры и кадушки яблок», «сочный треск»,* с которым музик есть яблоки собранного урожая.

И весь этот праздник жизни – отражение вечного движения мира. Отсюда возникает образ Млечного Пути, высокого звездного неба: *«А черное небо чертят огнистыми полосками падающие звезды. Долго глядишь в его темно-синюю глубину, переполненную созвездиями, пока не поплывет земля под ногами. Тогда встрепенешься и, пряча руки в рукава, быстро побежишь по аллее к дому... Как холодно, росисто и как хорошо жить на свете!».*

В «Антоновских яблоках» усадьба Анны Герасимовны и сад составляют единое целое, «гнездо», в котором царят мир, покой, чистота, гостеприимство, описывается прошлое, то есть былая привольная жизнь в дворянских усадьбах.

И. А. Бунин так представляет усадьбу главных героев рассказа: *«Усадьба – небольшая, но вся старая, прочная, окруженная столетними березами и лозинами. Надворных построек – невысоких, но домовитых – множество, и все они точно слиты из темных дубовых бревен под соломенными крышами».*

Дворянская усадьба становится «главным героем» рассказа «Антоновские яблоки», она на глазах читателя совершает своеобразную эволюцию, отражая исторический и духовный путь мелкопоместной усадьбы. Смена владельцев знаменует как бы и смену эпох в жизни «дворянских гнезд»: сначала – это «гнездо» тетки Анны Герасимовны, затем – поместье Арсения Семеныча и, наконец, перед нашим взором предстает усадьба некоего мелкопоместного, имени которого автор уже не называет. Автор показывает нам несколько «помещичьих гнезд», однако, по сути, это одна и та же усадьба, только в различные моменты ее жизни, на различных отрезках времени.

«Гнездо» Анны Герасимовны – это мир прочный, надежный, устойчивый. Отсюда трижды повторяется почти одно и то же описание разных элементов усадьбы: надворных построек, господского дома и самой хозяйки. При этом автор использует такие определения, как *«старый», «прочный», «небольшой», «приземистый»:* *«надворных построек – невысоких, но домовитых – множество, и все они точно слиты из темных дубовых бревен под соломенными крышами. Выделяется величиной или, лучше сказать, длиной только почерневшая людская...».*

«Стоял он (дом) во главе двора, у самого сада, – ветки приобнимали его, – был он невелик и приземист, по казалось, что ему и веку не будет,

– так основательно глядел он из-под своей необыкновенно высокой и толстой соломенной крыши, почерневшей и затвердевшей от времени».

«И вот слышится покашливание: выходит тетка. Она небольшая, но тоже, как и все кругом, прочная. На плечах у нее накинута большая персидская шаль. Выйдет она важно, но приветливо».

Отметим одновременное употребление как однородных таких прилагательных, которые в принципе являются синонимами: невелик и приземист. Невелик – «маленький, небольшой». Приземистый – «маленький, низкий». Подобное соседство данных слов при описании дома и усадебных построек можно рассматривать, с одной стороны, как усиление акцента на том, что «дворянское гнездо» было довольно маленьким, с другой – маленький и при этом приземистый, то есть близкий к земле, к природе. Это для И. А. Бунина очень важно. Неслучайно поэтому под стать усадьбе окружающая ее природа: *«Местность ровная, видно далеко. Небо легкое и такое просторное и глубокое. Солнце сверкает сбоку, и дорога, укатанная после дождей телегами, замаслилась и блестит, как рельсы. Вокруг раскидываются широкими косяками свежие, пышно-зеленые озими...».*

Все спокойно, умиротворенно. Уютно гостю в «гнезде», окруженном великолепным садом, который *«славился своею запущенностью, соловьями, горlinkами и яблоками».*

Символом долголетия и прочности усадебного хозяйства является соломенная крыша, всегда большая, толстая, почерневшая от времени, но не ставшая от этого менее надежной. И начало разрушения этой соломенной крыши у И. А. Бунина символизирует разорение и опустение «дворянских гнезд». Отсюда необыкновенно высокая и золотистая крыша – визитная карточка усадьбы Анны Герасимовны.

Символом достатка, здоровья и благообаяния жизни, полной запахов осеннего утра, песен соловьев, старой мебели, портретов красивых девушек, живших когда-то в усадьбах у И. А. Бунина выступает запах антоновских яблок. *«Войдешь в дом и прежде всего услышишь запах яблок, а потом уже другие...».* *«Ядреная антоновка – к веселому году».* *Деревенские дела хороши, если антоновка уродилась: значит, и хлеб уродился...».* Яблоки – «антоновские», «бельбарыня», «боровинка», «плодовитка» – это всегда оставалось самым лучшим угощением для гостей.

Постепенное исчезновение духа ядреной антоновки из «дворянских гнезд», из жизни вообще рассматривается И. А. Буниным как утрата основ духовности и разрушение образа сельской культуры. Потеря уважения к плодам труда, идеалам жизни прошлых поколений «ведет к потере «духовного стержня».

«Прежде такие усадьбы, как усадьба Анны Герасимовны, были не редкость. Были и разрушающиеся, но все еще живущие на широкую ногу».

усадебь с огромным поместьем, с садом в двадцать десятин. Правда, сохранились некоторые такие усадьбы еще и до сего времени, но в них уже нет жизни...».

Цепочкой, связующей прошлое и настоящее, характеристикой духовного мира усадьбы является семейная библиотека. В «Антоновских яблоках» И. А. Бунин с поэтически-нежным чувством изображает *«дедовские книги в толстых кожаных переплетах, с золотистыми звездочками на сафьянных корешках».*

Писатель довольно подробно представляет библиотеку мелкопоместного. Однако И. А. Бунин не только перечисляет названия книг, составляющих ее «фонд», но и характеризует многие из них, например, *«Дворянина-философа», «сатирические и философские сочинения господина Вольтера», сентиментальные романы «екатерининской старины», «журналы с именами Жуковского, Батюшкова, лицеиста Пушкина».* Старинный *«кисловато-плесневый»* запах книг наводит рассказчика на элегически-грустные раздумья об утрате прекрасного духа романтизма, идеализма, наполнявшего жизнь предков, определявшего их поступки и чувства: *«И с грустью, вспоминаешь бабушку, ее полонезы на клавикогдах, ее томное чтение стихов из «Евгения Онегина». И старинная мечтательная жизнь встает перед тобою... Хорошие девушки и женщины жили когда-то в дворянских усадьбах!».*

В идиллических картинах «Антоновских яблок», повествующих об уходе в прошлое патриархальной жизни дворянских усадеб, писатель-реалист отразил смену эпох, бег времени. За внешней грустью автора явственно ощущается жажда полноты жизни, приятие ее во всех проявлениях и «полное отсутствие страха перед неизбежными переменами».

«Запах антоновских яблок исчезает из помещичьих усадеб. Эти дни были так недавно, а меж тем мне кажется, что с тех нор прошло чуть не целое столетие. Перемерли старики в Выселках, умерла Анна Герасимовна, застрелился Арсений Семеныч... Наступает царство мелкопоместных, обедневших до нищенства. Но хороша и эта нищенская мелкопоместная жизнь!». Это можно заметить в описании кровати в усадьбе мелкопоместного. Кровать в усадьбе мелкопоместного дворянина удивительно мягкая, погружает в сладкий и здоровый сон.

Таким образом, анализируя рассказ «Антоновские яблоки», можно сделать вывод, что целостная концепция усадьбы в раннем творчестве И. А. Бунина еще не сформирована, однако принципиальные положения ее уже намечены: признание эстетической сущности усадьбы, значимости ее существования в жизни России, возможность этико-эстетического приговора автора усадьбе и ее обитателям. Для бунинской усадьбы становится

характерной особого рода внутренней духовной атмосфера, «оживляющая» «дворянские гнезда» и их обитателей хотя бы на короткое мгновение.

Благодаря мастерскому описанию состояния живой природы И. А. Бунин создает «объемный» зрительный образ мира дворянской усадьбы, которая еще наполнена деталями реальной жизни, но уже духовно разрушена.

Образ усадьбы остается своеобразным памятником прошлой жизни, памятником обветшалым, но еще живым, поэтому автор, предвидевший усадьбу-смерть в будущем, все же верит в обновление жизни.

В рассказе «Антоновские яблоки» нет картин разрушения и запустения дворянских усадеб, но все-таки это произведение – своеобразная эпиграфия, элегическая надгробная песня на могиле «дворянских гнезд», которые некогда были пропитаны ароматом, духом ядерных антоновских яблок и в которых уже вырубаются липовые и березовые аллеи, вишневые сады. Не случайно, что рассказ завершается вполне ожидаемой ситуацией, когда один из представителей дворянской усадьбы идет по березовой аллее, *«наполовину уже вырубленной»*.

Литература

1. Мясникова А. С., Рюрикова Б. С., Твардовский А. Т. / Бунин И. А. Собр. соч.: В 9 т. – Москва : Терра, 1997.

2. Вергунов, А. П. Русские сады и парки / А. П. Вергунов, В. А. Горохов. – Москва, 1988. – С. 37.

3. Лазарева, О. В. Проблема русского национального самосознания в прозе И. А. Бунина 1910-1920-х гг.: формы художественного выражения, эволюция / О. В. Лазарева. – Москва, 2006. – 180 с.

**ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ АНГЛИЙСКИХ
ЗАИМСТВОВАНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Г. МЮССО
“LA FILLE DE BROOKLYN”)**

В статье рассматривается проблема тематической классификации английских заимствований в художественных текстах на французском языке. Автор предпринял попытку выявить частотность применения и тематику английских заимствований во французском языке. Данная проблема рассматривается в русле междисциплинарного подхода, который позволяет оценить взаимоотношения между народами, говорящими на разных языках.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, заимствования, английский язык, тематическая классификация.

**THEMATIC CLASSIFICATION OF ENGLISH BORROWINGS
IN THE FRENCH LANGUAGE (BASED ON THE NOVEL
“LA FILLE DE BROOKLYN” BY G. MUSSO)**

The article examines the problem of thematic classification of English borrowings in French literary texts. The author made an attempt to identify the frequency of use and subject matter of English borrowings in the French language. This problem is considered within the framework of an interdisciplinary approach, which allows us to assess the relationships between peoples speaking different languages.

Keywords: interdisciplinary approach, borrowings, English language, thematic classification.

В последнее время исследование лингвистических явлений проводится в рамках междисциплинарного подхода, который основывается на применении данных различных наук. В рамках данного подхода изучение лингвистических явлений проводится с учетом экстралингвистических факторов, влияющих на выбор и применение языковых средств в художественном произведении.

В рамках данного исследования поставлена задача выявления тематической классификации заимствований, используемых во французском художественном произведении. Определение тематической классификации заимствований позволяет охарактеризовать взаимоотношения между народами, говорящими на разных языках, и оценить степень взаимного влияния.

Французский лингвист Ж. Дюбуа отмечал, что заимствование выполняет функцию отражения межъязыковых и межнациональных отношений. По мнению ученого, «заимствование – это самый важный феномен из всех форм межъязыкового взаимодействия» (*L'emprunt est le phénomène sociolinguistique le plus important dans tous les contacts de langues*) [Dubois, 1973: 215]. Межкультурную составляющую заимствования подчеркивает и другой французский лингвист J.-F. Sablayrolles, который считает, что заимствование является не только процессом, но и «универсальным средством обогащения языков, на который не следует обижаться» [Sablayrolles, 2003: 18]. С этой точки зрения в процессе заимствования в принимающую лингвокультуру переходит не только номинация, но и обозначаемый предмет или понятие.

Материалом для анализа послужил роман Г. Мюссо “*La fille de Brooklyn*”, выбор которого обусловлен тем, что автор пишет на современном французском языке, с использованием большого количества новой лексики, в том числе и заимствований. В процессе анализа выявлено, что они отличаются широким тематическим разнообразием: экономическая лексика (17%), лексика, имеющая отношение к информационным технологиям (10%), слова, обозначающие здания или части зданий (9%), лексика по теме «Одежда» (7%). Кроме этого, среди примеров заимствований французского языка отмечаются имена собственные, лексика, обозначающая печатную продукцию, бытовые предметы и, имеющая отношение к масс-медиа по 6 %. Лексика, отображающая фото видео предметы и явления, транспортные средства и характеристику человека или предметов, составляет по пять процентов соответственно. Некоторая часть заимствований касается сферы питания, разговорной лексики и обозначения оружия по четыре процента соответственно. Заимствования таких сфер как кино, спорт, здоровье, косметика встречаются в единичных случаях, и составляет по одному проценту.

Как мы уже отметили, экономическая лексика превалирует среди других тематических категорий заимствований. Рассмотрим несколько примеров: *Une telle quantité de cash pouvait provenir d'un braquage ...; ... par les dealers ou ...* Как видим, чаще всего автор использует достаточно распространенные английские заимствования экономической тематики, которые прочно вошли не только во французский язык, но и в другие языки, так как нет необходимости обращаться к переводу, чтобы понять такие слова как: *cash, dealers*. Такие термины вошли в международную терминосистему экономики. Некоторые заимствования экономической тематики представлены в тексте на английском языке, хотя на французском есть свой эквивалент, например: *C'était du black, 600 euros cash par mois, à prendre ou à laisser*. В данном примере отмечаем, что разговорное выражение *du black* характери-

зует сумму, которую получает арендодатель, скрывая ее от налоговых органов. Следует отметить, что во французском языке существует выражение *l'argent noir*, для того, чтобы обозначить смысл английского заимствования. Предполагаем, что автор использует в данном случае англицизм, в силу модных тенденций, существующих во французском языке.

Примеры заимствований, выявленные в следующих предложениях: *Dans les années 1980, avant d'être rénovées, elles étaient à l'abandon, squattées*.... ... *puis j'avais jeté des affaires pour Théo et moi dans une valise et booké une chambre d'hôtel* отображают американскую реальность, и их использование объясняется тем, что писатель знает эту реальность и хочет создать в тексте атмосферу именно этой реальности.

Следующая тематическая категория заимствований в анализируемом произведении представлена лексикой, обозначающей информационные технологии. Рассмотрим некоторые примеры: *C'est du moins ce que j'avais déduit quelques heures plus tard en me connectant sur le site Internet d'Air France*; ... *elle était une femme digitale*. Данные примеры всецело отображают степень проникновения англицизмов во французский язык, так как широко используются в повседневной речи и обозначают те информационные технологии, которые давно проникли в повседневную жизнь, и соответственно во французский язык. Первые три примера, отличаются некоторой степенью ассимиляции во французском языке, так как данные лексические единицы подчинились частично правилам французского языка. Например, *site* произносится согласно произносительным правилам французского языка [sit].

Еще одна группа английских заимствований, отличающаяся значительным распространением – это названия, обозначающие здания или части зданий. Рассмотрим примеры: ... *je m'étais installé derrière le comptoir du bar* ...; *Mon sac de voyage était resté dans le hall d'entrée*; *Avant de monter, j'insistai pour aller jeter un coup d'œil au parking souterrain*. Все выделенные слова проникли во французский язык и полностью в нем ассимилировались. Однако в сравнении с предыдущей тематической категорией данная группа сохранила произносительные особенности исходного языка.

Другая тематическая группа английских заимствований во французском языке представлена лексикой по теме «одежда». Следующие примеры: ...*ton blouson de cuir fin ouvert sur un tee-shirt jaune vif* ...; ...*un soir, en se déshabillant dans le dressing qui prolongeait notre chambre* ... показывают, что эти заимствования обозначают предметы, имеющие отношение к одежде, которых не было во французской действительности. Нужно сказать, что данная лексика широко проникла во многие языки и воспринимается многими франкоговорящими как своя.

Следует отметить, что в анализируемом романе значительно распространены названия различных реалий, представленные именами собственными. Так, в процессе анализа мы отметили названия продуктов: *Ton préféré: un Long Island Iced ...*, фирмы *l'arrestation des braqueurs de fourgons blindés de la Dream Team* и мультипликационного фильма *Cette année-là, c'est le génial Toy Story*. В этом случае английские выражения обозначают оригинальные английские или американские товары и предметы. Однако эти товары достаточно известны во Франции, так как автор использует их в романе, не давая пояснений об их сущности.

В процессе анализа заимствований мы выявили лексико-тематическую группу, которую объединили под названием «печатные предметы». Среди них отмечаем следующие примеры: *Je le reconnus sans hésitation grâce au sticker de la Croix-Rouge collé sur la coque; Il avait le badge réglementaire sur son pare-brise*. Анализ показал, что все выделенные заимствования вошли прочно во французский язык и используются широко в образовательной и общественной деятельности. Данные заимствования не претерпели никаких формальных изменений во французском языке.

Часть английских заимствований анализируемого романа французской литературы представляет бытовые предметы, например: *... dans son cosy; ... un mug qu'elle avait rapporté d'une visite au musée Hergé; Pourquoi deux sprays?* Как видим, последний пример отличается широким распространением и не имеет аналога во французском языке, а первые два используются в романе исключительно по интенции писателя, так как они имеют аналогичные номинации во французском языке: *cosy – couverture, mug – bol*. Такой подход отражает современную тенденцию повсеместного использования английского языка.

В процессе анализа отобранные английские заимствования, имеющие отношение к средствам массовой информации. Рассмотрим следующие примеры: *... barré du slogan «Power to the people»; Branché sur une station populaire, le poste diffusait le flash de 9 heures; Dans les interviews, j'avais coutume d'affirmer que je travaillais tous les jours*. В данных предложениях отмечаются достаточно известные во многих языках англицизмы, кроме этого, они отличаются тем, что не претерпели изменений в форме слова, то есть пишутся также, как и в английском языке.

Остальные тематические группы английских заимствований представлены незначительным количеством примеров. Так, лексическая группа, включающая названия транспортных средств и их деталей, представлена заимствованиями, которые прочно вошли во французский язык: *Oxyde d'azote, particules cancérogènes, concert de klaxons, invectives; Le taxi quitta l'autoroute et ses tunnels tristes ...* Данные лексические единицы вошли во

французский язык давно и уже адаптировались во французском языке, вот почему ощущаются носителями языка как свои.

В сравнении с предыдущими примерами английские заимствования, обозначающие характеристику человека или предмета, отличаются неадаптированностью, они воспринимаются как чужие слова во французском тексте, так как сохраняют форму исходного языка. Рассмотрим примеры: ... *avais-je insisté en rattachant Théo, **groggy** ...; À ta connaissance, elle est **clean** ton Anna?; C'était un espace qui se voulait à la fois **high-tech** et **chaleureux**...* Как видим, выделенные лексические единицы отображают особенности английского языка, как например, суффикс *-y* в слове *groggy* или буквосочетание *ea* в слове *clean*, которые не присущи французскому языку.

Отдельно следует сказать о наличии английских заимствований, пришедших из разговорной лексики: *Avec tout ce qu'on nous **rackette**, tu voudrais que je déclare une chambre de douze mètres carrés?; Elle avait un accent **yankee** en tout cas.* Данные примеры отличаются тем, что они сохранили разговорный оттенок и во французском языке. Первое слово адаптировалось во французском языке путем применения особенностей французского глагола. Остальные примеры сохранили во французском языке исходную форму английского языка и воспринимаются в данном контексте как чужие.

Автор анализируемого романа использует также и заимствования, обозначающие еду или напитки. Речь идет об английских реалиях, которые распространились во многих языках. Так, в примерах ... *en plein air où je nous préparais un **cocktail**; ... disposant derrière les vitrines **sandwichs**, tartes aux légumes et salades sous vide.* Выделенные лексические единицы сохранили во французском языке свою исходную форму, но, тем не менее, достаточно известны во многих языках.

Некоторые лексико-тематические заимствования отличаются единичными случаями употребления. Так, встречается использование номинации косметического продукта: *Ton **eyeliner** avait coulé et une flamme que je n'avais jamais vue brillait dans tes yeux,* термина кино: *Essentiellement des **polars** et des **thrillers**,* лексической единицы по теме «здоровье»: ... *mais c'était moi qui me retrouvais en plein **jet lag**,* обозначения социальной группы: ... *le démantèlement du **gang** de la banlieue sud...* Все обозначенные примеры английских заимствований во французском романе отличаются сохранением не только формы, но и значения исходного языка.

Таким образом, анализ тематической классификации английских заимствований французского языка на материале романа Г. Мюссо “La fille de Brooklyn” показал, что их лексико-тематическое многообразие достаточно широко и разнообразно. Основной пласт заимствований во французском языке представлен экономической лексикой, номинациями информационных технологий, лексикой, имеющей отношение к одежде. В равной мере

представлены имена собственные, бытовые предметы и лексика группы «масс медиа». Отмечается незначительная часть заимствований, обозначающих транспортные средства, характеристики человека или предметов, разговорную лексику и напитки и еду. В единичных случаях встречаются лексические единицы, обозначающие спортивную тематику, здоровье, косметику и социальные группы.

Лексика, проникшая во французский язык, достаточно давно претерпела адаптацию и ассимиляцию, влилась в принимающий язык и воспринимается как своя. Лексика современного периода отличается неизменяемостью и воспринимается как чужая. Кроме того, отмечается неоправданно частое использование английских заимствований, которые можно заменить аналогичными единицами французского языка. В основном речь идет об абстрактных существительных, о лексике современной тематики (косметика, здоровье, одежда, информационные технологии). Такое положение характеризует доминантную позицию английского языка в современных французских реалиях. Кроме этого, отмечается тенденция личностного выбора автором лексики в пользу заимствований из английского языка.

Литература

1. Dubois J. Dictionnaire de linguistique / J. Dubois. – [et al.]. – Paris : Larousse, 1973. – 516 p.
2. Sablayrolles J.-F. Le sentiment néologique / J.-F. Sablayrolles // L'innovation lexicale. – Paris : Champion. – 2003. – pp. 279-295.
3. Musso Gu. La fille de Brooklyn / Gu. Musso. – Paris : XO Editions, 2016. – 484 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье раскрывается актуальность использования информационно-коммуникационных технологий, определяется их роль при обучении иностранному языку. Значительное внимание уделяется различным сетевым ресурсам и Google контенту, которые помогают сделать задания интерактивными, а также способствуют повышению мотивации к изучению иностранного языка и развитию коммуникативных навыков.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, Гугл контент, Гугл карты, сетевые ресурсы.

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

The article develops the relevance of using information and communication technologies, determines their role in teaching of foreign languages. Considerable attention is paid to various network resources and Google contents which help to make school tasks interactive, as well as increase motivation to learn the foreign language and to develop communication skills.

Keywords: Information and communication technologies, Google contents, Google maps, network resources.

В наши дни проблема применения ИКТ в процессе обучения иностранному языку приобретает особую актуальность. Главной задачей при обучении иностранному языку становится формирование всевозможных компетенций. Для того, чтобы уроки были интересными и эффективными современным педагогам следует находить новые подходы и методы обучения.

Нынешнее поколение детей использует гаджеты практически с рождения. Оно привыкло воспринимать необходимую информацию путём просмотра небольших видео, картинок, рилсов, коротеньких историй в инстаграме или тик-токе, где информация подаётся в легкодоступной для них форме. Поэтому восприятие больших текстов даётся детям чаще всего с трудом и не вызывает большого интереса. Из-за отсутствия навыков длительной концентрации на одном объекте ученикам зачастую бывает сложно сфокусировать своё внимание на чём-то надолго. Поэтому для учителя удержать активность обучающихся в течение 40-45 минут зачастую вызывает большую проблему.

Современные дети не понимают, почему они должны заучивать или запоминать информацию, если её легко можно найти на просторах интернета. При этом монотонная деятельность даётся им с трудом, так как им хочется побыстрее переключиться на что-то более развлекательное и привлекательное. Это поколение детей живёт в мире, где всё можно подстроить под себя и ждёт того же от общеобразовательных учреждений. Поэтому сегодня, как никогда, нужно совершенствовать методику образовательного процесса, дополняя к традиционным методам обучения цифровые технологии и инструменты.

Цифровые инструменты в образовании – это подгруппа цифровых технологий, которые разрабатываются для развития качества, скорости и привлекательности развития образования и обучения цифровым навыкам: курсы электронного обучения (Google Classroom, Яндекс, Tutorial Stepik, Canvas), социальные сети (Vkontakte, Facebook), видео (YouTube) [Скаун, 2007: 258].

На сегодняшний день практически все учебные заведения нашей республики оснащены компьютерами, моноблоками, проекторами, интерактивными досками, поэтому практически все учителя имеют достаточно высокие компьютерные навыки, широко используют компьютерные технологии при обучении иностранному языку.

В результате этого, благодаря применению мультимедийных и интерактивных ресурсов улучшается процесс изучения иностранного языка. Просматривая тематические видеоролики, учащиеся погружаются в языковую среду, изучают различные типы голосовой активности. Это приводит к росту познавательной активности и мотивации учащихся, благодаря чему эффективно формируются языковые и коммуникативные навыки.

Для отработки лексических и грамматических материалов учитель может создавать тренажёры, онлайн тесты и викторины на платформах Quizlet, Learning Apps, Word wall и Google Forms. Для закрепления и повторения материала можно разместить ссылки на видеоресурсы в электронной образовательной среде. Таким образом, создаются творческие условия для реализации поставленных задач, что способствует не только закреплению полученных знаний, но и повышению мотивации обучающихся.

Всё это способствует проявлению интерактивности между учеником и учителем, между самими обучающимися и между обучающимися и средством обучения.

Такой интерактив на уроках иностранного языка достигается, в первую очередь, благодаря Google ресурсам.

Почему предпочтения отдаются именно данным Google ресурсам?

1. Возможность работы в режиме оффлайн и онлайн.

2. Создать красочные интерактивные задания можно легко и просто. Не будучи профессионалом. В течении 5 минут можно создать интересное интерактивное задание.

3. Можно работать совместно с учениками, достаточно лишь поделиться ссылкой для редактирования. В процессе работы с презентацией учитель видит, кто работает, как работает, сколько, в каком объёме поработал. Такая своеобразная возможность контроля является ещё одним очередным плюсом данного сервиса.

4. Учащиеся могут совместно работать в одной презентации, заполняя текстом или картинками готовый шаблон, комментировать действия друг друга (чаще всего при работе над совместным проектом, делятся совместным результатом).

5. Простой и понятный интерфейс.

Конечно же, нельзя не отметить ещё один очень полезный и необходимый Google контент – это сетевой ресурс Google maps.

Google Maps представляет собой собирательное название для приложений, построенных на основе бесплатного картографического сервиса и технологий, предоставляемых компанией Google по электронному адресу <http://maps.google.com>. Учащиеся не только виртуально гуляют по разным странам, городам и их достопримечательностям, они также описывают увиденное, создают скриншоты требуемых объектов для последующего описания или сравнения.

Другой интересный вариант использования технологий Google Maps – это описание достопримечательности. Ученикам индивидуально или в группах предлагается рассмотреть достопримечательности определённого города и дать задание описать одну из них, при этом остальные должны угадать, о какой достопримечательности идёт речь. Используя Карты Google, ученики могут также создать викторину. То есть задавать любые вопросы, на которые можно ответить, используя данный ресурс, например, рассматривая на карте Лондон.

Различные сетевые ресурсы, а также интерактивные методы, такие как деловые и ролевые игры, мозговой штурм, решение ситуационных задач, проектные технологии, проблемно-поисковое обучение способствуют повышению мотивации к изучению иностранного языка и развитию коммуникативных навыков.

Преимущества использования данных цифровых ресурсов состоят в том, что всегда есть возможность обратиться к специализированным источникам, ученик чувствует себя более раскованно и раскрепощённо, есть возможность виртуально путешествовать и общаться с носителями языка, а также выполнять упражнения соответствующие его языковому уровню.

Несмотря на то, что цифровые технологии обладают всеми преимуществами при обучении иностранным языкам, необходимо подчеркнуть, что их использование должно носить вспомогательный характер. В совокупности всё это поможет повысить познавательную активность учащихся, развить их творческие способности, а также создаст условия для повышения мотивации к самообразованию и развитию коммуникативных навыков на иностранном языке.

Литература

1. Скакун, В. А. Организация и методика профессионального обучения: учебное пособие / В. А. Скакун. – Москва : Форум, 2007. – 335 с.

**SPY NOVEL OF THE EARLY TWENTIETH CENTURY: THE FIRST
WORLD WAR – A REFLECTION IN THE LITERATURE**

The work is dedicated to the analysis of the spy novels written during the period of the First World War, who contributed much to the forming of the spy novel genre. In the investigation presented the attempt to analyze the development of the spy novel genre during the war time made in the context of the historical events, taking into account the fact of belonging the author to the Great Britain State Intelligence service. The focus of the analysis is concentrated on the new forms of realization of the plot vector and the modification of the protagonist. The general tendency for the mentioned period can be pointed out as the ethical and moral deformation of the image of the protagonist drawn on the background of the war from the “romantic” to the “prosaic”.

Key words: spy novel, dominant genre, genre code, plot, detective, spy story

**ШПИОНСКИЙ РОМАН НАЧАЛА XX ВЕКА: ПЕРВАЯ МИРОВАЯ
ВОЙНА – ОТРАЖЕНИЕ В ЛИТЕРАТУРЕ**

Работа посвящена анализу шпионских романов, написанных в период Первой мировой войны и внесших большой вклад в формирование жанра шпионского романа. В исследовании предпринята попытка проанализировать развитие жанра шпионского романа в военное время, сделанная в контексте исторических событий с учетом факта принадлежности автора к государственной разведке Великобритании. Основное внимание в анализе сосредоточено на новых формах реализации сюжетного вектора и модификации главного героя. Общую тенденцию для указанного периода можно обозначить как этико-нравственную деформацию образа главного героя, нарисованного на фоне войны, от «романтического» к «прозаическому».

Ключевые слова: шпионский роман, доминирующий жанр, жанровый код, сюжет, детектив, шпионский рассказ.

The historical background of the English spy novel in this period was the “East problem” and the First World War.

The history of China in the XIX century was a period of constant decline and disasters. In 1803, not without difficulty, managed to put down the rebellion of the White Lotus. And in the years 1839-1842 in China, due to smuggling and distribution of opium English merchants began the Anglo-Chinese War, known in history under the name of the first Opium War. China suffered a crushing

defeat, so that the British got virtually unlimited right to conduct trade in the south-east of the country and a large monetary compensation for the loss of trade and military spending.

Using the situation of partial political influence of the Chinese government, the British in 1856, come together with the French and start Second Opium War. As an outcome of the Europeans, including Russia, is produced in China the right to conduct almost uncontrolled trade, significant cash compensation and territorial concessions. As a result, in 1885, France has stolen from China in their favor Indochina, in 1886, Britain captures Burma.

However, the most of Chinese would not accept the tyranny of foreigners. Therefore, at the turn of XIX-XX centuries in China breaks another popular uprising, went down in history as “the Boxer Rising” or “boxer” because he was the organizer of the secret society “and He Tuan” (“Fist in the name of peace and justice”). This performance quickly gained antiinostrannuyu orientation. In response, in 1900, England, Italy, Austria, France, Germany, Japan, the United States and Russia begin to intervene in China. The rebels were defeated, and China was again imposed a huge indemnity. Also, now the Chinese had to keep on its territory significant foreign military contingents. Chinese discontent took the form of a single “invasion” in European countries and conduct subversive activities.

A decade later, the First World War subordinated the interests of all its life-sustaining structures and resources involved in her country, including human. Coupled with the long-term and large-scale limitations of democracy and strengthening of state intervention in the economy, to join the tens of millions of people to violence, the war had a profound impact on changing social psychology, morality and values. Despite the voluminous research in Soviet historiography, largely due to ideological tasks of methodological approaches, many aspects of the “great war” still remain outside the purview of historians.

It is particularly important perception of the war by social groups, establishing the influence on their mentality and social behavior, identifying the content and direction of transformation stereotypes representations, mental reactions caused by participation in the war. Knowledge of the characteristics of the social behavior of individuals and groups in specific historical periods provides a study of demographic, economic, political, civil, cultural conditions of human existence, the evolution of state institutions and policies of government.

Generally, the penetration of the war in the art world was going and goes two ways:

On the one hand, the military problems, and often saturated with military subjects a variety of literary ideas, whatever sphere of life they are concerned. In the old days, to push the hero with the reality of war, send it to the bullets – meant prepared for him an unusual, exceptional destiny. In the literature of XX century,

on the contrary, if the writer does not tell you about how to reflect on the fate of the hero of the war, it will be perceived as strange and incomprehensible to the reader figure of silence.

On the other hand, writers are increasingly turning to military subjects as to the specific material life, putting on it, the problems of the war and the problems of morality, that is human nature of his characters. Increasingly, as the object of representation in art there is the battlefield where the person lives and acts in a constant danger, and where any decision, the very private matter turns to the question of life and death. Honor and dishonor, loyalty and betrayal, love and hatred, courage and cowardice – all the problems of human existence is tied into a knot.

The secret agent's main objective is to maintain the national interests, both in peacetime and especially in time of war. In the literature, especially in English – the cradle of the genre, spy stories take place in peacetime, and the actions of spyware are largely defensive in nature, aimed at maintaining the prestige and influence of the state, as well as the neutralization of threats from the world's trouble spots, and, wartime, when it becomes especially urgent task to prevent the enemy's plans, and thus to know in advance what, where, how and when to happen. For England it was especially important, since the turn of the late XIX and early XX century, it became clear that the status of Britain as a world power rooted in the past. Not wanting to lose the palm, the British in an imaginary world tried to restore its former prestige, even if only at a safe level.

The genre of spy novel during the First World War is characterized by a surge in novels, the plot of which is aimed at coverage of events taking place in the mainstream of the relationship between the countries of the Entente and Germany and the countries of the Entente allies. Among the writers whose works were in the First World War can be noted works of John I. Buchan [1-5], which during the First World War he served in intelligence in the rank of lieutenant colonel, after the war led by the secret service of the Ministry of Information, was director of the Reuters news agency. His profession is directly influenced his work – most known for his spy novels that are valued by Graham Greene [6, 7]. They identified the type of heroic spy novel of the first half of the XX century, then revived by Ian Fleming [8]: the novels of John Beacons imbued with patriotism and service to the imperial idea, conceived as a defense of civilization against barbarism. Moralism in the spirit of John Bunyan's *Pilgrim's Way* (a favorite writer's works) combines them with tense action adventure novels by Robert Stevenson [9] (also highly valued by them).

We should mention Arthur Conan Doyle [10], which is his last series of novels about Sherlock Holmes (1917) dedicated to espionage that erupted during the First World War.

Another well-known writer, wrote a series of stories “on the topic of” the day was William Somerset Maugham [11]. During World War II, he worked with MI5, and as an agent of British intelligence was sent to Russia. Job Scout is reflected in the stories, united in a single cycle called “Ashenden, or The British Agent” [11] (1928; Russian translation, 1992).

A significant figure in the history of the development of the English spy novel was Valentin Williams [12], which according to historical references ran errands British intelligence in the Balkans, under the guise of official international journalist.

In our view, the traditions Rudyard Kipling [13] in espionage literature became Alexander Wilson, whose work is entirely permeated Indian theme. During the First World War he served in the Royal Air Navy. After that, he was transferred to supply services and to track the military supplies to France. In 1925 sent to the British colonies in India as a professor of English literature. But teaching was only a cover for espionage, which Wilson performed for British intelligence. He works in Pakistan, Arabia, Ceylon and Palestine gathering intelligence about the mood in the eastern part of the British colonies. In 1928, publishes its first spy novel “The Mystery of the tunnel 51,” in which the main character appears – Sir Leonard Wallace, who became a through character for subsequent novels Wilson.

In our opinion, another outstanding representative of the genre became a spy novel tandem two authors, called Francis Bidingen – alias the English co-author John Palmer and Hilary St. George Saunders, author of popular spy novels. Palmer worked as a theater critic and assistant editor of the weekly literary review. At the same time he served in the Department of British intelligence in the department of economic espionage. He was a member of the British delegation to the Paris Peace Conference. George Saunders during the First World War he served in the Guard, then in the British intelligence and was awarded the Military Cross for bravery (Military Cross). During this time, co-authors managed to publish about 30 popular novels. Most of the novels was combined serial hero – Colonel Alastair Granby (Alastair Granby). In the novels he described as an intellectual, quoting Shakespeare and enjoying good food and drink. As a result, he became the head of the British Secret Service.

Thus, the historical basis of the mentioned writers provided material for reflection and transfer it through the prism of his world and lessons learned readers.

Литература

1. Buchan J. John Macnab, Wordsworth Editions Limited, 2002, 450 p.
2. Buchan J. The Complete Richard Hannay Stories, Wordsworth Editions Limited, 1996, 410 p.

3. Buchan J. *The Island of Sheep*, Wordsworth Editions Limited, 2002, 260 p.
4. Buchan J. *The Thirty-Nine Steps*, Wordsworth Editions Limited, 1996, 330 p.
5. Buchan J. *The Three Hostages*, Wordsworth Editions Limited, 1995, 360 p.
6. Грин Г. *Собрание сочинений в шести томах*, М.: Hudozhestvennaya literatura, 1992, 2720 p. (in Russian)
7. Greene G. *The Spy's Bedside Book*, Random House, 2008, 272 p.
8. Fleming IA. *Собрание сочинений в 7 томах*, М.: Terra-Knizhnyj klub, 2008, 2664 p. (in Russian)
9. Stivenson R. L. *Собрание сочинений в 5 томах*, М.: ЕНkorpos, 1994, 1240 p. (in Russian)
10. Doil A. K. *Полное собрание произведений о Шерлоке Холмсе в одном томе*, М.: Al'fa-kniga, 2009, 1152 p. (in Russian)
11. Моem U. S. *Собрание сочинений в 5 томах*, М.: Hudozhestvennaya literatura, 1991, 3360 p. (in Russian)
12. Uiliams V. *Собрание сочинений в трех томах*, М.: Zarubezhnaya literatura, 1984, 980 p. (in Russian)
13. Kipling R. *Ким*, М.: Vita Nova, 2009, 205 p. (in Russian)
14. Norets M. V. *The evolution of the spy novel genre in West European literary criticism of the 40-80th of the XX century*, Modern scientific researches and innovations, Moscow, № 11 (31), 2013, P. 117-119.
15. Norets M. V. *English "war" spy novel during the period of the Second World War II*, Modern scientific researches and innovations, 2015, № 5, [Electronic journal]. URL: <http://web.snauka.ru/en/issues/2015/05/50301>
16. Moskalenko O. A., Soina A. S. *Шпионский роман как типичный жанр массовой литературы XXI века*, *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2017, № 8, P. 152-156. (in Russian)
17. Lyubeyev V. S. *Theoretical and methodological foundations of the formation of the spy novel-action genre*, Modern scientific researches and innovations, 2016, № 2 (58), P. 615-618.

Е. В. Носовская

(МОУ «Рыбницкая русская средняя общеобразовательная № 3»)

А. А. Кифорук

(МОУ «Рыбницкая русская средняя общеобразовательная № 3»)

АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ РАБОТУ НАД ЛИТЕРАТУРНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме восприятия произведений художественной литературы детьми младшего школьного возраста. Большинство программ по литературному чтению ставит перед педагогами задачу формирования эстетического отношения к слову и воспитания грамотного, компетентного читателя. Однако эффективность работы по развитию читательской компетентности младших школьников во многом определяется знаниями возрастных и личностных особенностей обучающихся.

Ключевые слова: художественный образ, восприятие художественного произведения, интерпретация художественного произведения, младший школьный возраст, авторский замысел.

ASPECTS OF PERCEPTION OF THE RUSSIAN LANGUAGE THROUGH WORK ON A LITERARY WORK IN PRIMARY SCHOOL

The article is devoted to the problem of perception of works of fiction by children of primary school age. Most literary reading programs set teachers the task of forming an aesthetic attitude to the word and educating a literate, competent reader. However, the effectiveness of the work on developing the reading competence of younger students is largely determined by the knowledge of the age and personality characteristics of students.

Keywords: artistic image, perception of a work of art, interpretation of a work of art, primary school age, author's intention.

Направление преподавания русского языка в начальной школе в условиях ГОС НОО ориентировано на воспитание у детей литературных способностей. Эта ориентация состоит в передаче литературных ценностей каждому ребенку как личности, в помощи детям жить прекрасней, с большей пользой, в гармонии с современным миром. На практике это выражается в том, что учитель не дает детям ничего изначально, а лишь организует для них условия самостоятельной деятельности по освоению произведения, не навязывает учащимся утвержденные свыше или собственные образы мышления и стандарты, не принуждает и не заставляет думать по шаблону. По-

этому дети свободны в образе мышления, способе письменного изложения, могут достичь полного самовыражения. Л. С. Выготский в книге «Воображение и творчество в детском возрасте» писал: «Правильное и научно понятное воспитание вовсе не означает искусственного привития детям извне совершенно чуждых им идеалов, чувств или настроений. Правильное воспитание и заключается в том, чтобы разбудить в ребенке то, что в нем есть, помочь этому развиться и направить это развитие в определенную сторону».

В условиях реализации ГОС НОО обучение проходит наиболее естественно, гармонично сочетая действия, операции, направленные на создание урока со следующими **особенностями** [Козырева, 2000: 67-68]:

- восприятие произведения проходит в несколько этапов.
- деятельность вплоть до мельчайших подробностей.
- стремление к максимальному личному восприятию произведений литературы каждым учащимся путем расширения и предвидения способов самовыражения у детей.
- актуальность и эмоциональность.

Литературное произведение – это всегда продукт воображения. Оно представляет собой форму, способ выражения. Одна из форм существования – образ, другая, обратная его сторона, – воображение. *Образ* – это материальное содержание, заключенное в воображении. *Воображение* – это вид существования духовного, благодаря чему образ и обладает подлинной жизненной силой. Именно благодаря существованию соотношения (воображение-образ) литературному произведению свойственна многозначность. Поэтому с первых дней изучения литературы необходимо развивать у детей воображение. Благодаря воображению они смогут воссоздать образ произведения, сопереживать его, смогут вживаться в произведение и пройти через свое новое состояние души, как бы сосуществуя в произведении вместе с его героями [Капинос, Сергеева, Соловейчик, 2005: 123-125].

Литературное произведение существует так же благодаря ассоциации. Если оно не сложно, представляет собой лишь образ, не вызывает у читателя какого-либо ощущения, распространяющегося за пределами данного сюжета содержания, по сути, как выраженного образа, то оно не способно жить долго, передаваться из уст в уста, из поколения в поколение. Ассоциативная операция позволяет образу быть многозначным. Она вызывает и пробуждает в детях уже накопленный ими жизненный опыт, с тем, чтобы они могли совместно участвовать в процессе восприятия произведения. Этот опыт помогает детям глубже понять произведение. И наоборот, само восприятие произведения обогащает уже имеющийся жизненный опыт детей, вызывает его из глубин души.

Изучение особенностей литературного произведения показывает, что процесс организации условия для его восприятия – это и есть процесс направления детей на вживание в произведение, где применяются две основные операции: воображение и ассоциация.

Дети лишь тогда по-настоящему способны к изучению, когда у них есть определенный запас жизненного опыта, когда они уже умеют анализировать отношения между людьми в различных ситуациях, когда они могут выразить словесно что-то свое, особенное, что бы отражало реальные события жизни. Первоначальное действие в изучении литературного произведения заключается в тщательном, выразительном чтении текста. Это действие осуществляется поэтапно [Романовская, 2002: 94-97].

ЭТАП 1

Учитель выразительно читает текст. Это действие – всегда результат творческого труда самого учителя. Обладая искусством эмоционально, с чувством читать текст, учитель помогает учащимся понять содержание произведения, увидеть его интересным, увлекательным и весьма притягательным. Он пробуждает воображение детей, пробуждает их углубиться в мир произведения.

ЭТАП 2

Учащиеся вслух коллективно читают текст, при этом раздающиеся звуки выражают образы, которые облечены в слова. Это помогает воспринимать на слух и зрительно образные выражения, заключенные в произведение. Учитель направляет ритм, такт чтения, чтобы учащиеся читали с чувством, выразительно.

ЭТАП 3

Учащиеся читают текст про себя, для того чтобы обнаружить новые и малопонятные слова, непонятные явления, незнакомые образы, которые препятствуют восприятию. Учитель совместно с детьми на основе имеющихся у них запаса знаний объясняет значения слов. Действуя таким образом, что не станет выделять и объяснять значения слов, когда он не уверен в том, что они действительно трудны для понимания.

ЭТАП 4

Чтение и воображение. На этом этапе участие воображения приведет к качественным изменениям. Здесь следует выделить **два уровня чтения:**

1) чтение негромким голосом: по-прежнему дети воспринимают текст зрением, их слух воспринимает раздающиеся звуки, однако они уже начинают «видеть» какие-то картины. Они «видят» героев произведения в действии: как они ходят, беседуют друг с другом и др., будто это происходит на самом деле;

2) чтение про себя: такое чтение необходимо для того, чтобы лучше увидеть в произведении течение жизни. Обучение учащихся навыкам

чтения про себя необходимо и очень важно, поскольку в обычной жизни обучение с книгой происходит преимущественно через чтение про себя. Такой прием позволяет увеличить скорость чтения, согласно результатам исследований, в этом случае скорость чтения возрастает по крайней мере в 2 раза по сравнению с чтением вслух, поскольку исключаются сопутствующие, незначимые факторы. Вследствие того, что скорость чтения возрастает, читателю легче воспринимать мысли, содержащиеся в каждой фразе, во всем произведении, легче увидеть общую картину произведения и поэтому появляются условия для осмысления воображения. А уже благодаря всему этому легче происходит процесс контакта с произведением, вживания в него. Коллективное обучение учащихся навыкам чтения про себя также создает атмосферу для углубления в произведение, одновременно с тем оно индивидуализирует процесс чтения, развивает личные способности каждого из учащихся.

ЭТАП 5

Учащиеся слушают чтение, закрыв глаза с тем, чтобы яснее видеть образы, возникающие в их воображении. Уместно слушать, закрыв глаза те произведения, где необходимо воспроизведение картин природы или каких-либо необычных деталей, подробностей. Что же касается тех произведений, где присутствуют лирические герои, то в данном случае в этом действии нет необходимости.

Этапы, направленные на осуществление вживания в произведение, должны естественно и гармонично сочетаться друг с другом. Различные операции, выступающие в форме вопросов, следует осуществлять живо, лаконично, они должны обладать способностью вовлечь учащихся в восприятие произведения путем проведения урока-игры. Изучая изобразительные детали, дети смогут увидеть то, что при поверхностном взгляде никогда не будет ими замечено, то, что их удивит и что оставит у них глубокое впечатление

Учащиеся смогут прийти к философскому заключению, понять протекающие из него выводы в том случае, если выявление изобразительных деталей будет рассматриваться как одна из операций *со следующей последовательностью действий* [Светловская, 2001: 145-149]:

- 1) выявить детали;
- 2) подвести к пониманию философского смысла деталей;
- 3) учащиеся должны привести примеры из собственного опыта для того, чтобы проиллюстрировать детали.

При осуществлении операции со словами, выражениями можно применять один **из четырех следующих технических приемов:**

- 1) *описание*: предложить учащимся дать описание реального содержания, заключенного в каком-либо слове, выражении. Например, чтобы

учащиеся поняли содержание слова дряхлый (рассказ «Нищий»), необходимо предложить им описать, как выглядит «дряхлый старик-нищий с согнувшейся под тяжестью болезней и оскорблений спиной»;

2) *синонимическая замена*: с помощью этого приема можно заменить слово, принадлежащее к какому-либо виду, на другое слово (сгорбленный дряхлый) и дать его описание или заменить его на целое выражение (нищий стоял, сутулясь и дрожа) также с последующим описанием;

3) *антонимическая замена*: дряхлый – стоять, гордо распрямившись;

4) *составление фраз (предложений)*: этот прием помогает закрепить знание детьми значения слова (выражения), а также проверить его, ведь если учащийся составит предложение типа «Мой брат стоял дряхлый около стола», то можно увидеть, что ученик еще не понял значение слова дряхлый.

Операция со словами (выражениями), осуществляемая на уроке литературы, подводит нас к следующему выводу: слова (выражения) из литературного произведения следует подбирать тщательно, правильно, наиболее точно. Все это показывает сложность использования языковых средств.

Технические приемы работы со словами (выражениями) состоят также в возможности подбора слов (выражений), точно, полно, в движении отражающих какую-либо ситуацию, какое-либо положение. Например, при изучении рассказа И. С. Тургенева «Воробей» учитель просит детей: «Приведите какую-нибудь фразу, выражающую идею, смысл рассказа». В итоге многочисленные мнения должны быть отброшены с тем, чтобы прийти к выводу: «Сила любви побеждает физическую силу» [Шпунтов, Иванина 2005; 20-24].

Этап восприятия литературного произведения, связанный с воображением, осуществляется **в двух формах**:

а) *конкретизация*: учащийся описывает внешность, голос, манеры героя произведения, как будто в настоящее время он может реально наблюдать этого героя. Например, при изучении рассказа Л. Н. Толстого «Старый дед и внучек» учитель предлагает детям такое задание: «Опишите на основе своего собственного воображения, как выглядит дедушка».

б) *вхождение в роль*: учащийся должен вообразить себя одним из персонажей произведения и произнести несколько фраз, выражающих его сокровенные мысли. В речи учащегося наиболее ярко проявятся характер, намерения и сущность персонажей.

Приведем еще один пример из урока, где изучался рассказ «Старый дед и внук». Описываемая операция выражается в задании учителя: «Признесите какую-нибудь фразу, отражающую настроения сына и невестки старика в тот момент, когда они не позволили ему есть вместе с ними за одним столом».

Эта операция позволяет раскрыть психологию сына и невестки старика в тот момент, когда они решили прогнать его из-за стола, заставить есть отдельно. Но что касается учащихся, то психология, поведение сына и невестки должны проявиться через построенные ими фразы, которые бы выражали подлинную суть каждого из персонажей, как бы «срывали с них маски».

В своем рассказе Л. Н. Толстой не приводит слов невестки, сказанных ею в тот момент. Когда она накричала на старика за то, что он разбил тарелку. Поэтому необходимо предложить учащимся следующее задание: «Воспроизведите слова невестки в тот момент, но не забывайте, что она ругала старика». Высказанные детьми реплики помогут им глубоко запечатлеть в своем сознании образ невестки. Чем больше дети будут проговаривать оскорбительные слова, тем больше им будет понятен характер невестки, а потому отпадает необходимость переходить к «разъяснению значений слов и выражений, объяснять значение таких слов, как саркастический, наглый, дерзкий».

Ассоциативный этап восприятия примыкает к операции, основанной на воображении, однако иногда он выделяется в самостоятельный. Это происходит тогда, когда необходимо пробудить непосредственный жизненный опыт учащихся, участвующих в процессе восприятия произведения. Например, чтобы понять чувства автора, связанные с финальной изобразительной деталью отрывка из рассказа Л. Н. Толстого «Старый дед и внучек», учащиеся должны вспомнить по ассоциации и рассказать об овладевших ими самими аналогичных чувствах в ситуации, когда они сделали добрый поступок в отношении кого-то. Дети рассказывают, какие они испытывали в тот момент чувства, испытывали ли они радость и внутреннее удовлетворение и в чем это выразилось.

Этап по поиску альтернативного названия произведения заключается в том, чтобы простым, естественным способом выразить смысл, главную идею произведения. Например, рассказ И. С. Тургенева «Воробей» учащиеся могли бы назвать: «Торжество силы любви над физической силой», а рассказ Л. Н. Толстого «Старый дед и внучек» – «Что посеешь, то и пожнешь».

Естественно и гармонично увязанные друг с другом перечисленные этапы изучения литературного произведения помогут детям в совершенствовании и формировании своей речи, своих собственных мыслей, своего индивидуального восприятия. Коллективный характер деятельности, предельное уважение их со стороны учителя создает детям атмосферу радости и в то же время по-настоящему серьезный, сосредоточенный настрой во время занятия.

Теперь у учащихся возникает потребность рассказать и написать некий законченный текст, поскольку у них появляется материал, который нужно выразить устно или письменно. Поэтому следующим действием будет предложение к нескольким учащимся пересказать произведение (обычно рассказ) перед классом, а потом письменно изложить его в виде сюжета с достаточно широкими, неограниченными рамками по их собственному выбору. Как правило, предлагается пересказать рассказ с точки зрения одного из персонажей. Существуют тематические модели, имеющие еще более творческий характер, например, после изучения рассказа В. Осевой «Добрая хозяйюшка» предлагается представить себе встречу петуха, курицы, утки и щенка и воспроизвести разговор между ними. Есть также тематические модели, связанные с философским смыслом произведения: рассказать случай из жизни, который свидетельствовал бы о верности философской мысли «Что посеешь, то и пожнешь». Учащимся нравятся такие упражнения, поскольку выбранный ими сюжет несложен в понимании, он задевает струны души детей и воодушевляет их на раскрытие перед окружающими своего внутреннего мира, сокровенных чувств. Когда возникает потребность письменно изложить свои мысли, дети делают это чрезвычайно быстро, ясным и живым языком, носящим печать их индивидуально-го восприятия. Литературные способности учеников четко проявляются в двух основных элементах: искренне выражаемых эстетических эмоциях и способности применить индивидуальный запас языковых средств для выражения этих эмоций.

Литература

1. Капинос, В. И. Развитие речи: Теория и практика обучения / В. И. Капинос, Н. Н. Сергеева, М. С. Соловейчик. – Москва : Просвещение, 1991. – 192 с.
2. Козырева, А. С. Виды работы над текстом на уроках чтения // Начальная школа / А. С. Козырева. – 2000. – № 3. – С. 67–68.
3. Романовская, З. Н. Чтение и развитие младших школьников: Приобщение детей к художественной литературе как к искусству / З. Н. Романовская. – Москва : Педагогика, 2002. – 129 с.
4. Светловская, Н. Н. Методика внеклассного чтения / Н. Н. Светловская. – Москва : Просвещение, 2001. – 175 с.
5. Шпунтов, А. И. Когда художественное произведение может быть воспринято младшими школьниками полноценно // Начальная школа / А. И. Шпунтов, Е. И. Иванина. – 2005. – № 10. – С. 20–24.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК КЛЮЧ К РАЗВИТИЮ ЯЗЫКОВОЙ ГРАМОТНОСТИ

Метод проекта как системно-деятельностный подход в работе учителя формирует коммуникативные компетенции учащихся, позволяет увидеть скрытый потенциал каждого участника проекта, найти индивидуальный ключик к развитию языковой грамотности.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, коммуникативные компетенции учащихся, развитие языковой грамотности.

PROJECT ACTIVITY AS A KEY TO THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE LITERACY

The project method as a system-activity approach in the teacher's work forms the communicative competencies of students, allows them to see the hidden potential of each project participant, and find the individual key to the development of language literacy.

Keywords: design and research activities, communicative competencies of students, development of language literacy.

В нынешних условиях гуманизации и демократизации учебного процесса как никогда актуальны дидактические наставления В. Сухомлинского. В книге «Сто советов учителю» он писал: «Нет абстрактного ученика. Искусство и мастерство обучения и воспитания состоит в том, чтобы раскрывать силы и возможности каждого ребенка, дать ему радость успеха в умственном труде...» Думаю, что задача учителя – помочь учащемуся найти себя в жизни; разбудить или развить в ребенке тот творческий источник, который есть в каждом, потому что он заложен самой природой.

Хочу отметить, что в условиях перехода на новый государственный образовательный стандарт, в условиях отсутствия учебников, небольшого количества часов и большого объема учебной программы мы, педагоги, должны найти эффективные способы, методики, технологии для создания условий, которые обеспечат формирование у учащихся коммуникативных компетенций. Я считаю, что проектно-исследовательская деятельность поможет сформировать эти коммуникативные компетенции, а также способствовать формированию опыта самостоятельного решения проблем. За последние годы понятие «проектная и поисковая исследовательская компетенция учащихся» стало нормативным, прочно вошло в педагогический

лексикон. И проектную, и исследовательскую деятельность учащихся принято относить к инновационным педагогическим технологиям, фиксируя внимание на их новизне, прогрессивной роли в школьном образовании и возможностях тиражировать их в образовательном процессе. Такие виды работ эффективны для достижения личностных и межпредметных результатов.

Всё говорит о сближении проектной и учебно-исследовательской деятельности. Это логично, поскольку в каждом проекте есть доля исследования, в каждом исследовании есть доля проекта [Бабанский, 1982: 192].

Проектная деятельность проходит по этапам: выбор темы, подбор и отбор материала, его классификация, создание задуманного и презентация результата, продукта. Практически все эти этапы содержит и исследовательская работа, но она усложнена творческим, самостоятельным выбором трудности исследования. Однако существуют существенные отличия: проектная деятельность ориентирована на заранее известный, спланированный результат, чего не предполагает исследовательская работа. Как видим, граница, разделяющая проекты и исследовательскую деятельность, очень тонкая [Выготский, 1991: 131].

Хочется более подробно остановиться на проектной деятельности, которая проводилась мной в урочное и внеурочное время. Наблюдая за своими учениками, я поняла: им очень интересно участвовать в разных конкурсах, творческих мероприятиях. В плане развития учащегося как личности проекты помогают научиться быстро принимать важные решения, мыслить логически, находить решения в сложных ситуациях, развивать творческие способности, обогащать лексику речи. На уроках украинского языка и литературы я использую метод проекта: от мини-проектов до надпредметных проектов.

Например, в 5 классе я проводила урок-путешествие «Тайна букв Я, Ю, Е». Урок проходил в форме путешествия по стране Фонетика. Жители этой страны устраивали разные испытания: детям нужно было внести свой вклад в Банк волшебных историй, нужно было вернуть гласные звуки из сказки о фонетике. Далее дети работали в мастерской звуковых моделей, прошли по тропе загадок, миновали лес несказочных вопросов и, наконец, попали на поле царицы Графики и узнали тайну букв Я, Ю, Е. На этом уроке я использовала метод мини-проектов. Детям нужно было дома нарисовать портреты гласных звуков и наделить их характерами, а на уроке их представить. Мини-проект носит такое название, потому что для его выполнения требуется немного времени [Демчук, 1995: 65-67].

В 6 классе я проводила урок-соревнование «Сокровища имени прилагательного». На этом уроке я использовала много интересных и разнообразных работ. Домашним заданием к уроку было подготовить мини-про-

екты, но особенностью этих проектов было то, что дети выбирали именно ту тему для проекта, которая для них оказалась самой сложной, чтобы лучше понять материал. Затем команды выполняли задания по темам, которые были представлены в мини-проектах.

В своей педагогической работе я использую проекты, для выполнения которых нужно более длительное время. Это надпредметные проекты, выполняемые на стыках разных школьных предметов. К примеру, мной был проведен урок-проект в форме литературно-исторического альманаха «Бендеры сквозь призму времен», охватившего общие исторические страницы нашего города и Украины, а также нашел точки соприкосновения развития украинской литературы, украинского театра с историческим городом Бендеры.

Мы живем в многонациональном государстве. У каждого народа, проживающего на территории нашей республики, своя культура, свои национальные особенности. Исторически так сложилось, что взаимовлияние культур стало очевидным. Будучи соседями друг с другом, народы взаимобогащались, пытались найти общий язык.

Целью урока-проекта «Бендеры сквозь призму времен» было пробудить интерес к национальной культуре украинского народа, проживающего на территории нашего края, выявить точки соприкосновения.

Для работы над уроком-проектом были созданы творческие группы девятиклассников, работавших в краеведческом музее в тесном сотрудничестве с научными работниками, в справочном отделе центральной библиотеки отбирали материал по теме и использовали интернет-ресурсы. Учащиеся находили статьи, раскрывающие тему урока-проекта, справочный материал, научные исследования, учились строить логическую цепь рассуждений при выполнении задач, приходили к правильным выводам, встречались с реальными людьми, записывали необходимую информацию по их словам, посещали музеи, подбирали музыку, работали в библиотеках, архивах, разыскивали исторические документы, письма, фотографии, занимались творческой деятельностью. Некоторые учащиеся пробовали себя в роли актёров, операторов, художников-оформителей, журналистов.

И исследовательская, и проектная работа, как никакая другая, позволяет учащимся реализовать свои возможности, продемонстрировать весь спектр своих способностей, раскрыть таланты, получить удовольствие от проделанной работы, приобрести навыки, необходимые в высших учебных заведениях.

При создании проекта «Бендеры сквозь призму времен» начал свою работу новый научный проект по исследованию поэмы «Энеида», написанной И. Котляревским в стенах Бендерской крепости. Название проекта

«Богатство языка поэмы «Энеида» И. Котляревского: фразеологизмы как средство образной речи учащихся» [Лобанов, 2003: 162-173].

Интерес к этой поэме обусловлен тем, что «Энеида» изучается в школах республики. При изучении вышеупомянутого произведения девятиклассники столкнулись с проблемой затруднения перевода фразеологизмов в произведении, что вызывало непонимание русскоязычными учениками самобытности украинского языка, поэтому терялось влияние на духовную и языковую культуру школьников. Мы решили изучить эту проблему и найти решение. Нами был разработан фразеологический словарь-минимум, который помог сформировать у учащихся 9 классов нашей гимназии умения и навыки целесообразного использования фразеологизмов при изучении поэмы «Энеида» И. Котляревского и для обогащения их речи. Словарь содержит около восьмидесяти фразеологизмов. Он дополнен яркими иллюстрациями, отражающими содержание поэмы. Во время проведения Республиканского конкурса научных работ учащихся проект «Богатство языка поэмы «Энеида» И. Котляревского: фразеологизмы как средство образной речи учащихся» занял почетное III место [Котляревский, 1982: 251-284].

Формирование проектно-исследовательских компетенций позволяет увидеть скрытый потенциал каждого участника проекта, найти индивидуальный ключик к развитию языковой грамотности. Непосредственное долгосрочное время общения с учениками позволяет лучше узнать особенности ума, характера, мышления школьников и в результате предложить то дело, которое для него интересно, значимо. Хорошо проделанная работа всегда требует немалых усилий и плодотворного сотрудничества учителя и ученика. Работа с учащимися – это источник творчества и счастья.

Литература

1. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. / Ю. К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1991. – 131с.
3. Демчук, Д. А. Нетрадиційні форми навчання / Д. А. Демчук, І. Я. Гукач. – К.// Рідна школа. – 1995. – № 9. – С. 65-67.
4. Котляревський, І. Поетичні твори. Драматичні твори. Листи / І. Котляревський. – К.: Наукова думка, 1982. – 320 с.
5. Лобанов, Е. А. «Бендеры. Страницы истории 1408-1812» / Е. А. Лобанов. – Бендеры : Полиграфист, 2003. – 230 с.

ОСОБЕННОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПРИ СУЖЕНИИ ОБЪЕМА ПОНЯТИЯ

В настоящей статье на примере переводов поэмы Дж. Г. Байрона “Darkness” рассматривается специфика гипо-гиперонимических замен с сужением объема исходного понятия и способы достижения отношений эквивалентности между языковой единицей текста оригинала и текста перевода; разграничиваются эквивалентные трансформационные операции и неэквивалентные преобразования исходных смыслов.

Ключевые слова: гипо-гиперонимическая замена, сужение объема понятия, конкретизация, перевод поэтического текста, эквивалентность.

CHARACTERISTIC ASPECTS OF ACHIEVING EQUIVALENCE WHEN NARROWING THE SCOPE OF A CONCEPT

In this article, on the example of translations of the poem “Darkness” by G. G. Byron, the specifics of hypo-hyperonymic substitutions with narrowing of the volume of the original concept and the ways of achieving equivalence relations between the language unit of the original text and the translation text are considered; a distinction is made between equivalent transformation operations and non-equivalent conversions of original meanings.

Keywords: hypo-hyperonymic substitutions, narrowing the scope of a concept, narrowing, translation of a poetic text, equivalence.

Сужение объема понятия представляет собой разновидность гипо-гиперонимической замены, в ходе которой происходит переход от родового понятия к видовому (другими словами – от гиперонима к гипониму). В рамках теории перевода замену такого рода принято обозначать термином «конкретизация». Конкретизация является одним из типов переводческих трансформаций (переводческих операций) – эквивалентных семантических преобразований (т. е. таких преобразований, применение которых способствует установлению эквивалентных отношений между единицей оригинала и единицей перевода) и определяется, к примеру, как «трансформационная операция, в ходе которой переводчик, следуя по цепочке обобщения, заменяет понятие с более широким объемом и менее сложным содержанием, заключенное в слове или словосочетании исходного текста, понятием с более ограниченным объемом, но сложным, более конкретным содержанием» [Гарбовский, 2004: 433]; «замена слова или словосочетания

исходного языка с более широким предметно-логическим значением словом и словосочетанием переводящего языка с более узким значением» [Комиссаров, 178: 1990].

Как правило, применение конкретизации при переводе обусловлено тем, что лексика русского языка отличается более высокой степенью конкретности по сравнению с лексикой английского языка [Рецкер, 48: 2007]. К примеру, понятие, обозначаемое словом “student” в английском языке, имеет более широкий объём, чем понятие «студент» в русском языке (поскольку может обозначать как студента, обучающегося в университете, так и, к примеру, ученика средней школы или колледжа) [Там же: 49 – 50]. Таким образом, переводчику приходится сужать объём исходного понятия при переводе.

Важно отметить, что сужение объёма понятия (имеется в виду понятие с широким объемом, перевод которого на русский язык обязательно будет осуществляться с применением конкретизации из-за языковой специфики) должно осуществляться переводчиком на основании учёта контекста. Так, именно из контекста переводчику будет понятно, является ли референт (объект языковой действительности), обозначаемый словом “student”, учащимся средней школы, колледжа либо университета. В таком случае (при наличии контекста, в котором уже обозначен конкретный референт), операция по сужению объёма исходного понятия будет являться эквивалентным преобразованием – собственно конкретизацией. Отметим, что конкретизации подвергается именно понятие (обозначаемое словом или словосочетанием), за которым стоит внеязыковой референт, поскольку условием денотативно эквивалентного перевода (при котором осуществляется передача логического компонента значения исходного понятия) является выбор такой языковой единицы, которая будет обозначать тот же объект (явление или характеристику), что и единица оригинального текста.

Перевод поэтического текста, одна из особенностей которого является предметом обсуждения данной статьи, значительно отличается от нехудожественного перевода, что обусловлено специфическими особенностями поэтического произведения – в частности, его сложной смысловой и формальной организацией, обуславливающей возможность множественных интерпретаций последнего. Достижение полной эквивалентности (в отношении всех формальных и смысловых компонентов текста) между оригинальным поэтическим произведением и его переводом на практике не представляется возможным, поскольку переводчику приходится делать выбор между эквивалентной передачей того или иного аспекта исходного текста.

Далее на примере переводов поэмы “Darkness” Дж. Г. Байрона рассмотрим случаи применения переводчиками гипо-гиперонимических замен с сужением объёма понятия – собственно конкретизации, а также замены ги-

перонима гипонимом, не являющейся эквивалентным переводческим преобразованием.

1. Конкретизация.

Конкретизация как эквивалентная переводческая операция зачастую применяется в случае передачи значения исходной языковой единицы при повторной номинации (повторном назывании референта). К примеру: *Darkness had no need of aid from them – She was the Universe. – мрак не имел уже в них нужды; мрак была вселенная!* [О. М. Сомов]. В данном случае в оригинале референт Darkness («Тьма») называется один раз, а впоследствии обозначается личным местоимением *she* («она»). Из контекста понятно, что личное местоимение *she* используется автором для обозначения именно референта Darkness, поэтому применённая переводчиком операция сужения объёма понятия является эквивалентным преобразованием, а именно – конкретизацией при повторной номинации. Таким образом, языковая единица текста перевода, являющаяся гипонимом по отношению к исходному гиперониму, обозначает тот же референт, что и исходная единица в оригинальном тексте.

Встречаются также случаи конкретизации, когда референт, являющийся участником ситуации, представленной в оригинальном тексте, только подразумевается (присутствует в глубинной структуре предложения и упоминается в тексте ранее) и не выражен в поверхностной (синтаксической) структуре. К примеру: *cities were consum'd – грады сделались жертвою пламени* [О. М. Сомов]. В ситуации оригинала «города была поглощены» кем-то (глагол «поглощать» подразумевает активного исполнителя действия). Из контекста (см. текст оригинальной поэмы) переводчику становится понятно, что данное действие «выполнено» огнем / пламенем (в оригинале и в переводе ситуация представлена метафорично). Так, переводчик использует вместо синтаксически не представленного участника ситуации («кто-то»/ «что-то») конкретную синтаксическую единицу, обозначающую соответствующий референт. Таким образом, референт в оригинальном тексте и в тексте перевода совпадают (хотя на уровне синтаксиса представлены по-разному). Стоит отметить, что данное переводческое преобразование является именно заменой, а не добавлением, поскольку переводческие трансформации, в основе которых лежат типы логических отношений между единицами (в том числе и гипо-гиперонимические отношения) затрагивают уровень значений, а не форм (в рассмотренном примере не происходит добавления нового участника ситуации, а лишь конкретизация исходного референта).

Далее мы рассмотрим случаи сужения объёма исходного понятия в переводе, при которых понятие оригинала и понятие перевода не являются эквивалентными – обозначаемые исходными понятиями референты или их

свойства не являются полными соответствиями понятиям, обозначаемым в переводе. Такие случаи мы будем называть заменой гиперонима гипонимом, а не конкретизацией (собственно эквивалентной заменой).

2. Замена гиперонима гипонимом.

А) Подбор наиболее подходящего гипонима (обусловлено логикой).

К примеру: *dogs assail'd their masters – псы хозяев грызли* [С. А. Степанов]. В представленной в оригинале ситуации *dogs* («собаки») выполнили действие *assail'd* («напали») – в переводе псы *грызли* своих хозяев. Действие *грызть* в данном контексте может быть рассмотрено как разновидность действия *нападать*. Конечно, собака может не только «грызть» или кусать во время нападения, но и, к примеру, свалить с ног. Тем не менее, действие *грызть* (как синоним к *кусать*) является наиболее вероятным из возможных вариантов действий собаки при нападении на человека – то есть, если переводчик решает применить конкретизацию, данный вариант обладает значительно большим потенциалом соответствовать действительности, чем все прочие.

Б) Подбор наиболее подходящего гипонима (обусловлено контекстом).

В пункте А) мы рассмотрели случай подбора гипонима, который был осуществлен на основе знаний о конкретном объекте и его свойствах вне контекста (мы понимаем, что основной способ нападения собаки – укунить). Тем не менее, выбор гипонима также может производиться на основании учёта контекста произведения в тех случаях, когда возможное количество релевантных гипонимов (без учета контекста) относительно велико, а наиболее подходящий с логической точки зрения вариант отсутствует, поскольку все возможные варианты обладают относительно одинаковым потенциалом выступить в качестве гипонимического соответствия. В таком случае переводчик, решивший идти по пути сужения объема понятия, должен ориентироваться на информацию, имеющуюся в тексте, и объективно интерпретировать ее. Ниже мы рассмотрим случай подбора гипонима, который контекстуально **не** является наиболее подходящим соответствием исходной языковой единице: *fed their funeral piles with fuel – приносили дров на гаснущий огонь* [А. П. Милуков]. В оригинале говорится о том, что кто-то «кормил» костры топливом (“fuel”), в то время как переводчик заменил исходную единицу гипонимом дрова (разновидность топлива). Необходимо учесть, что дрова представляют собой распиленные и зачастую расколотые поленья, используемые в качестве топлива. В оригинальном тексте, с другой стороны, люди жгли всё возможное, что только могли найти, чтобы спастись от тьмы, что понятно из контекста (к примеру: *the thrones, / The palaces of crowned kings – the huts, / The habitations of all things which dwell, / Were burnt for beacons*). Таким образом, маловероятно, что люди использовали дрова для поддержания огня уже после того, как было сожжено всё

то, что изначально не предполагает использования в качестве топлива. Так, другие переводчики, к примеру, не стали применять сужения объема понятия: *fuel* – *всё, что могло продолжить пламя* [О. М. Сомов] (применение описательного перевода, как следствие – соответствие исходного референта референту в тексте перевода); *fed* <...> *with fuel* – *питали топливом* [А. П. Милюков] (подбор словарного эквивалента).

В заключение стоит отметить, что переводчику, в первую очередь, стоит ориентироваться на текст (а не на свое субъективное представление о ситуации внеязыковой действительности, полученное в результате прочтения текста) как на авторское языковое представление внеязыковой действительности. Сужение объема понятия неизбежно приводит к искажению системы смыслов, если оно не является разновидностью конкретизации.

Литература

1. Байрон, Дж. Г. Паломничество Чайльд-Гарольда / Дж. Г. Байрон. – Пермь : Пермское Книжное Издательство, 1988. – С. 376–378 (перевод С. А. Степанова).
2. Благонамеренный (журнал, издаваемый А. Измайловым), 1822, часть семнадцатая, № 3. – С. 122–126 (перевод О. М. Сомова).
3. Гарбовский, Н. К. Теория перевода / Н. К. Гарбовский. – Москва, 2004. – 544 с.
4. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В. Н. Комиссаров. – Москва, 1990. – 253 с.
5. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. – Москва, 2007. – 244 с.
6. Сын Отечества (журнал политический, ученый и литературный), 1869, № 15, 25 мая. – С. 267 (перевод А. П. Милюкова).

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
СОВРЕМЕННОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ЯЗЫКА
КАК СЛОЖНОГО ИНТЕГРАТИВНОГО ФЕНОМЕНА**

В статье рассматривается феномен трансдисциплинарного подхода, выступающего методологической основой научного описания языка как сложной самоорганизующейся мегасистемы.

Ключевые слова: дисциплинарность, междисциплинарность, трансдисциплинарность, синергия, холизм.

**METHODOLOGICAL BASIS OF MODERN INTERPRETATION
OF LANGUAGE AS A COMPLEX INTEGRATIVE PHENOMENON**

The article examines the phenomenon of a transdisciplinary approach, which serves as the methodological basis for the scientific description of language as a complex self-organizing megasystem.

Keywords: disciplinarity, interdisciplinarity, transdisciplinarity, synergy, holism.

Реальной проблемой науки и в XXI веке продолжает оставаться поиск перспективной стратегии научных исследований, благодаря которой появится возможность установить прочную связь между естественными, гуманитарными и социальными науками, привлекая даже иные сферы духовного опыта, такие как искусство, литература, музыка, поэзия. Другими словами, эффективная динамика современной науки будет возможной, если исследователи сформулируют методологические основы интегративного перевода достижений отдельных дисциплин, тщательно оберегающих свое *внутреннее интеллектуальное пространство, во внешнее трансдисциплинарное пространство*, которое становится возможным благодаря инновационным трендам, основанным на холистическом (целостном) видении реальности. Лишь в таком научном контексте возможно акцентировать внимание исследователей на интеграции связей и взаимоотношений между отдельными подходами в целях комплексного решения главной задачи существования науки – избежать размежевания и дальнейшей дифференциации знаний о человеке, который был и остается единым и единственным центром антропологической парадигмы.

Современный научный мир, как нам представляется, сегодня близок, как никогда в истории науки, к приведению кажущихся хаотичными

и непредсказуемыми явлений к единому знаменателю – реальности, самоорганизация которой ведет к междисциплинарному синтезу знаний о ней. Идея самоорганизации мира приобрела такое весомое значение, что в науке сложилось новое направление, которое получило название *синергетика*. И «одним из важнейших достижений синергетики является то, что синергетика превращает человека в центральное звено научной картины мира» [Назаретян, 1992: 52]. Объединяющая функция синергетики состоит в том, что она четко сигнализирует о значении и роли системы, в рамках которой каждый из элементов обретает свой вес только благодаря соединению с другими в единое целое. Траектория развития синергетической системы называется саморазвивающейся именно потому, что в процессе своей эволюции без различного рода воздействий извне она все же обретает временную, пространственную или функциональную структуру. И такая синхронизация всех подсистем во времени и пространстве обеспечивает сохранность системы и закономерности ее функционирования. Пути развития системы автоматически определяются внутри самой системы, и момент выбора наступает только тогда, когда параметры системы достигают предельных значений и плавно разрушаются или скачкообразно меняются, теряют устойчивость и закладывают основы перехода системы на новый уровень функционирования. Именно момент выбора системой того или иного вектора движения может рассматриваться как *основа эволюции системы*.

Попытаемся оценить сложную языковую систему в контексте этих теоретических положений синергетики, закрепленных в методологии современных научных исследований. Подчеркнем, что уже в процессе становления лингвистики как самостоятельной дисциплины на каждом из этапов ее развития возникала проблема поиска методологической основы для описания ее специфики. Даже сущность и природу языка как духовного феномена пытались определить в рамках интеграции с другими дисциплинами в контексте доминирующей научной и философской парадигмы. Достаточно вспомнить синтез философии и медицины в античной мысли Древней Греции, союз грамматистов и средневековых схоластов, видевших цель своих научных изысканий в логико-философских построениях; чем далее в XIX и XX века, тем все явственнее проступает в рождении новых направлений лингвистической мысли связь с историей, биологией, психологией, социологией, этнологией...

Эти факты свидетельствуют о подвижности границ лингвистики, о расширении поля ее поиска своего специфического дисциплинарного «лица». Однако в реальной динамике науки о языке мы наблюдаем ее дальнейшую дифференциацию и появление многочисленных новых направлений: во-первых, на стыке смежных дисциплин, во-вторых, под влиянием объемного репертуара информационных технологий и широкого спектра мето-

дов математического моделирования, что в совокупности меняет облик самой науки лингвистики: *из монодисциплинарной, предполагающей четкую определенность своего объекта и предмета изучения, она превращается в междисциплинарную, что указывает на открытость и проницаемость ее границ и уже относительную неопределенность предмета описания.*

Эти тенденции однозначно сигнализируют о том, что инновационная траектория современного развития лингвистической науки не может рассматриваться вне постулатов синергетики, а это *предполагает совершенно иную интерпретацию языка и его важнейших компонентов.*

Как теория самоорганизации сложных систем (в том числе и языка) она (синергетика) – это *модель междисциплинарного движения в науке, которая указывает направление научных исследований, обеспечивает исследователей более точной моделью методологической установки нового времени.*

Условно история этой интерпретационной модели может быть представлена как последовательная смена своеобразной цепочки понятий: *дисциплинарность → полидисциплинарность → междисциплинарность → трансдисциплинарность.* Хотя бы пунктирно расшифруем суть этих понятий.

Итак, *дисциплинарность* – это феномен, порожденный наукой начала XIX века, когда возникла необходимость в процессе дифференциации натурофилософии четко определить уникальность объекта описания, найти его границы, сформулировать собственные методы и методики изучения предмета описания. *Результат* – чрезмерная специализация и дальнейшая попытка выйти за пределы дисциплинарности с целью использования данных других наук для научного освещения проблемы. Такая экспансия в область другой дисциплинарности ведет к зарождению *полидисциплинарности (мультидисциплинарности* в терминах западноевропейской лингвистики). Суть этого явления в том, что один и тот же феномен выступает одновременно, но с разных сторон, предметом изучения в рамках нескольких наук. При этом каждая из дисциплин описывает один из сегментов общего предмета изучения, опираясь на собственную методологию, используя свои методики и приемы для реализации своих же теоретических положений. Воздействие со стороны других дисциплин принципиально не влияет на полученные результаты, но указывает на полиаспектность изучаемого явления. Кооперация дисциплин, вовлеченных в научное описание, не приводит в данном случае к интерактивности и циркуляции общих понятий в метаязыке описания.

Междисциплинарность – это мощное движение в научных исследованиях XX века, это своеобразный синтез теоретических знаний, полученных разными дисциплинами, это комплексная кооперация технологий, знаний,

навыков и умений для решения поставленных научных проблем. Итог – появление ряда новых научных дисциплин, отдельных новых направлений, которые представляют собой сплав достижений и результатов, осознаваемых как новая научная платформа для понимания более сложных проблем. Позитивный смысл междисциплинарности – это уход от дисциплинарной ограниченности, излишней дифференциации и, как следствие, – отсутствие стратегии методологического единства в процессе научного исследования проблем высокой сложности.

Наконец, *трансдисциплинарность* – это исследовательская стратегия, благодаря которой возможно проведение таких исследований, которые пересекают дисциплинарные границы, выходят за пределы конкретных дисциплин и помогают создать холистическое (целостное) видение предмета исследования. Впервые этот термин появляется в трудах французского исследователя Жана Пиаже в 1970 году. В современных исследованиях данный термин используют в узком и широком понимании.

Если в узком смысле трансдисциплинарность означает интеграцию различных форм и методов исследования для рассмотрения проблем различной степени сложности, то в широком смысле слова *трансдисциплинарность означает интеграцию, единство знания за пределами конкретных дисциплин с учетом существования нескольких уровней реальности*. Если отдельная дисциплина рассматривает только один из фрагментов конкретного уровня реальности, то трансдисциплинарная стратегия исследования направлена на выявление динамики процесса сразу на нескольких уровнях реальности. Чтобы создать холистическое видение, она соединяет различные фрагменты реальности, создавая тем самым универсальную картину процесса. В итоге рождается интеграция знания, отражающая всю сложную картину мира.

Таким образом, только *трансдисциплинарность выступает той методологической стратегией научных исследований, следуя которой можно уйти от гиперспециализации, ведущей к раздробленности знания*. И речь здесь идет не только о связи воедино дисциплинарных знаний, а о комплексе знаний и технологий, знаний и деятельности, традиций и новаций; трансдисциплинарный подход способен стимулировать синергию между дисциплинами, ведущую к подлинной интеграции знания, что позволяет справиться с многоуровневой сложностью мира.

Подчеркнем, что синергетика, или теория самоорганизации сложных систем, не мыслится без трансдисциплинарной стратегии, благодаря которой только и можно обнаружить широкий спектр ее плодотворных применений в рамках каждой из систем, включая сложную языковую систему.

Интеллектуальный вызов современным лингвистам – заменить междисциплинарный подход холистическим, используя трансдисциплинарную

стратегию анализа языка – речи – дискурса. *Язык* – это открытая саморазвивающаяся сложная система, поэтому в целях эффективного изучения и функционирования аспектов его структуры в различных неустойчивых коммуникативных средах лингвистам необходимо использовать именно трансдисциплинарный подход, обеспечивающий описание синергетического единства языка в его многообразии. Используемая ранее методология была обращена к изучению языка как системы в статике, изучение же системы языка в динамике активизирует лингвистические описания языковой системы на основе синергетики для полноценного выявления процессов самоорганизации дискурса как трансдисциплинарного интеллектуального пространства.

Понимание языка как сложнейшей самоорганизующейся синергической мегасистемы с огромным количеством иерархически взаимосвязанных подсистем и компонентов, безусловно, указывает на то, что перспективные сферы его дальнейшего исследования возможны только в рамках синергетической парадигмы на основе трансдисциплинарной стратегии, потому что язык был и остается единственным источником смысла в постоянно меняющихся контекстах человеческого взаимодействия.

Приведем лишь один из актуальных примеров. Социальный заказ современной коммуникации, предопределенный технологическим прогрессом, состоит сегодня в необходимости более глубокого исследования специфики организации нормативной публичной устной речи. Эта необходимость назрела уже давно, потому что уже с конца 70-х годов XX века лингвисты стали признавать, что нормативность устной речи глубоко специфична и объяснять ее с позиций более высокого социального статуса письменной речи, к тому же более доступной наблюдению, неправомерно.

Только благодаря новой трансдисциплинарной стратегии исследования с привлечением категорий синергетики устный дискурс публичного характера обрел сегодня теоретическую платформу объективного признания его природных отличий от письменного текста. Нерелевантность параметров устного и письменного текстов, игнорирование их природных различий могли привести к недостоверным результатам научного исследования каждой из этих форм публичной коммуникации. Нелинейность человеческой мысли, что обусловлено природной спецификой работы мозга, всегда процессуальна, а фиксация устного текста может быть, оказывается, только линейной. Приоритетная задача лингвистов – найти инвариантные закономерности порождения устного высказывания, каждый параметр которого существенно отличается от письменного. Как нам представляется, оно [устное высказывание] может быть описано только как становление синергетической микросистемы, потому что без синергии, объединяющей говорящего и слушающего механизмом обратной связи с учетом матери-

альных (место, время), социальных (статус, пол, возраст) и идеальных (информация, мысли, идеи) параметров, высказывание не состоится. Трансдисциплинарная стратегия исследования как плодотворный способ мышления обеспечивает реализацию каждого из этих параметров, объединяя их действие в единый механизм.

Литература

1. Аршинов, В. И. Квантово-сложностная парадигма: междисциплинарный аспект / В. И. Аршинов, В. Г. Буданов. – Курск, ЗАО «Университетская книга», 2015. – 136 с.
2. Герман, И. А. Лингвосинергетика: монография / И. А. Герман. – Барнаул : Изд-во Алтайской академии экономики и права, 2000. – 168 с.
3. Князева, Е. Н. Основания синергетики: Синергетическое мировидение / Е. Н. Князева. – Москва : Книжный дом «Либроком», 2010. – 256 с.
4. Кушнина, Л. В. Взаимодействие языков и культур в переводческом пространстве: гештальт-синергетический подход: автореф. дис. д-ра филол. наук / Л. В. Кушнина. – Челябинск, 2004. – 46 с.
5. Малахова, В. Л. Динамико-системные принципы синергетики в функциональной лингвистике / В. Л. Малахова // Филол. науки в МГИМО. 2021. – № 7. – С. 24-33.
6. Мышкина, Н. Л. Лингводинамика текста: контрадиктно-синергетический подход: автореф. дис. д-ра филол. наук / Н. Л. Мышкина. – Пермь, 1999. – 48 с.
7. Назаретян, А. П. Синергетика в гуманитарном знании: предварительные итоги / А. П. Назаретян // Общественные науки и современность. 1992. – № 2. – С. 52.
8. Пономаренко, Е. Ф. Функциональная системность дискурса и предпосылки развития лингвосинергетики / Е. Ф. Пономаренко // Вестн. РУДН. Серия: Лингвистика, 2006. – № 2. – С. 22-27.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

В настоящей статье представлены инновационные образовательные технологии обучения родному и немецкому языкам в школе, рассмотрено то, как решается основная задача современного школьного образования путем использования новых подходов.

Ключевые слова: технология, подход, инновация, задача.

PEDAGOGICAL INNOVATION IN THE FRAMEWORK OF TEACHING GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES

This article presents innovative educational technologies for teaching native and German languages at school, examines how the main task of modern school education is solved by using new approaches.

Keywords: technology, approach, innovation, task.

Основная задача современного школьного образования – не только помочь учащимся накопить определенные знания, но и развить учащихся как самостоятельных субъектов. Для того чтобы этого достичь, педагоги используют в учебном процессе инновационные образовательные технологии, главной задачей которых является активность ученика, его развитие и успешная адаптивность к современной действительности [2].

В неоднозначный, но безусловно важный период пандемии я так же, как другие педагоги, оказалась в незнакомых для меня условиях, и мой период адаптации привел меня к своим инновациям. Первое – это созданию своего канала на You-Tube. Я публикую видео-уроки на лексические, грамматические, страноведческие темы. На данный момент моя аудитория – это четыре тысячи зрителей. Создано около ста видео-уроков, которые можно использовать для развития лексико-грамматических навыков, навыков устной и письменной речи, навыков аудирования и развития страноведческой компетенции. Кроме You-Tube-канала я стараюсь использовать такие информационные площадки, как Instagram и Tik-Tok. Здесь я публикую короткие видео по таким темам, как управление глаголов, предлоги, предлагаю собственные каверы современных песен на немецком языке. Страноведческие темы стараюсь совмещать с темами «Город», «Транспорт», «Путешествие», тем самым помогая учащимся не только учить новые слова, но при этом знакомиться с достопримечательностями немецкоязычных стран.

Важным моментом является то, что в создании видео-уроков стали принимать участие и мои ученики. В ходе работы над коллективными проектами подготовлены совместные видео на тему «Хобби», «Здоровый образ жизни», «Город». Эту работу также можно назвать частью роста учителя, в том числе в глазах учеников, которым дается возможность проявить творчество, активность и сопричастность в общем деле популяризации языка.

Вместе с тем замечу, что поскольку digital-эпоха захлестнула практически каждую сферу жизни, я придерживаюсь того мнения, что без традиционной системы образования обойтись все равно нельзя. Безусловно, она изменяется в современных условиях, совершенствуется, но остается основой хорошего образования. В качестве примера хочу привести работу над лексикой на уроках немецкого языка. Мы знаем, что сейчас мышление ребенка в основном клиповое. Но быстрое пролистывание ленты не способствует усидчивости и запоминанию. При этом просто написание слов в словаре тоже этому уже не способствует. И компромиссом в этом плане стали для меня лексические карточки. Я создала для себя такого дидактического помощника, который содержит в себе не просто слово, а фразу, ведь неоднократно лингвистами доказано, что лучше запоминается слово именно в контексте. При этом фраза на карточке расположена ассоциативно на фоне яркой картинки, которая показывает нам пример подходящей языковой ситуации и способствует запоминанию фразы. Перевод её дан на обратной стороне. И это вызывает у ученика интерес и любопытство. Он не пролистает эту карточку как ленту в инстаграмме за одну секунду, а задержится на ней как минимум для того, чтобы рассмотреть картинку и свериться с переводом на обратной стороне. И в этом я вижу способ, как зацепить внимание ученика. Карточки оформлены на плотном картоне. Их можно использовать не только при изучении лексики, но и при повторении. На каждую тему подготовлено по 30 фраз. Кроме этого, все фразы оформлены в виде интерактивных флешкарточек, которые можно посмотреть в рамках коротких видео и послушать.

Говоря об инновациях на уроках русского языка, отмечу, что они ориентированы, в первую очередь, на стремление учащихся к активной коммуникативной деятельности, к диалогу, включение в познавательную деятельность его эмоционального, интеллектуального потенциала [1]. Для себя я выделяю в первую очередь метод проектов, который можно использовать на любом предмете. Интересными были проекты на тему «История одного слова», «Происхождение моей фамилии», «Утерянные буквы русского языка», «Пословица недаром молвится». Кроме метода проектов, часто использую информационные и игровые технологии. Считаю хорошей идеей – продолжить создавать небольшие видео с объяснением тем русского

языка, поскольку ребенок сможет в любое время прослушать еще раз тему, которую плохо понял на уроке.

Подводя итоги, отмечу: общеизвестный факт, что каждые десять лет человек должен получать новую профессию или значительно совершенствовать навыки своей профессии. Но при работе с детьми, для того чтобы оставаться хорошим, востребованным специалистом, нужно каждый день чему-то учиться. Для кого-то работа с таблицей в EXEL – это шаг к новому, для кого-то это изучение современных инновационных технологий. Но одно точно – вместе с детьми учимся и растем мы.

Литература

1. Бахарев, В. В. Возможности мультимедийных средств в организации самостоятельной работы студентов (на примере изучения английского языка) / В. В. Бахарев // Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях: сб. науч. тр. – Саранск : изд-во Мордов. ун-та, 2002. – С. 52-54.

2. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Захарова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

3. Кожевникова, Т. В. Взаимодействие в дистанционном обучении иностранным языкам / Т. В. Кожевникова. – Москва, 1999. – 105-110 с. (Тр. МГЛУ: вып. 443).

4. Курбонов, А. М. Роль дистанционного обучения иностранным языкам // Молодой ученый / А. М. Курбонов. – 2005. – № 8. – 969-971 с.

ТРУДНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТОВ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В настоящей статье рассматриваются способы выполнения адекватного перевода исторических текстов. Автор анализирует комплексный процесс, требующий от переводчика владения широким спектром навыков. Рассматриваются лексические и грамматические проблемы перевода текстов исторической тематики. Выявлены и описаны основные трудности, возникающие у специалиста-переводчика в процессе перевода.

Ключевые слова: историческая стилизация, историзация, архаизмы, имена собственные, литературные приемы, метафора, аллюзия, метонимия, исторический термин, реалии, фоновая лексика.

DIFFICULTIES IN TRANSLATING HISTORICAL TEXTS

This article discusses ways to perform an adequate translation of historical texts. The author analyzes a complex process that requires a translator to possess a wide range of skills. Lexical and grammatical problems of translation of historical texts are considered. The main difficulties encountered by a specialist translator in the translation process are identified and described.

Keywords: historical stylization, historicization, archaisms, proper names, literary techniques, metaphor, allusion, metonymy, historical term, realities, background vocabulary.

Перевод исторических текстов является разновидностью перевода и в то же время особым видом научной деятельности, формирующим основу исторического исследования, результатом которой должно явиться создание нового текста. «Перевод означает умение выразить верно и полно средствами одного языка то, что уже выражено ранее средствами другого языка» [Фёдоров, 2002: 86]. Именно переводчики стараются сделать всё, чтобы обычные люди, не знающие иностранных языков, получили доступ к новым знаниям, которые можно получить, прочитав тексты, написанные на языке оригинала.

Исторические тексты давно привлекают к себе внимание исследователей. Адекватный перевод таких текстов невозможно выполнить без знаний истории соответствующего периода и страны, а также без умений и навыков переводческой деятельности, поэтому при переводе исторического текста необходимо знание лексики и грамматики языка источника и языка

перевода, умение передать наиболее полно смысл, воссоздать стиль оригинального текста.

Одной из самых главных трудностей при переводе текстов исторической тематики является точность передачи стилистических особенностей оригинала естественным живым языком. Выполнение такого рода работы требует высокого уровня профессионализма, опыта и терпения.

Переводчик не может выполнить грамотный перевод какого-либо исторического произведения без глубоких знаний истории этого периода. Существуют определённые особенности, которые надо учитывать для получения грамотного перевода, отражающего идею, которую хотел донести автор, *а именно*:

1) знание лексики и грамматики как языка источника, так и языка перевода;

2) способность реконструировать культурный и исторический контекст;

3) способность воссоздать стиль, композицию и атмосферу оригинального текста, т. е. итоговый текст должен легко читаться и быть понятным, раскрывать смысл сокращений, аллюзий, идиом и афоризмов.

Переводчики часто прибегают к так называемому «неизбежному» переводу в случае, если время написания оригинала значительно дистанцировано от времени выполнения перевода. В такой ситуации переводчик сталкивается с «исторической стилизацией», т. е. целенаправленным исследованием характерных особенностей стиля, присущего какой-либо эпохе. Наряду с так называемой «историзацией» существует и другой тип трансформирования текста на другой язык, который позволяет модернизировать текст, тем самым отдаляя время источника. Переведенные данным способом работы считаются для аудитории удобными при чтении [Попович, 1980: 48].

Перевод исторических текстов – это комплексный процесс, требующий от переводчика владения широким спектром навыков. Недостаточно знать родной и иностранный языки и иметь представление о культуре двух стран, необходимо уметь анализировать лексические и грамматические конструкции, стилистику, уметь «читать между строк» и проникать в глубинную суть произведения, анализируя лингвистические особенности переводимого текста.

Рассматривая лексические проблемы перевода текстов исторической тематики, хотелось бы в первую очередь обратить внимание на перевод имён собственных. Как известно, задача эта очень сложная, требующая тщательного изучения. Для того чтобы добиться приблизительного перевода имён собственных, можно прибегнуть к следующим приёмам перевода: калькирование, транскрипция и транслитерация. Если речь в тексте

идёт об имени человека хорошо известном во всем мире, переводчик без затруднений может догадаться о ком идёт речь, ведь для осуществления данной цели требуется лишь свериться с традицией русскоязычного написания данного имени. Например, король Великобритании Карл III до восшествия на престол был известен как принц Чарльз; русское имя Иоанн может соответствовать английскому имени Джон (John Lackland – Иоанн Безземельный) и т. д.

Следует отметить, что ещё одной преградой, с которой может столкнуться переводчик в процессе работы над переводом исторических текстов, служат географические названия, а также названия исторических событий. В данном случае необходимо узнать, о каком именно месте или о каком именно факте идет речь, так как очень часто географические объекты и исторические события известны под разными названиями. Например, пролив между Британскими островами и Францией переводится как Ла-Манш, так как это французское название, а англичане называют его Английским каналом (The English Channel). Более того, для всех стран – это пролив, но англичане величают его каналом, как бы заявляя о своих правах на этот водоём. Все эти нюансы переводчик обязан учитывать.

В исторических текстах также можно встретить различные виды использования литературных приёмов (игра слов, метафоры, аллюзии, метонимии), однако переводчик всегда должен обращать на это внимание и не допускать неверного перевода. Необходимо подобрать подходящий эквивалент или же найти аналогию в своём языке; в случае если и это не удастся, можно дать объяснительный перевод. В отношении исторического перевода, следует помнить, что его главной целью является постижение и изучение другой культуры, и не следует жертвовать этой целью для того, чтобы достичь лёгкости и ясности стиля. В возникшей ситуации можно указать имя, название или же словосочетание так, как оно было использовано в источнике, а все пояснения изложить в комментарии после текста.

При передаче исторических текстов центральное место занимает понятие языковая картина мира, а также фоновые знания и адекватность перевода. При создании перевода исторического романа необходимо ознакомиться с культурой и историей страны, где происходит действие, особенностями языковой картины оригинала, получить необходимые фоновые знания.

Определённые трудности при переводе исторических текстов вызывают лексические единицы, обладающие ярко выраженной национальной культурной семантикой. Большой пласт лексических и языковых средств, передающий национально-историческое своеобразие языка, составляют в историческом тексте реалии – обозначения предметов или явлений, характерных для одной культуры и отсутствующих в другой. К ним относятся также факты истории, имена национальных, фольклорных героев, мифо-

логических существ. В.С. Виноградов считает, что реалии отображают все специфические факты истории и государственного устройства национальной общности, особенности её географической среды, характерные предметы быта прошлого и настоящего, этнографические и фольклорные понятия, относя их к классу безэквивалентной лексики [Виноградов, 2001: 201–202]. Характерные переводческие приёмы для исторических реалий в тексте, выражающих национально-специфический образ жизни и быта определённого исторического периода – калька, полукалька, транслитерация, транскрипция, описание, объяснение.

Перевод исторического текста сопряжён с определёнными трудностями, от которых зависит качество передаваемой информации на иностранный язык. Исторический текст отличается многообразием исторических терминов, которые выступают как самостоятельно существующие единицы перевода. Исторические термины относятся к категории понятий исторических событий, включающих материальные и духовные ценности, последовательную информацию о жизни исторических личностей, традиций и обычаев народа, в определённый отрезок исторической действительности. В данном случае важно выбрать устоявшийся эквивалент, окказиональный эквивалента или толкование.

В работе с историческими текстами определённую трудность при переводе представляет коннотативная лексика, т. е. слова, совпадающие по основному значению, но различающиеся по культурно-историческим ассоциациям, а также фразеологизмы, которые вызывают большой интерес, так как в них отражается национальное своеобразие истории, культуры, традиционного образа жизни народа – носителя языка.

Основными переводческими лексико-семантическими трансформациями, способствующими достижению эквивалентности перевода исторических текстов, являются такие приёмы как: конкретизация, генерализация, модуляция, экспликация.

Анализируя исторический текст, можно встретить большое количество интернациональных слов, имеющих латинские и греческие корни: «археология» – “archeology”, «палеоантропология» – “paleoanthropology”. Такие слова традиционно переводятся путём транскрибирования или транслитерации.

Нельзя не отметить и грамматические особенности перевода и влияния на процесс перевода исторических текстов грамматических трансформаций. Стиль английского исторического текста основан на нормах письменного английского языка. Распространены пассивные, безличные и неопределённо-личные конструкции. В основном используются сложносочинённые и сложноподчинённые предложения, неличные формы глагола. Английскому языку свойственна лаконичность, поэтому при переводе

часто возникает необходимость в добавлении слов. Для более точной передачи смысла бывает необходимо также опускать некоторые слова, которые являются семантически избыточными. К особенностям исторических текстов относится преобладание глагольных форм прошедшего времени. Грамматические преобразования и знания особенностей структуры английского предложения имеют большое значение для адекватной передачи содержания исторических текстов. Наличие межъязыковых грамматических расхождений приводит к необходимости применения грамматических трансформаций. Таким образом, при переводе на русский язык, как правило, используются такие приемы, как: членение предложений, дословный перевод, изменение порядка слов, структуры предложения, грамматические замены, добавление и опущение слов. При переводе одного предложения могут использоваться сразу несколько приемов. Выбор нужной стратегии перевода определяется контекстом.

В заключение, хочется подчеркнуть, что историческая литература остаётся популярной, исторический стиль уникален и требует особого подхода к осуществлению переводческой деятельности, а, значит, востребованность переводчиков текстов исторической направленности не прекращается.

Литература

1. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение / В. С. Виноградов. – Москва : Изд-во ин-та общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
2. Попович, А. Проблемы художественного перевода / А. Попович. – Москва : 1980. – 155 с.
3. Федоров, А. В. Основы общей теории перевода: учебное пособие / А. В. Федоров. – Москва : 2002. – 416 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена вопросу использования театральных технологий в обучении иностранному языку. В ней излагаются некоторые исторические факты использования театральных средств в обучении, исследуется и анализируется потенциал театральных технологий для формирования и развития речевых навыков и умений.

Ключевые слова: инновационные образовательные технологии, театральные технологии, обучение иностранному языку, речевые умения, речевые навыки.

USING DRAMA TECHNIQUES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article is devoted to the issue of using drama techniques in a foreign language teaching. It considers some historical facts about the use of drama techniques in teaching, investigates and analyzes the potential of drama techniques for the formation and development of speech habits and practical skills.

Keywords: innovative educational technologies, drama techniques, foreign language teaching, practical skills, speech habits.

Целью высшего образования в условиях современного информационного общества является формирование гармонично развитой творческой личности, способной мобильно действовать в социальной и профессиональной сферах. В современном обществе всё более востребованными становятся высококвалифицированные специалисты, владеющие иностранным языком на профессиональном уровне. Достижение высокого уровня владения иностранным языком вне языковой среды предполагает использование современных методов и технологий обучения. Применение инновационных образовательных технологий направлено на формирование практических навыков будущих специалистов, позволяет существенно повысить эффективность занятия иностранного языка, сделать образовательный процесс более продуктивным, информационно насыщенным и интересным.

К инновационным образовательным технологиям, несомненно, относятся театральные технологии. В педагогической практике средства театра применяли известные классики педагогики (Я. Коменский, Ф. Гуэн, А. Ма-

каренко, К. Ушинский и др.), а также современные учёные (Б. Вульф, В. Загвязинский, В. Кан-Калик, В. Караковский и др.)

В зарубежном опыте использования театральных средств в обучении важны достижения исследователей и педагогов Великобритании (Г. Финлей-Джонсон, Г. Колдуэлл Кук, П. Слэйд, Б. Уэй, Г. Болтон, Д. Хиткот, М. Флеминг и др.), эффективно применявших в своей практике драматические приёмы.

Интерес к вопросам использования театральных средств в обучении иностранному языку возрастает в конце XX века. Так, в Великобритании профессиональные методы театральной педагогики начинают активно вводиться в преподавание английского языка как иностранного [Цотова, 2017:11]. В это время появляются новые исследования, посвящённые лингводидактическим возможностям театра. А. Мэйли, А. Дафф, С. Стерн, С. Смит, Т. Баттерфилд, Б. Хокинс, С. О'Нил и др. анализируют в своих работах опыт применения драмы в обучении языку, приводят факты, подтверждающие её эффективность, предлагают множество сценических упражнений.

В 90-х годах XX и в начале XXI века вопрос использования театральных средств в обучении активно изучается в Германии, что связано с деятельностью зарубежных педагогов и методистов: М. Шевер, А. Майрозе-Паровски, Э. Целикас, Г. Бройер, С. Эвен, Р. Хубер, Б. Кесслер, К. Айгенбауэр, А. Боннэ, А. Кюпперс, А. Хаак и др. Немецкоязычный термин „Dramapädagogik“ (драматическая педагогика), и его англоязычные варианты „Drama in Education“, „Process Drama“, „Structured Drama“ обозначают ориентированную на действие, креативную, целостную форму обучения, использующую на занятии театральную деятельность и значительно повышающую качество обучения, благодаря сочетанию когнитивных и аффективных компонентов [Eigenbauer, 2009: 62].

В отечественном образовании также существуют успешные концепции, использующие средства театральной педагогики в образовательном процессе. Среди таких концепций – «социо-игровая педагогика» (Е. Б. Шулушко, Л. К. Филякина, А. П. Ершова, В. М. Букатов), «Открытое режиссерско-педагогическое действие» (В. А. Ильев), «Режиссура и педагогика корня» (С. В. Клубков) и др. В процессе профессиональной подготовки учителей иностранного языка в высших учебных заведениях активно используется «коммуникативно-театральный метод», являющийся симбиозом театрального искусства, педагогики, психологии и методики преподавания иностранного языка [Кашина, 2017: 274].

В настоящее время театральные технологии активно используются на всех уровнях образования – дошкольном, школьном, среднем и высшем профессиональном. Вопросом использования театральных технологий

в процессе обучения иностранному языку активно занимаются ученые – Н. М. Андронкина, И. А. Атарщикова, Е. А. Белянко, Л. В. Бухалина, Е. А. Гасконь, Е. В. Григорьевская, Е. А. Железняк, Н. В. Иванова, Е. Г. Кашина, А. В. Коваленко, А. В. Конышева, Ю. В. Курдюмова, Т. А. Пыркова, Р. В. Фастовец, Д. Ю. Цотова и др.

Учёные-педагоги, методисты отмечают, что использование театральных технологий на занятии по иностранному языку позволяет успешно формировать и развивать весь спектр речевых навыков (фонетических, лексических, грамматических) и речевых умений (аудирование, говорение, чтение, письмо), что объясняется спецификой обучения иностранному языку посредством театральной деятельности: обучение в аутентичной речевой ситуации, обучение на основе многоканального восприятия информации, возможность приобретать знания, находясь в защите выдуманного контекста, включение в процесс обучения эмоциональной сферы учащегося. Формирование речевых навыков и умений учащихся происходит в создаваемых преподавателем при помощи определённых стимулов (текст, изображение, видеофильм и т. д.) коммуникативных ситуациях. Инсценирование разнообразных ситуаций общения из реальной жизни, участие в пантомимах, ролевых играх, импровизациях и других видах драматической деятельности помогает учащимся закреплять новые знания, демонстрировать и совершенствовать имеющиеся навыки и умения.

В процессе работы над ролью учащемуся необходимо сосредоточиться на произношении, проработать интонационное оформление текста, грамотно использовать невербальные компоненты коммуникации для того, чтобы выразить чувства героя и передать его настроение. Таким образом, использование театральных приёмов на занятии иностранного языка, позволяет учащимся приобрести чёткую артикуляцию, внятную речь и хорошо поставленный голос, что формирует произносительный навык. Формированию данного навыка способствуют многочисленные виды деятельности, имеющиеся в арсенале театральной педагогики: дыхательные, голосовые, артикуляторные упражнения, инсценировки и др.

Использование театральных технологий на занятии по иностранному языку помогает существенно облегчить формирование лексического навыка, так как запоминание новых лексических единиц осуществляется с учётом смыслового, чувственного или эмоционального контекста. Связанная с образами, чувственными ассоциациями (звук, вкус, запах, язык тела, цвет) или эмоциональным контекстом лексика, часто переводится в долговременную память без особых усилий со стороны обучающихся. Таким образом, многоканальное восприятие поступающей в мозг информации, обусловленное использованием в учебном процессе нескольких органов чувств одновременно, обеспечивает эффективное усвоение учебного материала.

Сочетание игрового подхода к грамматическим явлениям языка с театральной деятельностью в процессе обучения грамматике, позволяет успешно вводить и закреплять незнакомые языковые структуры, практиковать правильное оформление сочетаний слов, синтагм и предложений, то есть способствует эффективному формированию грамматического навыка. Используя на занятии по иностранному языку театральные технологии, преподаватель представляет учащимся грамматику живой и осмысленной, поскольку применение новых грамматических структур в драматической ситуации устраняет несоответствие между знанием правил и языковыми навыками.

Формирование речевых навыков является важной ступенью в овладении иноязычным речевым общением, в то время как основной задачей учебного предмета «иностранный язык» является овладение речевыми умениями. Преподаватели, использующие на занятии по иностранному языку методы театра, отмечают, что развитие навыков чтения и письма с помощью театральных технологий происходит, в отличие от аудирования и говорения, не так явно и не всегда осознаётся учащимися. Тем не менее, исследования учёных подтверждают значительный прогресс в развитии умений, относящихся к чтению и письменной речи. Наиболее результативное воздействие оказывает применение театральных технологий на формирование навыков слушания и говорения.

Специалисты в области театральной методики обучения иностранным языкам рекомендуют в процессе обучения аудированию организовывать активную работу над прослушиваемым текстом, предлагая учащимся выполнять упражнения, ориентированные на конкретные действия. Таким образом, для организации активного и чувственного слушания обучаемым предлагается не только понять услышанное, но и реализовать это физически (обработать и воспроизвести посредством движения). Непосредственное физическое переживание текста вызывает глубокое понимание услышанного, облегчает воспроизведение текста [Oelschläger, 2004: 24]. Достаточно эффективными видами деятельности при формировании навыков аудирования являются инсценирование, ролевая игра, театрально-педагогические приемы («Скульптуры и статуи», «Интервью», «Коллаж голосов» и др.)

В процессе обучения говорению при помощи театральных технологий обучаемые вовлекаются в естественную речевую ситуацию, в которой им необходимо быть активными, внимательно слушать, наблюдать за действиями других участников ситуации и интерпретировать их, принимать свои собственные решения, словом, вести себя непосредственно, как в повседневной жизни. Создать такую естественную речевую ситуацию на занятии можно при помощи свободной ролевой игры, неформальной импровизации, а также импровизированных театральных постановок, которые, благо-

даря своей открытой структуре, максимально приближают процесс обучения иностранному языку в аудитории к условиям естественного общения. Принимая участие в драматической деятельности, учащиеся приобретают опыт речевого общения и уверенность речевого поведения в разнообразных коммуникативных ситуациях, развивают как вербальные, так и невербальные аспекты коммуникации.

Подводя итоги, необходимо подчеркнуть, что использование театральных технологий при обучении иностранному языку вовлекает учащихся в интерактивное взаимодействие, что оптимизирует учебный процесс, приближает обучающихся к условиям живого общения на иностранном языке, способствует формированию новых компетенций и совершенствованию уже имеющихся, развитию творческого потенциала учащихся.

Литература

1. Кашина, Е. Г. Коммуникативно-театральные технологии подготовки современного учителя / Е. Г. Кашина // «Проблемы современного образования». 2017. – № 6. – С. 264-275.
2. Цотова, Д. Ю. Обучение русскому языку как иностранному на курсах вне языковой среды с использованием лингвотеатральных приемов / Д. Ю. Цотова // Автореф. дисс. канд. педагогич. наук. – Белгород, 2017. – С. 26.
3. Eigenbauer K. Dramapädagogik und szenisches Interpretieren / K. Eigenbauer // Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. 2009. – № 1. – S. 75.
4. Oelschläger B. Szenisches Spiel im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. – Режим доступа: <http://www.gfl-journal.de/1-2004/oelschlaeger.pdf>

О. А. Романенко

(МОУ «Тираспольская Средняя Школа № 2 им. А. С. Пушкина)

К. В. Самсон

(МОУ «Тираспольская Средняя Школа № 2 им. А. С. Пушкина)

ПРОМОВАРЯ ДИАЛОГУЛУЙ ИНТЕРКУЛТУРАЛ ПРИН ФОРМАРЯ КУЛТУРИЙ ОРГАНИЗАЦИОНАЛЕ

Диверситатя културалэ есте о старе ши о карактеристикэ а нациуни-лор модерне, каре соличитэ консидераря диалогулуй интеркултурал дрепт проприетате оризонталэ ши транссекториалэ, лукру реализабил инклузив принтр-о едукацие де калитате ын ачест сенс, ку институций ши ресурсе умане прегэтите.

Кувинте-кее: диалог, културэ организационалэ, едукацие, интеркултурал, калитате.

СОДЕЙСТВИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

Культурное разнообразие – состояние и характеристика современных наций, которые требуют рассмотрения межкультурного диалога, как горизонтального и транссекторного приоритета, что достижимо, в том числе, благодаря качественному образованию в этом отношении с подготовленными учреждениями и человеческими ресурсами.

Ключевые слова: диалог, организационная культура, воспитание, межкультурное, качество.

PROMOTING INTERCULTURAL DIALOGUE THROUGH THE DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL CULTURE

Cultural diversity is a condition and characteristic of modern nations that requires considering intercultural dialogue as a horizontal and trans-sectoral priority, which is achievable, inter alia, through quality education in this regard with prepared institutions and human resources.

Keywords: dialogue, organizational culture, education, intercultural, quality.

Едукация интеркултуралэ репрезинтэ ун субьект де интерес мажор ын контекстул сочиетэций де астэзь, ку фацета ей мултикултуралэ рекуноскутэ де тоатэ лумя.

Концептул де *интеркултурал* аре о семнификацие ши ун концинут мулт май ларг декыт чел *мултикултурал*, каре, де обичей, се реферэ ла о сочиетате ын каре персистэ културь дистинкте че коекзистэ, дар интерак-

ционязэ фоарте пущин. Интеркултуралитатя се реферэ, ын примул рынд, ла ун прочес динамик, де инфлуенцэ, де диалог, де колабораре ши де речипрочитате ынтре групурь. Екзистенца ши супрапунеря, а диферителор културь конституте о ресурсэ де маре валоаре пентру оменире, атыта тимп, кыт се конштиентизязэ фапул, кэ интеркултуралитатя есте о опортунитате де ымбогэцире мутуалэ, индиферент де култура пе каре о репрезинць.

Едукация ну нумай рефлектэ сочитатя, дар аре о инфлуенцэ маре асупра дезволтэрий ачестея. Институциилор де ынвэцэмынт ле ревине ун рол апарте ын формаря тинерей женераций, ын промоваря диверстэций ши а диалогулуй интеркултурал, сау, о сочитате демократикэ, базатэ пе респектаря дрептурилор омулуй ши а егалитэций де шансе, поате фи конструитэ доар принтр-о едукацие адекватэ. Респонсабилитатя школий есте ку атыт май маре, ку кыт креск провокэриле диктате де конексиуня ынтр-о сочитате мултикултуралэ. Ачаста требуе сэ асигуре, пе де о парте, опортунизэц де экспресиe а репрезентанцилор тутурор културилор, ши, пе де алтэ парте, сэ промовезе диалогул интеркултурал ши принчипииле конвецуирий армоиноасе.

Репетэм фапул, кэ едукация, прин натура са, нечеситэ атыт дескидерь де кэтре алте културь – фэрэ пьердеря проприей идентитэць, кыт ши акчептаря диверситэций етниче ши релижиоасе, пентру а диминиуа рискул уней комунитэць ынкисе. Де ачея, тынэрул, ын аний де студий, требуе сэ добындяскэ компетенце, пентру а се куноаште май бине пе сине ши челэ-лалт, дар ши пентру а промова валориле проприй, кыт ши а экспоненцилор алтор културь.

Объективул де базэ ал едукацией интеркултурале есте формаря унор атитудинь позитиве, каре сэ фие апликате ын кадрул уней сочитэць плура-ле: респектул пентру диверситате, пентру идентитатя челор перчепуць, ка фиинд дифериць ши, импличт, респинжеря атитудинилор интолеранте ши дискриминаторий фацэ де ачештя.

Менционэм кытева аспекте-кее сау каратеристичь але едукацией интеркултурале, че се реализязэ ын кадрул системулуй де ынвэцэмынт:

1. Едукация интеркултуралэ се адресязэ *тутурор елевилор*, индиферент де vyrстэ, етние, конфесиуне ш.а.м.д.

2. *Диалогул ши информаря коректэ/объективэ/импарциалэ* сынт компоненте индиспенсабиле але едукацией интеркултурале.

3. Едукация интеркултуралэ се продуче натурал, ын вариате контексте, де фоарте мулте орь – прин аша-зисул «куррикулум аскунс».

4. Едукация интеркултуралэ есте *интегратэ ын тоате дисциплинеле ши ын вяца школий*, ын женерал, контрибуинд ла формаря компетенцей интеркултурале.

5. Едукация интеркултуралэ се реализязэ ын база ситуацилор ши контекстелор реале дин вяцэ.

6. Едукация интеркултуралэ нечеситэ ангажамент, тимп ши ефорт дин партя тутурор челор импликаць.

7. Шкоала требуе сэ фие ун модел де практичь позитиве ын промоваря диалогулуй интеркултурал ла тоате нивелуриле.

Че фаче шкоала пентру а асигура кондиций ши опортунитэць де промоваре а диалогулуй интеркултурал ши де формаре а компетенцей интеркултурале? Кредем, кэ рэспунсул фиекэруй актер едукационал ар фи:

а) Ын примул рынд, организэм атыт активитэць куррикуларе, лекций проприу-зисе, кыт ши активитэць екстракуррикуларе фокусате пе ачастэ дименсиуне;

б) Ын ал дойля рынд, креэм контексте пентру диалог конструктив, контрибуинд ла дезволтаря валорилор, а абилитэцилор, а атитудинилор интеркултурале.

Ынтр-адевр, астфел есте, дар ын ачест демерс апликатив, ам дори сэ сублинием импортанца промовэрий диалогулуй интеркултурал ла нивел де шкоалэ, ка ентитате институционалэ, че се лансызэ ши менцине визиуня ши валориле уней комунитэць интеркултурале, сау, чиркумстанцеле сочиале, ын кре аре лок ынвэцаря сынт кручале ын асигураря ефикачитэций ачестея, май алес дакэ не реферим ла формаря компетенцей интеркултурале. Контекстул едукационал актуал ши дин вииторул апропийат адук, ын мод иневитабил, ун сет импортант де скимбэрь ын чея че привеште функционаря ши дезволтаря школий. Астэзь, шкоала де сукчес есте институция, каре креазэ ши асигурэ ун медиу фаворабил атыт пентру атинжеря перформанцелор академиче, кыт ши пентру формаря унуй четэцянь, капабил сэ се интегрезе ынтр-о сочиетате ын транзицие, ын каре диверситатя културалэ есте уна дин карактеристичиле де базэ.

Пентру функционаря уней школь, че ышь асумэ диалогул интеркултурал, есте нечесар сэ институим о културэ организационалэ адекватэ ачестор провокэрь, каре вор фи луате ын калкул ын прочесул де планификаре ши де имплементаре а политичилор интерне. Принципииле едукацией интеркултурале, рефлектате ын Линииле директоаре ае Едукацией Интеркултурале, елаборате де UNESCO, сублиниязэ урмэтоареле:

1. Едукация интеркултуралэ респектэ идентитатя етникэ ши релижиоасэ а елевулуй прин оферируя уней инструирь калитативе пентру тоць.

2. Едукация интеркултуралэ асигурэ фиекаре елев ку куноштинце, абилитэць ши атитудинь нечесаре пентру о интеграре пленарэ ши партиципаре активэ ын комунитате ши ын сочиетате.

3. Едукация интеркултуралэ контрибуе ла респектаря, ынцележера ши солидаритатя ынтре персоанеле, че апарцин унор групурь етниче, сочиале, културале ши релижиоасе диферите.

О шкоалэ инклузивэ ши интеркултуралэ аре неапэрат о културэ организационалэ, базатэ пе валорь ши визиунь комуне, ымпэртэшите де тоць. Култура организационалэ пресупуне ун сет комплекс спечифик де крединце кондукэтоаре, репрезентэрь, ынцелесурь, каре детерминэ модуриле ын каре ангажаций се вор компорта ын интериорул ши ын афара организацией респективе; есте медиул интерн, де каре депинде, ын маре парте, ефичиенца институций.

Деч, ка элементе женерале, инклузе ын дефиницииле дате културий организационале, се дистинг: визиуня, мисиуня, валориле ши менталитэциле, крединцеле, нормеле ши ритуалурилe, черемонииле ши традицииле, история, повестирилe, симболурилe, архитектура ши аменажаря едифичиилор, нумеле ш.а.м.д.

Дупэ Т. Борманн ши С. Вудс, о шкоалэ инклузивэ ар требуи сэ поседе урмэтоареле атрибуте:

- сэ демонстрезе ангажамент ши дескидере фацэ де диверситате;
- сэ лансезе о визиуне комунэ а ангажацилор, дар ши а ынтрежий комунитэць школаре;
- сэ асигуре тутурор акчес егал ла опортунитэць;
- сэ адаптезе кондицииле ши медиул ла диферите категорий де бенефициарь.

Де асеменя, о шкоалэ инклузивэ, приетеноасэ фиекэруй копил, ар требуи:

– сэ асигуре о бунэ интеграре ын комунитатя школарэ а елевилор ноу-вениць, оферинду-ле кондиций институционале ши супорт пентру инсерция ши пентру афирмаря проприей културь ын ноул медиу;

– сэ офере контексте ши опортунитэць пентру куноаштеря аштептэри-лор ши капачитэцилор елевилор ной, дар ши пентру валорификаря ефичиентэ а ачестора;

– сэ айбэ ун регуламент, че преведе прочедурь интерне акчесибиле пентру елевул ноу-вениг;

– сэ инициезе активитэць екстракуррикуларе, каре ар контрибуи ла о май бунэ куноаштере речипрокэ;

– сэ организезе евенименте, каре ар уни елевь, индиферент де етние, конфесиуне;

– сэ десфэшоаре зиле але етнии-лор, фестивалурь, ын кадрул кэзора етнии-ле респективе сэ фие презентате дин диверсе перспективе.

Активитэць организате ын кадрул институций пентру промоваря диалогулуй интеркултурал

1. Сэптэмына этниилор конлокуитоаре.
2. Экспозицие де литературэ ын домениу.
3. Екскурсий тематиче ла музее, ын локулитэць релеванте.
4. Кункурсурь де ерудицие, sportive, пентру елевь ши cadre дидактиче.
5. Экспозиций де десене, де лукрэрэ артистиче.
6. Конкурсул *Букэтэрия этниилор дин Република Молдовеняскэ Нистрянэ*.
7. Активитатя лудикэ *Ын лумя повеишилор попоарелор лумий*.
8. Оре тематиче де дириженцие, пречедате де ун кареу солемн.

Литература

1. Гораш-Постикэ, В. Дезволтаря компетенцей акционал-стратежиче прин интермедиул елаборэрий проектелор де интервенцие / В. Гораш-Постикэ, Р. Безеде. – Кишинэу, Про Дидактика, 2012. – п.п. 140-151., п. 152.
2. Иосифеску, Ш. Манажемент едукационал / Ш. Иосифеску. – Букурешть, Едукация 2000+, 2005. – паж. 77.
3. Хопкинс, Д. Перфекционаря школий ынтр-о ерэ а скимбэрий / Д. Хопкинс, В. М. Аинскоу. – Кишинэу, Прут Интернационал, 1998. – паж. 256.
4. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

А. С. Саврацкая

(Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко)

КЕЙС-МЕТОД КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается кейс-метод применяемый при обучении деловому английскому языку. Особое внимание уделяется сути данного метода, его инновационности и актуальности в рамках осуществления социализации в профессиональной сфере. В статье рассматриваются основные виды и структуры кейсов, а также основные преимущества перед традиционными технологиями обучения.

Ключевые слова: кейс; иностранный язык; деловой английский язык; языковая социализация; языковая компетентность; профессиональная компетентность; инновационность; креативность.

CASE-STUDY AS AN EFFECTIVE METHOD OF TEACHING BUSINESS ENGLISH

The article examines the method of case-study in the context of teaching business English. Special attention is paid to the essence of the method, its innovative character and applicability in implementing language socialization. The main types and structures of cases, approaches to their analysis as well as major advantages are considered.

Keywords: case; foreign language; business English; language socialization; language expertise; professional expertise; innovation; creativity.

Протекающие в современном мире процессы глобализации затрагивают не только научно-техническое, культурное и экономическое развитие общества, но и предъявляют новые требования к качествам профессионала. Сегодня широко применяются новые коммуникативные методы в подготовке специалистов в различных сферах деятельности в целях повышения уровня соответствия современным требованиям владения деловым английскими языком.

Одним из наиболее современных и эффективных методов обучения деловому английскому языку является метод «кейсов» (или метод “case-study”), т. е. метод обучения, предназначенный для формирования и совершенствования таких навыков, как выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией – осмысление значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; слуша-

ние и понимание других людей – навыки групповой работы [Долгогузов, 2002:21-22]. Иными словами, это метод обучения, использующий реальные экономические, социальные и бизнес-ситуации. Студенты должны изучить ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы основываются на реальном фактическом материале или же приближены к реальной ситуации, что позволяет обучающимся погрузиться в атмосферу происходящего.

Использование в процессе обучения «кейс-метода» способствует формированию таких профессиональных качеств, как коммуникабельность, умение анализировать в короткие сроки большой объем информации и принимать решения в условиях стресса и недостаточной информации, лидерство, а также развитие системы ценностей, профессиональных позиций, жизненных установок.

Идея обучения с помощью кейсов зародилась и впервые была реализована в Гарвардской школе бизнеса в 1924 году. Предложенный метод зарекомендовал себя как эффективный в практике бизнес-образования, поэтому и получил распространение во многих университетах мира.

Гарвардская школа бизнеса выделяет значительную часть времени на разбор кейсов, сохраняя приоритетное значение кейс-метода в обучении бизнесу. Поэтому каждый студент Гарварда за время своего обучения решает сотни кейсов. Данный метод применяется не только в бизнес-образовании, но и в юриспруденции, медицине и других направлениях.

Говоря о данной методике, стоит заметить, что *кейс* – описание конкретной ситуации в любой сфере, а также описание определенной проблемы или задачи. *Решить кейс* – значит понять проблему, проанализировать все имеющиеся данные и предложить один или несколько вариантов решения проблемы.

Кейс-метод является интерактивной технологией обучения, поскольку вовлекает всех ее участников в дискуссию. Студенты должны применить полученные теоретические знания, свои личные качества и умения для решения практической задачи, предложенной в кейсе. Кейсы решаются в условиях ограниченного времени, вводные данные могут противоречить друг другу.

Кейс направлен на формирование практических навыков решения проблемной ситуации, приближенной к жизни. Кейс-метод формирует креативность мышления, гибкость в принятии решений у студентов, способствует развитию навыков работать в команде, убеждать и искать компромиссы.

Заслуживает внимания классификация кейсов по следующим типам:

- 1) по источнику исходной информации;
- 2) по степени сложности;
- 3) по формату использования.

По источнику исходной информации выделяют следующие виды кейсов:

1) основанные на фактическом материале. Варианты решения заложенной в кейсе проблемы могут существовать в реальности и применяться в настоящее время;

2) смоделированные кейсы (предполагаемые ситуации).

По степени сложности кейсы бывают:

1) низкой сложности (это иллюстрация к теории на занятии, такие кейсы подразумевают нахождение ответов на поставленные вопросы);

2) средней сложности (небольшое описание ситуации, эти кейсы требуют обсуждения содержания и решаются чаще всего на занятии);

3) высокой сложности (это ситуации-проблемы, которые предполагают проведение исследовательской работы от нескольких дней до нескольких месяцев с представлением результатов).

По формату использования выделяют три вида кейсов:

1) executive-кейсы (объем: до 2 страниц). Используются в качестве иллюстрации теоретического материала для проверки узких навыков;

2) тематические кейсы (объем: 3–5 страниц). Предназначены для разбора в аудитории, иногда требуют предварительной подготовки студентов;

3) полноформатные (гарвардские) кейсы (объем: 20–25 страниц). Их особенность в том, что студентам предоставляется большой объем информации, которую нужно проанализировать. Такие кейсы предполагают самостоятельную командную работу в течение нескольких дней с презентацией полученных результатов.

Чтобы решение кейса дало необходимые результаты, к его составлению стоит подойти ответственно и учесть основные требования.

Кейс должен быть ориентирован на конкретную аудиторию. Содержание кейса должно соответствовать уровню знаний студентов.

Преподавателю и студенту должно быть понятно, зачем написан кейс. Стоит обозначить, какие учебные цели могут быть достигнуты с его помощью. Рекомендуется моделировать ситуации, с которыми будущим молодым специалистам придется столкнуться в своей профессиональной деятельности.

Следует убедиться в достоверности фактов [Козина, 1997: 178-179]. Как правило, самостоятельно кейсы не придумывают авторы, они опираются на реальные события, которые связаны с учебным предметом. Допускается подготовка кейсов на основе открытых публикаций и ситуаций, с которыми обычно сталкивается компания. Желательно, чтобы кейс строился на реальных событиях, в центре которых находятся лица, принимающие решения.

У описываемой ситуации должен быть проблемный характер. Кейс должен быть структурирован таким образом, чтобы давать возможность студентам самостоятельно добывать нужную информацию из текста. Проблема должна задевать читателя, побуждать к поиску решения. Важно, чтобы кейс не имел очевидного и единственного верного решения. В ходе решения кейса между студентами должна возникнуть дискуссия для лучшего усвоения учебного материала.

Кейс должен быть живо и увлекательно описан. Здесь важно заинтересовать студентов и пробудить у них желание обсудить материал. Это возможно с помощью грамотного сторителлинга (от англ. storytelling – рассказывание историй). Сторителлинг как основа хорошего кейса способен донести до аудитории историю и заинтересовать ее.

Не следует допускать прямого авторского комментария. В кейсе описывается ситуация, к которой его составитель вряд ли имеет отношение, поэтому рассказы от своего лица считаются неуместными.

Межфункциональные аспекты деятельности организации в кейсе представляют немаловажное значение. Если в контексте кейса рассматриваются проблемы отдела маркетинга, то они должны быть связаны с вопросами отдела финансов, стратегического планирования и других.

Необходимо учитывать временной аспект проблемной ситуации в кейсе. Студенты должны быть ориентированы относительно последовательности происходящих в кейсе событий и времени.

Кейс должен содержать необходимое количество информации для решения. При составлении кейса следует стремиться к тому, чтобы избежать информационной напряженности, выстраивать кейс так, чтобы впоследствии избежать споров о фактах. То, что может быть воспринято как новое, обязательно должно быть объяснено (информация о компании, продукте и прочее).

Говоря о методе кейса, следует отметить тот факт, что почти все кейсы имеют аналогичную схему: 1) описание ситуации; 2) задания и вопросы для обсуждения; 3) дополнительная фактическая информация в виде документов, графиков, таблиц, аудиофайлов [Колесник, 2006: 151–152].

Кейс-метод направлен на создание атмосферы успеха [Полуосьмак, 2015: 210]. Он предусматривает активизацию речевой деятельности студентов на английском языке, в процессе его использования обучающиеся видят результаты своего труда. Именно успех формирует постоянную позитивную мотивацию студентов и мотивирует студентов к еще более глубокому изучению английского языка.

Однако необходимо отметить, что данный метод требует определенного уровня знаний английского языка обучающегося. Кейс-метод позволяет заинтересовать студентов в изучении предмета, способствует активному

усвоению знаний и навыков сбора, обработки и анализа информации, характеризующей различные ситуации [Гончарова, 2004: 95–96].

Метод кейса принято считать инновационным и эффективным, поскольку, в отличие от традиционной технологии обучения, направленной на запоминание и воспроизведение информации, целью данного метода является развитие всего потенциала способности студента в совершенно новых беспрецедентных ситуациях. В условиях быстро развивающихся знаний применение кейс-метода позволяет обучающимся мыслить креативно, самостоятельно и высокоэффективно развивать и дополнять свои знания.

Литература

1. Гончарова, М. В. Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров / М. В. Гончарова // Студент и учебный процесс: иностранные языки в высшей школе: сб. науч. ст. – Москва : Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯ МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. – № 5. – С. 95–100.

2. Долгоруков, А. М. Case study как способ понимания / А. М. Долгоруков // Практическое руководство для тьютера системы открытого образования на основе дистанционных технологий. – Москва : Центр интенсивных технологий образования, 2002. – С. 21–44.

3. Колесник, Н. П. Кейс-стади в интерактивном обучении педагогике: метод. рекомендации: в 2 ч. – Ч. 1. – Санкт-Петербург : Стратегия будущего, 2006. – 198 с.

4. Полуосьмак, А. Д. Case-study как эффективный метод обучения деловому английскому студентов лингвистических специальностей / А. Д. Полуосьмак // Вестник МГЛУ. 2015. – № 16. – С. 200 – 213.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

В настоящей статье рассматриваются современные образовательные технологии обучения иностранным языкам, направленные, прежде всего, на развитие речемыслительной деятельности и усовершенствование коммуникативной компетенции учащихся.

Ключевые слова: овладение иностранным языком, инновационные технологии, коммуникативная компетенция.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCIES AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS BY MEANS OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

This article discusses modern educational technologies for teaching foreign languages, aimed, first of all, at developing speech and thinking activity, improving the communicative competence of students.

Keywords: foreign language acquisition, innovative technologies, communicative competence.

Применительно к процессу образования, коммуникативная компетентность – это способность учащихся решать наиболее типичные коммуникативные задачи в пределах учебной, культурной, трудовой, бытовой, общественной сфер общения, используя тот минимум лексики и грамматики, которым они владеют на активном уровне.

На современном этапе при обучении иностранному языку в школе наиболее популярными являются мультимедийные технологии, такие как аудиотехнологии, видеотехнологии, а также компьютерные технологии и интернет технологии.

Аудиотехнологии, как правило, включают серию заданий, которые предлагаются обучающимся до прослушивания аудионосителя, во время прослушивания и после. Задания до прослушивания направлены на снятие лингвистических и социокультурных трудностей, на прогнозирование как содержания, так и языковых единиц по заголовку, проблеме или теме, на введение в тему и т. д. Задания во время аудирования направлены на контроль понимания, содержания, на прогнозирование, а также могут быть направлены на отработку и совершенствование произносительных навыков:

например, повторение слов или фраз за диктором, подражание произношению носителя языка, соблюдение нужной интонации и артикуляционных норм. Задания после прослушивания аудиозаписи в основном направлены на контроль понимания полного или частичного содержания услышанного.

Внедрение видеотехнологий в урок иностранного языка предполагает различные виды работ с видеоматериалами:

1) изображение без звука:

а) составить предположение относительно происходящего на экране;

б) описать иллюстрацию или действующих лиц;

в) высказать мнение о чувствах и намерениях действующих лиц;

г) предположить ход дальнейших событий;

2) звуковой ряд без изображения: составить описание собеседников или место, где происходят события;

3) изображение со звуковым рядом:

а) прокомментировать события;

б) ответить на вопросы учителя по содержанию просмотренного;

в) охарактеризовать героев;

г) разыграть эпизод по ролям;

д) составить прогноз событий до и после данного эпизода;

е) расширить указанный эпизод путём добавления новых реплик;

4) стоп-кадр:

а) догадаться по мимике и жестике актеров о сути их диалога, описать их настроение, эмоции;

б) описать поведение актеров, их внешний вид;

в) составить разговор;

5) мозаичный просмотр:

а) часть фрагментов ученики смотрят без звука, часть без изображения;

б) смотрят начало и конец фильма, восстанавливают события из середины;

в) каждая из групп смотрит по очереди разные фрагменты видеофильма, затем восстанавливают весь видеофильм [Сысоев, 2010: 177].

Компьютерные и интернет технологии на уроках иностранного языка в основном применяются для объяснения нового материала, выполнения проектных работ, текущего контроля языковых навыков, коммуникативных и учебно-познавательных умений. В настоящее время выделяют такие компьютерные и интернет технологии, как электронная почта, форум, чат, блоги, видеоконференции и семинары, проводимые онлайн, а также использование обучающих интернет-платформ, технологии Веб 2.0 и многих других [Полат, 2001: 27].

Наряду с аудио-, видео- и интернет технологиями в современный урок активно включаются такие технологии, как проектная, личностно-ориентированная, игровая, интерактивная и технология проблемного обучения.

Использование проектной технологии помогает поддержать стремление учеников к творчеству, подталкивает учащихся к выражению своих мнений и чувств на иностранном языке.

Применение личностно-ориентированной технологии заключается в создании учебно-речевых ситуаций, стимулирующих речевую деятельность учащихся на иностранном языке.

Например, по теме “Hobby” можно предложить учащимся упражнение „5 things“. Каждый ученик пишет в тетради список из пяти любимых занятий, и пяти, которые не являются его увлечениями. После этого учащиеся меняются тетрадями и по образцу задают вопросы друг другу:

I think.... do you like cooking? – You’re right. I like cooking, especially pizza. Получаются мини-диалоги, которые очень увлекают учащихся и мотивируют их на активное использование иноязычной лексики.

«Анкетированный опрос» – одна из моделей речевой ситуации. Ученики получают задание подобного плана:

You are an aspiring sociologist who needs to find out what personality qualities are important in friendship. Ask each person to name three personal qualities. After interviewing everyone, summarize the information received and name the most important qualities.

Задание выполняется в паре сменного состава и имеет цель активизировать и закрепить лексику по теме “Character, personal qualities”.

Приём «Аргументы»:

You and a friend are traveling around London, one of you wants to visit The Tower and The Houses of Parliament, and the other one Trafalgar Square and Westminster Abbey, but you only have two hours before departure. Try to convince each other of the need to visit the sights of London you have chosen.

Учащиеся должны выгодно описать «свои» достопримечательности, опираясь на собственные знания и используя информацию из текстов.

Для развития речевой активности учащихся с успехом могут быть внедрены в урок игровые технологии. Большую популярность имеют такие лексические игры как “Snowball”, “Don’t say yes or no”, “Auction”, “Achain”, “Nonsense”, “Twenty Questions”, “Hide-and-peek in a picture”, “Visual dictation”, “Ball-game” и другие [Веселова, 2017: 92–93].

Развитию коммуникативной компетенции учащихся способствуют также интерактивные технологии. Кроме создания коммуникативных ситуаций, суть интерактивного обучения состоит в том, чтобы учащиеся имели возможность рефлексировать по поводу того, что они знают и умеют. С этой задачей отлично справляется приём “Brainstorming”. Учащимся предлага-

ется ответить на вопросы, связанные с темой урока. Данный метод хорошо подходит для обсуждения любых лексических тем и является прекрасным стимулом для учащихся активизировать лексику и стать активными участниками иноязычного общения.

Приём составления кластеров или ментальной карты на уроке стимулирует мыслительную деятельность и может служить подспорьем для составления монологического высказывания по теме.

Приём “KWL Chart” применим для обучения чтению.

Каждая пара получает карточку с таблицей, состоящей из трёх колонок: Знаю. Хочу узнать. Узнал. До, во время и после прочтения учащиеся заполняют таблицу и высказываются по образцу, опираясь на сделанные ими записи:

I knew that...I would like to know...I learnt that...

Приём «Займи позицию».

Учитель зачитывает какое-нибудь утверждение, например:

I like to live in a big city. Учащиеся излагают своё мнение в форме монологического высказывания.

Приём «Интервью» (“Interviewing”).

Учащиеся читают или слушают информацию о какой-либо известной личности, один из них представляется этим человеком, остальные – берут у него интервью, задавая вопросы.

Например, при изучении темы “Famous firsts” в 6 классе предлагается текст об Уолте Диснее. Задание выглядит следующим образом:

Today we have an unusual guest. Meet ...Walt Disney.Would you like to take an interview and ask him any questions.

Приём «Незаконченное предложение».

Учащимся предлагается прочитать или прослушать начало предложения и придумать его завершение, например:

If I were a president I would...

Под проблемным обучением сегодня понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и самостоятельную активную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных и коммуникативных способностей [Шаранова, 2013: 12–13].

Получая различные задачи, учащиеся имеют возможность самостоятельно оперировать изучаемым языком: участвовать в дискуссиях, ролевых играх, составлять диалоги. К технологии проблемного обучения можно также отнести такие задания, как загадки и головоломки, решение и составление кроссвордов, обмен письмами, написание рассказа, викторины, выполнение рисунков по инструкциям одноклассников и другие. Это по-

зволит воспитать инициативную, самостоятельно, творчески мыслящую личность. Если систематически организовывать такую работу, то учащиеся начнут демонстрировать свои знания, которые позволят им активно находить решения в жизненных ситуациях.

Таким образом, следует сделать вывод, что все описанные выше технологии позволяют педагогам сделать уроки функциональными с точки зрения развития коммуникативной компетенции и готовят учащихся к успешному взаимодействию с миром на иностранном языке.

Литература

1. Веселова, П. А. Ролевые игры на уроках английского языка // Альманах мировой науки / П. А. Веселова. – 2017. – № 5 (20). – С. 92–93.
2. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – С. 27.
3. Сысоев, П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие / П. В. Сысоев. – Москва : Глосса-Пресс; Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 177 с.
4. Шаранова, О. Б. Развитие применения информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе // Методика обучения иностранному языку / О. Б. Шаранова. – 2013. – № 5. – С. 12–17.

КООПЕРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОСНОВА СИНГАПУРСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ

В настоящей статье отражены результаты исследования особенностей сингапурской образовательной модели, причины ее «эталонности», дано обоснование к развитию современной образовательной модели Российской Федерации, повышению качества иноязычного образования в ООО путем внедрения эффективных образовательных технологий.

Ключевые слова: кооперативное обучение, сингапурская образовательная модель, эффективные образовательные технологии.

COOPERATIVE LEARNING AS THE BASIS OF THE SINGAPORE EDUCATIONAL MODEL

This article reflects the results of a study of some peculiarities of the Singapore educational model, the reasons for its “reference values”, provides justification for the development of a modern educational model of the Russian Federation, improving the quality of foreign language education through the integration of efficient educational technologies.

Keywords: cooperative learning, Singapore educational model, efficient educational technologies.

В стремительно развивающемся информационном мире современные общественные реалии обуславливают идею воспитания активной, грамотной и функционально развитой личности. В рамках реализации обновленного ФГОС педагогу образовательной области «Иностранный язык» следует создавать педагогические условия для формирования и совершенствования разных компетенций обучающихся: учебно-познавательных; коммуникативных; общекультурных; ценностно-смысловых; социально-трудовых; информационных и пр. Эталоном профессиональной деятельности учителей выступает успех педагогического сообщества Сингапура.

Сингапурская образовательная система оценивается экспертами как одна из лучших: сингапурские школьники показывают высокие результаты в сравнительных международных тестах; сингапурская система образования отмечена самой эффективной в мире по уровню подготовки педагогических кадров; содержательная и инструментальная составляющие сингапурской системы образования наилучшим образом приспособлены к требованиям глобальной экономики.

Многие страны стараются перенять положительный опыт Сингапура в области образования, игнорируя тот факт, что эта маленькая по территории и достаточно молодая страна использует в своей практике богатейшие по инноватике и исторически «ограниченное», очищенное от неэффективных элементов методическое наследие России и других зарубежных стран.

Принятое официальной стратегией воспитания и обучения подрастающего поколения Сингапура так называемое “Cooperative Learning” (кооперативное обучение) основано на идеях, появившихся в прошлые столетия и получивших развитие у таких философов и психологов как Лев Выготский, Жан Пиаже, Курт Левин, Мортон Дойтш, Джон Дьюи.

Еще Я. А. Коменский, создатель классно-урочной системы обучения, говорил о возможности одновременного обучения трехсот и более учеников путем разделения класса на «десятки» и поручения ведения занятий, а также контроля работы учащихся одному из лучших учеников (декуриону).

Система взаимообучения встречается и в эпоху индустриального общества: вспомним мониторинговую систему А. Белля и Дж. Ланкастера, педагогику нового воспитания, свободного воспитания и трудовой школы.

Интересный опыт организации групповой деятельности был накоплен российскими дидактами прошлого столетия:

– в начале 20-х годов получает распространение так называемая студийная система обучения, предложенная П. П. Блонским как альтернативная классно-урочной системе и представлявшая самостоятельную работу учащихся в группах в соответствии с разработанным планом для достижения общей цели;

– в середине 20-х годов широкое распространение получает бригадно-лабораторный метод, в основу организации работы которого были положены бригады (звенья), обучение в них протекало поэтапно, учащиеся сами планировали порядок работы над тематическими заданиями по предметам, взаимообучались, обсуждали результаты работы каждой группы и оценивалась её успехи в целом;

– групповой формой организации учебного процесса был и метод сочетательного диалога, разработанный и впервые примененный А. Г. Ривиным, позже ставший основой разработки технологии группового обучения В. К. Дьяченко и Г. К. Селевко; основная идея данной формы обучения сформулирована фразой «все обучают каждого, и каждый обучает всех», то есть член учебной группы, состоящей из 30-40 человек, попеременно становится то обучаемым, то обучающим; группа учащихся разбивается на пары, и в каждой паре идет беседа и записи на ту или иную тему учебной дисциплины; пары динамичны, смена партнеров происходит по мере выполнения задания; преподаватель на занятиях перестает играть роль источника знаний, он, прежде всего, организатор учебного процесса и консультант.

Следует отметить, что вариативность групповой учебной деятельности в том виде, в каком она повсеместно применялась в прошлом веке, имела ряд недостатков: отсутствовала педагогическая теория групповых форм обучения; не было необходимой материальной базы, не хватало педагогических кадров, методическая работа осуществлялась бессистемно, что стало причиной отказа от использования групповых методов и приемов работы.

Лишь в 50-е годы прошлого столетия групповая форма обучения получила свое дальнейшее теоретическое и практическое развитие, претерпев значительное переосмысление и трансформацию в процессе становления Сингапура.

Сингапурская образовательная система сегодня представляет собой единство следующих базовых методических составляющих:

- кооперативный метод обучения;
- работа в малых группах/парах;
- взаимное обучение;
- проектная деятельность.

«Кооперативное учение» или «кооперативное обучение» – метод обучения, предполагающий сотрудничество обучающихся в группах. При таком подходе обучающиеся достигают успехов в учении, лишь взаимодействуя друг с другом.

Сингапурские методисты выделяют пять основных критериев успешного кооперативного обучения:

1) *позитивная зависимость*: успех каждого ученика зависит от добросовестности других обучающихся; обучающиеся учатся взаимной ответственности и работе в команде;

2) *прямая поддержка*: ученики поддерживают друг друга, обмениваются мнениями, источниками и материалами, дают оценку проделанной работе друг друга с целью получения совместного результата работы; ребята разъясняют друг другу новый материал и помогают устранять пробелы в знаниях;

3) *ответственность*: каждый член группы участвует в работе группы и вносит свой вклад в работу над заданной проблемой; каждый участник несёт ответственность за результат групповой деятельности; каждый участник выполняет посильную ему работу, старается вникнуть в суть вопроса и умеет разъяснить его другим обучающимся;

4) *социальная компетентность*: ученики группы учатся взаимному доверию и уважению, учатся чётко и ясно выражать свои мысли при коммуникации и разрешать возникающие противоречия и конфликты;

5) *собственная оценка*: обучающиеся учатся оценивать собственный вклад в успех групповой работы, а также оценивать совместную работу группы с точки зрения используемых методов работы, выделять причины неудач.

Согласно вышесказанному, **кооперативное обучение** как основа сингапурской образовательной системы – это структурированная учебно-познавательная деятельность малых групп, члены которых работают совместно (кооперируются), для достижения максимальной эффективности обучения.

Практика показывает, что применяемые педагогами Сингапура в работе обучающие структуры (Round Robin, Jot Thoughts, Connect-Extend-Challenge, Clock buddies, Zoom In и др.) развивают в ученике такие жизненно необходимые качества, как коммуникативность, сотрудничество, критическое мышление, креативность.

Эти и другие обучающие структуры сингапурской образовательной модели хорошо интегрируются с современными педагогическими технологиями, применяемыми российскими педагогами: с традиционными технологиями – технологиями фронтального обучения, объяснительно-иллюстративного, репродуктивного обучения; с технологией проблемного изложения; с технологией дифференцированного обучения; с технологией личностно-ориентированного обучения; с технологией развивающего обучения; с технологией блочно-модульного обучения; с технологией активно-использования компьютерных средств и пр.

Реализация принципа комплексного подхода к выбору педагогических технологий дает возможность учителю использовать различные технологии в своей деятельности.

Разумное сочетание сингапурской образовательной модели и совокупной модели, объединяющей в себе структуры/элементы новых и инновационных технологий, реализуемых на территории РФ, приведут к качественному обновлению образовательной системы нашей страны и дружественных нам стран, к повышению качества иноязычного образования в государстве и достижению высоких образовательных результатов.

Литература

1. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Я. А. Коменский. – Москва : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.
2. Ривин, А. Г. Содиалог как орудие ликбеза // Революция и культура / А. Г. Ривин. – 1930. – № 15-16. – С. 64-66.
3. Кильпатрик, В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Кильпатрик. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Английский язык является одним из ключевых компонентов современного образования, и его успешное освоение на всех этапах обучения играет важную роль в формировании языковых навыков учащихся. В данной статье исследуется применение инновационных образовательных технологий в контексте обучения английскому языку в школе.

Ключевые слова: инновационные образовательные технологии, английский язык, обучение, мотивация.

APPLICATION OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH AT SCHOOL

English is one of the key components of modern education and its successful mastering at all stages of learning plays an important role in the formation of students' language skills. This article examines the use of innovative educational technologies in the context of teaching English at school.

Keywords: innovative educational technologies, English language, training, motivation.

Современный мир становится все более глобализированным, и знание английского языка становится важным навыком для успешной социальной и профессиональной адаптации. Английский язык является лингва франка в мировом обществе, и его владение открывает широкие возможности для международного общения, культурного обогащения и образования. Это также важный инструмент для доступа к информации, научным ресурсам и карьерному росту. В этом контексте обучение английскому языку на начальном этапе обучения в школе с применением инновационных образовательных технологий, приобретает стратегическое значение. Инновационные образовательные технологии в обучении английскому языку представляют собой современные методы, инструменты и подходы, которые активно применяются для улучшения процесса изучения английского языка. Они включают в себя разнообразные средства и ресурсы, которые обогащают образовательную среду и способствуют более эффективному и интересному обучению [Warschauer & Matuchniak, 2010: 179-225].

Приведем **несколько важных аспектов**, согласно которым изучение английского языка и применение инновационных образовательных техно-

логий в обучении английскому языку на начальном этапе обучения в школе является актуальным и важным в контексте обеспечения качественного и эффективного образования для нового поколения граждан, способных успешно функционировать в глобальном мире:

1. *Английский язык становится неотъемлемой частью мировой коммуникации и культуры.* В сфере бизнеса, научных исследований, технологий и многих других областях его знание является ключевым фактором успеха.

2. *Технологический сдвиг в образовании.* С развитием информационных и коммуникационных технологий образование подвергается революции. Инновационные образовательные технологии предоставляют новые возможности для улучшения процесса обучения и содействия более эффективному усвоению английского языка.

3. *Сложности начального обучения.* Начальный этап обучения английскому языку может быть особенно сложным для учащихся. Особенности языкового развития детей, а также недостаток мотивации могут быть преодолены с помощью инновационных методов и технологий.

4. *Многообразие образовательных потребностей.* Ученики имеют разные стили обучения и индивидуальные потребности. Инновационные образовательные технологии позволяют персонализировать обучение, делая его более эффективным для разных групп учащихся.

Образовательные технологии играют важную роль в усвоении английского языка по нескольким причинам:

1. *Интерактивность и мотивация.* Инновационные технологии могут сделать обучение английскому языку более интересным и увлекательным для учащихся. Игровые элементы, визуальные эффекты и интерактивные задания могут стимулировать мотивацию и интерес.

2. *Индивидуализация обучения.* Технологии позволяют персонализировать образовательный процесс, учитывая уровень знаний и потребности каждого ученика. Это способствует более эффективному обучению.

3. *Мировой доступ к ресурсам.* С помощью онлайн-платформ и ресурсов ученики могут получить доступ к аутентичным материалам и коммуникативным средам, что содействует развитию навыков в реальных языковых ситуациях.

4. *Онлайн-сотрудничество:* образовательные технологии позволяют учащимся сотрудничать и общаться с носителями языка и сверстниками из других стран, что способствует развитию навыков общения.

5. *Мониторинг и анализ прогресса:* технологии позволяют учителям более эффективно отслеживать и анализировать прогресс учеников и адаптировать учебные планы в соответствии с их потребностями.

Образовательные технологии, таким образом, усиливают процесс обучения английскому языку, делая его более доступным, интересным и эффективным для учащихся всех уровней.

На уроках английского языка в школе используются различные **инновационные технологии** для улучшения обучения и привлечения внимания учеников. **Вот некоторые из них:**

1. *Интерактивные доски.* Они позволяют учителю проецировать учебный материал с компьютера на большой экран, который можно касаться и взаимодействовать с ним. Это позволяет создавать интерактивные уроки, включая игры, викторины и другие образовательные активности.

2. *Образовательные приложения и программы.* Существует множество образовательных приложений и программ, которые помогают ученикам улучшить навыки чтения, письма, говорения и понимания на английском языке. Например, Duolingo, Memrise, Rosetta Stone и другие.

3. *Видеоуроки и мультимедийные ресурсы.* Использование видеороликов, аудиозаписей и мультимедийных презентаций помогает ученикам лучше понимать произношение, аутентичный язык и культурные особенности англоязычных стран.

4. *Современные коммуникационные средства.* Использование онлайн-коммуникационных платформ, таких как Zoom, Skype, Google Meet и др., позволяет ученикам общаться с носителями языка или другими учениками из разных стран, что способствует развитию навыков разговорной практики.

5. *Использование социальных медиа.* Учителя могут создавать образовательные группы в социальных сетях или использовать популярные платформы, такие как Instagram, Twitter или Facebook, для обучения и практики английского языка в реальных коммуникативных ситуациях.

6. *Адаптивные технологии.* Некоторые платформы и приложения используют искусственный интеллект для персонализации обучения, предлагая ученикам уроки и задания, соответствующие их уровню и потребностям.

7. *Игры и геймификация.* Применение элементов игр и геймификации в учебном процессе может сделать уроки более увлекательными и мотивирующими для учеников [Gee, 2003: 20-21].

8. *Аудиоподкасты и блоги.* Учитель или ученик может создавать аудиоподкасты или блоги на английском языке, чтобы улучшить навыки письма и говорения, а также развить креативность.

9. *Интернет-ресурсы и онлайн-учебники.* Использование онлайн-ресурсов и электронных учебников позволяет быстро обновлять учебный материал и предоставлять доступ к большому количеству информации.

На основе вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что инновационные образовательные технологии обогащают образовательный

процесс, делают его более интересным и доступным, а также учитывают разнообразные потребности учащихся. Их применение способствует более успешному освоению английского языка и развитию коммуникативных навыков у учащихся.

Литература

1. Gee J. P. What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in entertainment (CIE)*, 1(1), 2003. 20-21.
2. Warschauer M., & Matuchniak T. New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1), 2010. 179-225.
3. Голубева, С. П. Использование компьютерных презентаций на уроках английского языка / С. П. Голубева. – Английский язык. – 1 сентября // № 12, 2006.
4. Нестерова, Н. В. Информационные технологии в обучении английскому языку / Н. В. Нестерова. – Иностранные языки в школе. // № 8, 2005.
5. Петрова, Л. П. Использование компьютеров на уроках иностранного языка – потребность времени / Л. П. Петрова. – Иностранные языки в школе. // № 5, 2005.

ПРИЧАСТНОЕ СКАЗУЕМОЕ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ОТРАЖЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА

В рамках настоящей статьи исследуются способы реализации синтаксической картины мира, передаваемой причастием во французском языке, и ее перевода на русский язык. При определении синтаксических функций причастия мы опираемся на семантико-функциональную синтаксическую концепцию, в рамках которой второе причастное сказуемое, выражающее базисную пропозицию, соотносится с основным сказуемым и подлежащим предложения. Второстепенное причастное сказуемое, выражающее небазисную пропозицию, представляет собой явление, пониженное в ранге по сравнению со вторым, оно соотносится с собственным «аналогом» подлежащего. Таким образом, синтаксическая картина мира может вербализоваться с помощью разноуровневой предикативной системы, представленной вторым и второстепенным причастным сказуемым и отражающей разную степень содержательной информативности.

Ключевые слова: семантический синтаксис, семантико-функциональный подход, двойное сказуемое, второе причастное сказуемое, второстепенное причастное сказуемое, основное сказуемое, языковая картина мира, синтаксическая картина мира, пропозиция.

PARTICIPIAL PREDICATE THROUGH THE PRISM OF REFLECTION OF THE SYNTACTIC PICTURE OF THE WORLD

This article explores ways to implement the syntactic picture of the world conveyed by participles in French and translate it into Russian. When determining the syntactic functions of the participle, we rely on the semantic-functional syntactic concept, within the framework of which the second participial predicate, expressing the basic proposition, is correlated with the main predicate and subject of the sentence. The secondary participial predicate, expressing a non-basic proposition, is a phenomenon lowered in rank compared to the second; it correlates with its own “analogue” of the subject. Thus, the syntactic picture of the world can be verbalized using a multi-level predicative system, represented by a second and secondary participial predicate and reflecting different degrees of meaningful information content.

Key words: semantic syntax, semantic-functional approach, double predicate, second participial predicate, secondary participial predicate, main predicate, linguistic picture of the world, syntactic picture of the world, proposition.

Согласно теории лингвистической относительности, реальная действительность представляет собой беспорядочный поток разнообразных впечатлений. Язык является средством упорядочивания этого хаотичного потока. В силу того, что каждому языку свойственна уникальная метафизика, каждый язык по-разному отражает окружающую действительность [1, с. 117-118]. Из данного постулата теории лингвистической относительности следует, что язык по-разному конструирует окружающую человека реальность, создавая различные языковые картины мира.

Учитывая существенную роль средств, выражающих устройство языка, в формировании языковой картины мира, представляется важным говорить об изучении синтаксического сегмента языковой картины мира, в частности такого ее аспекта, как сказуемый комплекс. Исследование сказуемого комплекса ставит перед лингвистами не только чисто языковые проблемы, но и проблемы переводческого характера, которые возникают при сопоставлении разноязыких картин мира.

В рамках данного исследования нами будут рассмотрены способы реализации синтаксической картины мира, передаваемой причастием во французском языке, и ее перевода на русский язык. Причастие рассматривается нами как выразитель иерархически организованных предикативных отношений, выступающий в функции второго и второстепенного причастного сказуемого.

Для достижения поставленной цели мы прежде всего рассмотрим основания для выделения второго и второстепенного причастного сказуемых, а затем изучим способы передачи на русский язык каждого из отмеченных типов сказуемых.

При определении синтаксических функций причастия мы опираемся на семантико-функциональную синтаксическую концепцию, разработанную А. М. Ломовым для русского языка и верифицированную для французского языка в работах Е. А. Алексеевой [3, с. 42-50; 4, с. 42-46; 7], Я. А. Ковалевской [6, с. 50-55], С. Л. Лукиной [7, с. 136-148], А. В. Щербаковой [8], Д. Э. Передериева [9]. Концепция учитывает такое явление, как пропозиция, представляющее собой «фрагмент реальности, стоящий за речевым актом» [2, с. 348] и служащее в современной лингвистике для обозначения номинативных свойств предложения.

А. М. Ломов рассматривает пропозицию в качестве константного номинативного ядра. Исследователь выделяет два вида пропозиций: базисную, лежащую в основании предложения, и небазисную, которая представляет собой свернутую базисную пропозицию и является дополнительной, побочной, входящей в состав базисной пропозиции [10]. Исследователь иллюстрирует свою точку зрения следующим примером, в котором демонстрирует базисную пропозицию: По деревьям собаки лают в страхе (Н. Гу-

милев) и небазисную пропозицию: Сын солгал. И это расстроило отца [10, с.37; 11, с.50].

Выделение базисной и небазисной пропозиции послужило основанием для содержательного подхода к пониманию синтаксических феноменов и, как следствие, созданию иерархически организованной семантико-функциональной классификации сказуемого. А. М. Ломов выделяет такой тип сказуемого, как *двойное сказуемое*, которое состоит из основного и второго сказуемого, которые относятся к одному и тому же подлежащему: Погода стояла прекрасная [11, с.49].

Второе сказуемое входит в состав базисной пропозиции и имеет двойную связь: относится к основному сказуемому и к подлежащему предложения. А. М. Ломов определяет второе сказуемое как явление, пониженное в ранге по сравнению с уровнем предикации основного сказуемого [11].

Помимо второго сказуемого, исследователь в рамках семантикофункционального подхода выделяет такое явление, как второстепенное сказуемое. Второстепенное сказуемое входит в состав небазисной пропозиции и, по мнению А. М. Ломова, представляет собой аналог сказуемого, сочетающийся «с аналогом подлежащего, который будучи выражен падежными и предложно-падежными формами существительного, выполняет по отношению к основному сказуемому функцию объекта» [11, с. 50-51].

В рамках упомянутого семантико-функционального подхода Е. А. Алексеева разработала классификацию второго и второстепенного сказуемого во французском языке. При классификации второго сказуемого Е. А. Алексеева выделяет следующие его типы: второе предметное сказуемое, второе признаковое сказуемое и второе процессное сказуемое [7, с. 44-48].

Для целей нашей статьи релевантно второе процессное сказуемое, которое подразделяется на второе инфинитивное сказуемое, второе деепричастное сказуемое и второе причастное сказуемое, представляющее интерес для настоящего исследования. Второе причастное сказуемое выражает дополнительный предикативный признак предмета, заключенного в позиции подлежащего, который реализуется в комплексе с действием, выраженным личным глаголом в позиции основного сказуемого. Оно входит в состав базисной пропозиции и соотносится одновременно и с основным сказуемым предложения, и с подлежащим.

В классификации второстепенного сказуемого, которое входит в состав небазисной пропозиции, Е. А. Алексеева выделяет следующие типы, соотносительными с типами второго сказуемого: второстепенное предметное сказуемое второстепенное признаковое сказуемое, второстепенное процессное сказуемое [7, с. 55-56].

Нас интересует второстепенное процессное сказуемое, которое в классификации Е. А. Алексеевой представлено следующими типами сказуемо-

го: второстепенное инфинитивное сказуемое, второстепенное деепричастное сказуемое и второстепенное причастное сказуемое. [7, с. 56]. Среди типов второстепенного процессного сказуемого для нас актуально второстепенное причастное сказуемое: *Le salon, modernisé par feu madame Séchard, offrait d'épouvantables boiseries peintes en bleu de perruquier*. Данный тип сказуемого представляет небазисную пропозицию, формирующую отдельное предикативное ядро и, соответственно, дополнительный предикативный признак предмета, заключенного в позиции объекта в предложении.

Можно утверждать, что второе и второстепенное причастное сказуемое являются синтаксическими средствами, служащими для включения отдельного фрагмента картины мира, ситуации в общую содержательную структуру предложения.

Рассмотрим, как в процессе перевода с французского языка на русский транслируется фрагмент картины мира, передаваемый причастием в позиции второго и второстепенного сказуемых.

В ходе исследования мы обнаружили два способа перевода второго причастного сказуемого: оно может быть переведено с французского языка на русский либо аналогичным типом сказуемого, либо иными типами сказуемого.

Применительно к первому способу нами отмечены **следующие случаи**:

– второе французское причастное сказуемое переводится на русский язык вторым причастным сказуемым: *Cachés sous deux gros sourcils pareils à deux buissons chargés de neige, ses petits yeux gris, où pétillait la ruse d'une avarice qui tuait tout en lui, même la paternité, conservaient leur esprit jusque dans l'ivresse*. // *Укрытые лохматыми бровями, похожими на запорошенные снегом кусты, маленькие серые глаза его хитро поблескивали от алчности, убивавшей в нем все чувства, даже чувство отцовства, и сохраняли проницательность даже тогда, когда он был пьян;*

– второе осложненное причастное сказуемое, состоящее из двух причастий, переводится на русский язык вторым осложненным причастным сказуемым: *L'imprimerie, peinte en couleur verte et située dans l'endroit où la rue de Beaulieu débouche sur la place du Mûrier, s'était établie dans cette maison vers la fin du règne de Louis XIV*. // *Типография, окрашенная в зеленый цвет и находившаяся в той части улицы Болье, где она выходит на площадь Мюрье, располагалась в этом доме уже с конца царствования Людовика XIV.*

В рамках второго способа перевода наблюдаются такие **варианты перевода**:

– второе причастное сказуемое переводится на русский язык вторым деепричастным сказуемым: *Maintenant il roulait attendant impatientement*

d'autres paysages. // А сейчас он ехал, нетерпеливо ожидая увидеть и другие пейзажи;

– второе причастное сказуемое переводится на русский язык основным сказуемым: **Revenu chez lui, il s'est mis tout de suite au travail.** // Он вернулся домой и принялся тотчас же за работу.

Анализ переводов второстепенного причастного сказуемого с французского языка на русский позволил выделить также два способа перевода: оно может быть переведено либо аналогичным типом сказуемого, либо иными типами сказуемого.

В первом случае было отмечено, что:

– французское второстепенное причастное сказуемое переводится на русский язык второстепенным причастным сказуемым: *Le salon, modernisé par feu madame Séchard, offrait d'épouvantables boiseries peintes en bleu de perruquier* // Гостиная, отделанная в новом вкусе 2-жою Сешар, являла взору ужасающую деревянную обшивку стен, **окрашенную** в голубую краску, как в парикмахерской;

– французское второстепенное осложненное причастное сказуемое, содержащее два причастия, переводится второстепенным осложненным причастным сказуемым: *En me voyant, elle a détourné la tête, et moi, pour la suivre dans le monde où elle voulait me lancer, j'avais dépensé dix-sept cent soixante francs sur les deux mille emportés d'Angoulême et si péniblement trouvés.* // Встретившись со мною, она отвернулась, а я, ради того, чтобы сопутствовать ей в свете, куда она пожелала меня ввести, израсходовал тысячу семьсот шестьдесят франков из двух тысяч, привезенных мною из Ангулема и с таким трудом добытых вами.

Во втором случае французское второстепенное причастное сказуемое переводится на русский язык основным сказуемым: *Le rez-de-chaussée formait une immense pièce éclairée sur la rue par un vieux vitrage, et par un grand châssis sur une cour intérieure.* // Обширная мастерская, занимавшая весь нижний этаж, освещалась со стороны улицы через ветхую стеклянную дверь и широкое окно, обращенное во внутренний дворик. В контору к хозяину можно было пройти и через подъезд.

Наблюдения над исследуемым материалом показали, что и во французском, и в русском языках существуют идентичные средства вербализации синтаксической картины мира: ее фрагменты оязыковляются с помощью разноуровневой предикативной системы, представленной вторым и второстепенным причастным сказуемым, отражающей разную степень содержательной информативности. При переводе этих содержательных отношений обычно сохраняется идентичность в используемых типах причастного сказуемого, когда наблюдается перевод второго и второстепенного причастного сказуемого аналогичными типами сказуемого на русский язык.

Однако наблюдаются также случаи расхождения в выборе типа причастного сказуемого при переводе на русский язык. Другими словами, уровень второй предикации может быть передан второстепенным причастным сказуемым или основным сказуемым, а уровень второстепенной предикации может быть переведен с помощью основного сказуемого.

Это свидетельствует о том, что говорящий, даже имея в своем арсенале идентичные в языковом и семантическом плане средства, не прибегает к их механическому использованию или подстановке при переводе, а выбирает необходимое средство, опираясь на свое собственное видение, осознание степени информативной важности того или иного содержательного блока языковой картины мира.

Таким образом, данные факты подтверждают наличие связей и отношений между фрагментами разноязыких картин мира, которые проявляются не только на уровне выбора лексики, но и на синтаксическом уровне и требуют своего дальнейшего изучения.

Литература

1. Звегинцев, В. А. Теоретико-лингвистические предпосылки гипотезы Сепира-Уорфа / В. А. Звегинцев // Новое в лингвистике. – 1960. – № 1. – С. 111-134.
2. Матвеева, Т. В. Полный словарь лингвистических терминов / Т. В. Матвеева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 562 с.
3. Алексеева, Е. А. О предикативном потенциале прилагательного / Е. А. Алексеева // Грамматика разноструктурных языков: Сб. статей к юбилею проф. В. Ю. Копрова. – Воронеж, 2011. – С. 42-50.
4. Алексеева, Е. А. Пассивно-процессное сказуемое во французском языке / Е. А. Алексеева // ВЕСТНИК ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация, 2002, № 2. – С. 42-46.
5. Алексеева, Е. А. К вопросу о выделении второго и второстепенного сказуемых (на материале французского языка) / Е. А. Алексеева // Лингвистическое наследие Шарля Балли в XXI веке. – Санкт-Петербург, 2010. – С. 109–120.
6. Ковалевская, Я. А. Отождествительно-предметные предложения во французском языке: дис. канд. филол. наук / Я. А. Ковалевская. – Воронеж, 2011. – 220 с.
7. Лукина, С. Л. Русские возвратные глаголы с финально-следственным значением в зеркале английского языка / С. Л. Лукина // Язык, коммуникация и социальная среда. – Воронеж : ВГУ. – № 3. – 2004. – С. 136-148.
8. Щербакова, А. В. Пассивно-процессные предложения во французском языке: дис. канд. филол. наук / А. В. Щербакова. – Воронеж, 2013. – 202 с.

9. Передирьев, Д. Э. Синтаксический и семантический статус абсолютной конструкции во французском языке: дис. канд. филол. наук / Д. Э. Передирьева. – Воронеж, 2015. – 226 с.

10. Ломов, А. М. Типология простого предложения / А. М. Ломов. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1994. – 280 с.

11. Ломов, А. М. Русский синтаксис в алфавитном порядке: понятийный словарь-справочник / А. М. Ломов. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2004. – 399 с.

РУССКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ФЭНТЕЗИ

В статье проведен обзор некоторых русских заимствований, обнаруженных в англоязычных произведениях жанра фэнтези. Рассматривается проблема употребления лексических единиц, обозначающих славянские реалии, в английском тексте с точки зрения их первоначальных лингвокультурных характеристик и новоприобретенных функций, заложенных в них автором. В частности, освещается вопрос функционирования ядерного для обсуждаемого цикла понятия “Grisha” в оригинале и проблема его перевода на русский язык.

Ключевые слова: Гришаверс, Ли Бардуго, русскоязычные заимствования, художественный текст, фэнтези.

RUSSIAN BORROWINGS IN ENGLISH FANTASY FICTION

The article provides an overview of certain Russian borrowings found in English fantasy works. The problem of using lexical units denoting Slavic realia in the English text is explored from the perspective of their original linguistic and cultural characteristics and newly acquired functions incorporated in them by the author. In particular, the issue of the nuclear concept “Grisha” functions in the original and the problem of its translation into the Russian language are highlighted.

Keywords: Grishaverse, Leigh Bardugo, Russian borrowings, literary text, fantasy genre.

Если попросить представителя англоязычной культуры назвать пару-тройку русских слов, что с большей вероятностью он произнесёт? Водка, матрёшка, балалайка, мужик – в лучшем случае. Очевидно, что данные лексические единицы вошли в английский язык, по меньшей мере, в прошлом столетии и даже оказались в некоторых монолингвальных словарях и тезаурусах. А что же можно сказать о двадцать первом веке? Что случится, если одна писательница из Америки решится копнуть несколько глубже и создать на базисе русской культуры и славянской мифологии совершенно новую фантазийную вселенную?

В качестве основополагающих элементов в мире, созданном Ли Бардуго, выступает эстетика царской России начала XIX века и славянской мифологии. В трилогии “*Shadow and bone*” наряду с обычными людьми существуют личности, одарённые волшебными способностями. Носители

таких необычных талантов в подростковом возрасте распределяются для дальнейшего обучения по трём главным орденам согласно специализации, будь то манипуляции с живой или неживой материей или природными стихиями. В оригинале произведений их называют *Grisha*.

“Wait!” exclaimed Mal. “What happens if we’re **Grisha**? What happens to us?” [Bardugo, 2012: 11].

Здесь можно отметить следующую занимательную лингвистическую деталь: автор отказалась не только от русской парадигмы склонений и падежей, но и от английской – даже во множественном числе словоформа неизменна и английский индикатор множественного числа существительного “s” не берётся во внимание. Изначально для русскоговорящего читателя, несомненно, возникнет преграда в виду трудности восприятия данного термина в фантазийном мире *Grishaverse* (*Grisha* + *Universe*). Осознание данной лексемы как уменьшительно-ласкательной формы имени Григорий в срезе русского языка не коррелирует с созданной автором дефиницией. Забегая вперёд, необходимо предупредить: причина выбора именно такой языковой единицы для обозначения исключительных индивидов на протяжении почти всего повествования остаётся тайной и раскрывается лишь в последней части трилогии «Тень и кость». Такое чудное, с точки зрения русского реципиента, название зародилось благодаря первому упомянутому в письменах человеку, наделённому невероятными возможностями, – Санкт (Святому) Григорию из Леса. Целитель и наставник тех, кому нужна была помощь с контролем и наращиванием своих сил, он погиб мучительной смертью из-за страха и нетерпения простого люда после волшебного излечения больного мальчика. С тех пор соратники и последователи Святого Григория стали в его честь называть себя производной формой его имени.

Чрезвычайно интересно обсуждаемое заимствование с точки зрения его перевода на родной русский язык:

<i>I leaned forward, looking desperately from Ivan to Fedor.</i>	<i>Я наклонилась, отчаянно всматриваясь в глаза Ивана и Федора.</i>
“I’m not Grisha ” [Bardugo, 2012: 40].	– Я не гриши [Бардуго, 2018: 51].

Перед специалистами стояла сложная задача – как можно дальше увести читателя от привычного и, по сути, единственного значения слова «Гриша» в русском языке. Для этого А. Харченко прибегла к комплексу переводческих стратегий. Во-первых, как видно в вышеприведённом примере, в русском варианте было решено избавиться от элемента «собственности» личного имени существительного посредством изменения заглавной буквы на строчную. Во-вторых, при переводе слова была опущена последняя

буква – гласная «а». Вследствие этого факта склонение данной лексемы меняется с оригинального первого склонения на второе склонение при «возвращении» в русский язык.

<i>падеж</i>	<i>ед. ч.</i>	<i>мн. ч.</i>
<i>Им.</i>	<i>Гриша</i>	<i>Гриши</i>
<i>Р.</i>	<i>Гриши</i>	<i>Гриш</i>
<i>Д.</i>	<i>Грише</i>	<i>Гришам</i>
<i>В.</i>	<i>Гришу</i>	<i>Гриш</i>
<i>Тв.</i>	<i>Гришей \ Гришею</i>	<i>Гришами</i>
<i>Пр.</i>	<i>Грише</i>	<i>Гришах</i>

<i>падеж</i>	<i>ед. ч.</i>	<i>мн. ч.</i>
<i>Им.</i>	<i>гриш</i>	<i>гриши́</i>
<i>Р.</i>	<i>гриша́</i>	<i>грише́й</i>
<i>Д.</i>	<i>гришу́</i>	<i>гриша́м</i>
<i>В.</i>	<i>гриша́</i>	<i>грише́й</i>
<i>Тв.</i>	<i>гришо́м</i>	<i>гриша́ми</i>
<i>Пр.</i>	<i>грише́</i>	<i>гриша́х</i>

Следующие реалии из славянской культуры в наименьшей степени претерпели изменения при переносе в выдуманый мир. Некоторые слова из русского языка перешли в равкианский – национальный язык жителей государства, в котором и разворачивается история, – безо всяких изменений в значении и обозначении тех или иных предметов существующей действительности. В частности, девушки и женщины могут нарядиться в симпатичный, но простенький *sarafan*, а в важные даты и на празднества в качестве головного убора и украшения используют *kokochnik* (авторское написание).

They wore red sarafan and flowers in their hair to celebrate the coming of spring [Bardugo, 2012: 155].

Zoya sniffed, settling a seed pearl kokochnik atop her hair [Bardugo, 2014: 142].

Квас, по признанию самого автора, во вселенной Гришаверс считается напитком сродни водки.

I also had my first taste of champagne, which I found I liked much better than kvas [Bardugo, 2012: 122].

Не единожды в повествовании упоминаются раскрасневшиеся лица и заторможенные движения после употребления данной жидкости. Однако было бы справедливей сравнить квас в этой истории с пивом или же вином, учитывая его распространение среди всех слоёв населения. Хотелось бы отдельно отметить читательские дебаты, последующие за публикацией

первой части трилогии. Носители английского языка, любящие порыскать на просторах Интернета, заметив незнакомое слово на страницах книги, сразу же подняли волну негодования в отношении описания кваса как алкогольного напитка. Нет сомнений, что в современном мире квас ни в коем случае не является алкоголем при содержании спирта около 2% и употребляется в любое время суток любыми возрастными категориями. Тем не менее, необходимо принять к сведению, что данный цикл произведений не является реальностью или документально подтверждённым отрывком информации. К тому же, автор, по многочисленным заверениям, не претендует на достоверность и фактическую точность и всего лишь черпает вдохновение из эстетики старославянской культуры и Российской Империи. Более того, во времена Киевской Руси квас действительно был широко распространённым алкогольным напитком, к тому же сильнее современного пива по степени крепости. Следовательно, можно заключить, что данное авторское решение не обосновательно с исторической точки зрения, хоть и в художественном вымысле это отнюдь не обязательно.

Ещё одно блюдо, характерное исключительно для славянских народов, несмотря на название греческого происхождения, встречается в тексте. На столе у равкианцев можно зачастую встретить кутью.

We celebrated the feast of Sankt Nikolai with huge bowls of dumpling soup and kutyа made with honey and poppy seeds [Bardugo, 2012: 109].

Необходимо признать, что состав кутьи, в отличие от того же кваса, читателю в полной мере не раскрывается, однако можно с уверенностью предположить, что в данном случае рецепт не был изменён. Всё же одно отличие наблюдается – в этой вселенной кутью употребляют как обычное блюдо, не делая привязки к важным датам в социальной, культурной и религиозной жизни страны.

На непостоянной основе в тексте присутствуют “*da*” и “*net*”.

“Net, spasibo,” Nikolai said to the old man [Bardugo, 2014: 106].

For a moment, the Corporalnik stared at him, her eyes dangerous, then she smiled coldly and bowed. “Da, kapitan” [Bardugo, 2012: 28].

Нетрудно догадаться, что по большей части русские утверждения и отказы встречались исключительно при формальном общении, в случае строгого соблюдения дистанции и, более того, употреблялись с другими словами русского происхождения. Из приведённого примера очевидно, что русское офицерское звание капитана было решено автором транслитерировать. При прямом же обращении к царской семье говорят следующее:

“I thank you, moi tsar,” I stammered in baffled gratitude [Bardugo, 2014: 136].

“Da, moi tsarevich,” he said respectfully [Bardugo, 2014: 131].

At a loss, I mumbled, “Thank you, moya tsaritsа” [Bardugo, 2012: 66].

Здесь можно наблюдать ещё одно намеренное авторское пренебрежение правилами существовавшей реальности с точки зрения исторической справки. К особам царской фамилии в прошлые эпохи требовалось обращаться «мой государь» и «моя государыня», что являлось обращением к любому вышестоящему лицу, либо «Ваше высочество» и «Ваше величество». Тем не менее, на примере описания царской семьи сложно не заметить тот факт, что заимствованное местоимение «мой» сохраняет в английском тексте аутентичное склонение по родам, что встречается в произведении отнюдь не часто.

У генерала Дарклинга, уникального гриша, самого могущественного человека после царской четы и подчиняющегося исключительно ей, имелось собственное подразделение сильнейших бойцов, не обладающих силами гришей, – *oprichniki*.

The oprichniki weren't Grisha, but they were just as frightening [Bardugo, 2012: 28].

Здесь стоит указать, что Ли Бардуго сохранила «русскость» слова грамматически – в тексте соблюден элемент русской системы склонения единственного и множественного чисел существительного. Также следует отметить, что автор намеренно выбрала данный термин в виду его негативной коннотации в русской культуре, тем самым предвещая события в повествовании.

Лексемы «король» и «королева» также присутствуют в произведении, однако обладают несколько отличной от понятий «царь» и «царица» коннотацией. “*Koroleva*” (*Sol Koroleva, Dros Koroleva*) и “*Korol*” (*Korol Rezni*) не являются официальными титулами, а скорее зарождаются среди простых людей в качестве прозвищ личностей, ставших известными за какие-либо деяния, а потом уже используются повсеместно и на официальном уровне в частности. Таким образом, очевидно следующее разделение: «царь» и «царица» – титулы государственной системы, в то время как «король» и «королева» – титулы, присвоенные человеку народом.

Люди, ознакомившиеся с трилогией «Тень и кость» и фантазийной вселенной Гришаверс, могут подвергать осуждению автора за её нежелание или неумение проводить анализ культуры другого народа более тщательно. Однако один вывод очевиден: благодаря данному циклу англоязычный читатель получает возможность копнуть чуть глубже, заглянуть чуть дальше, чем «балалайка, водка и матрёшка». И кто знает, может, через полвека в «Оксфордском словаре английского языка» наряду с маглами появятся гриши, а фанатов Дж. Р. Р. Толкина по количеству догонят любители произведений, в основу которых была заложена славянская культура.

Литература

1. Бардуго, Л. Тень и кость, пер. А. Харченко. – Москва : Издательство АСТ, 2018. – 384 с.
2. Bardugo, L. Ruin and rising, first ed. – NY : Henry Holt and Company, 2014. – 312 p.
3. Bardugo, L. Siege and storm, first ed. – NY : Henry Holt and Company, 2013. – 260 p.
4. Bardugo, L. Shadow and bone, first ed. – NY : Henry Holt and Company, 2012. – 203 p.
5. <https://grishaverse.com/>
6. www.leighbardugo.com/
7. <https://www.oed.com/>

Научное издание

**ИННОВАЦИОННАЯ ТРАЕКТОРИЯ РАЗВИТИЯ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

Материалы Международной научно-практической конференции,
посвящённой 20-летию кафедры теории и практики
филологического факультета ПГУ им. Т. Г. Шевченко
(29 сентября 2023 года)

Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка: Запорожан Ю. А.

ИЛ № 06150. Сер. АЮ от 21.02.02.
Подписано в печать 04.01.24. Формат 60×90/16.
Усл. печ. л. 12. Электронное издание. Заказ № 283.

Подготовлено в Издательстве Приднестровского университета
3300, г. Тирасполь, ул. Мира, 18