

ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. Т.Г. ШЕВЧЕНКО

Филологический факультет  
*Кафедра романо-германской филологии*

# КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

*Материалы  
Международной научно-практической конференции*

18–19 ноября 2021 года

Тирасполь  
*Издательство  
Приднестровского  
Университета*  
2022

ББК 81+811 : 061.3 (082)  
УДК Ш1 я 431 + Ш12р. я431  
К 524

**Ответственные редакторы:**

**О.В. Еремеева**, канд. пед. наук, доцент кафедры романо-германской филологии, проректор по образовательной политике и менеджменту качества обучения, ПГУ им. Т.Г.Шевченко

**Е.П. Ковальская**, старший преподаватель кафедры романо-германской филологии филологического факультета ПГУ им. Т.Г. Шевченко

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

**"Ключевые проблемы современной лингвистики и лингводидактики", международная научно-практическая конференция (2021 ; Тираспол).** Ключевые проблемы современной лингвистики и лингводидактики : Материалы Международной научно-практической конференции, 18–19 ноября 2021 года / ответственные редакторы: О. В. Еремеева, Е. П. Ковальская. – Тираспол : ПГУ, 2022. – 291 p. : il., tab.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Antetit.: Приднестр. гос. ун-т им. Т. Г. Шевченко, Филол. фак., Каф. романо-герман. филологии. – Texte : lb. rom. (cu alfabet chirilic), rusă. – Rez.: lb. rom. (cu alfabet chirilic), engl., rusă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – În red. aut.

ISBN 978-9975-117-58-6 (PDF).

80/82.09+37.016(082)=135.1=161.1

К 524

*В сборнике представлены материалы международной научно-практической конференции «Ключевые проблемы современной лингвистики и лингводидактики».*

*В ходе конференции обсуждались вопросы исследования когнитивных аспектов языка, коммуникативного потенциала языковых средств, формирования языковой личности в условиях межкультурного диалога и взаимодействия, дидактические основы и методические концепции обучения иностранным языкам в высшей школе, в общеобразовательных и среднеспециальных учебных заведениях.*

*Статьи посвящены широкому кругу проблем теории языка и методики преподавания иностранных языков.*

*Материалы предназначены аспирантам, преподавателям, студентам и научным работникам языкового профиля.*

*Статьи печатаются в авторской редакции.*

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

ISBN 978-9975-117-58-6 (PDF)

© ПГУ им. Т.Г. Шевченко

# СОДЕРЖАНИЕ

---

---

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	9
------------------	---

## ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

<i>Е.А. Погорелая.</i> СТАНОВЛЕНИЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК: ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ НОВОЙ МОДЕЛИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ .....	10
<i>Л.Г. Васильев.</i> ПРИНЦИП ЭКОНОМИИ В АРГУМЕНТАЦИИ .....	16
<i>И. З. Манולי, С. В. Саракуца.</i> СТИЛИСТИЧЕСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ, ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ МАРКИРОВАННЫЕ СЛОВА КАК ПРЕДМЕТ ЛЕКСИКОГРАФИИ (на материале русской и французской неографии).....	24
<i>О.В. Еремеева.</i> ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ .....	30

## Секция 1

### СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА

<i>Л.М. Грамма.</i> КОММУНИКАЦИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПЕРЕВОДА: ПРОБЛЕМЫ И ЯЗЫКОВЫЕ ЛОВУШКИ .....	33
<i>А.А. Кожемяченко.</i> СИНТАКСИЧЕСКИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА .....	38
<i>Л.Л. Костаи.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МЕЖДОМЕТИЙ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ .....	43

<i>А.И. Павленко.</i> СТРУКТУРНЫЙ ПОДХОД К МОДЕЛИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА .....	49
<i>Л. А. Тюкина, К. А. Мельникова, В. Н. Бабаян.</i> К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ В ВУЗЕ .....	54
<i>М.В. Фокина.</i> К ВОПРОСУ О ВЫДЕЛЕНИИ ПРИЗНАКОВОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ.....	58

## *Секция 2*

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И ВУЗЕ**

<i>Е.Н. Бабий.</i> РОЛУЛ ДЕЗВОЛТЭРИЙ ГЫНДИРИЙ КРИТИЧЕ БЫН ПРОЧЕСУЛ ДЕ ПРЕДАРЕ-ЫНВЭЦАРЕ А ЛИМБИЙ СТРЭИНЕ .....	63
<i>П.Н. Гилевич.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПО ТЕМЕ „DAS HAUS“ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ...	67
<i>И.И. Гроза.</i> СТРАТЕГИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ .....	72
<i>Н. Д. Гудаль.</i> ВОСПИТАНИЕ ГУМАНИЗМА И ЧЕЛОВЕЧНОСТИ У УЧАЩИХСЯ, ОСНОВЫВАЯСЬ НА ИЗУЧЕНИИ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА НА УРОКАХ МОЛДАВСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	76
<i>Н.М. Дубленко.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ VIDEOАNT В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	79
<i>В.В. Жаркая.</i> ИНТЕГРАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОМ ИСКУССТВЕ .....	83
<i>А.В. Завтур.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА МЛАДШЕЙ, СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ СТУПЕНЯХ ОБУЧЕНИЯ .....	89
<i>Н.В. Клименко.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	92

<i>Е.П. Ковальская.</i> ОБУЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ. ....	96
<i>И.В. Коциба.</i> ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОНЛАЙН-ИГРЫ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ГЕЙМИФИКАЦИЯ ..	101
<i>Е.С. Крамная.</i> САЙТ КОМПАНИИ-ОТРАСЛЕВОГО ЛИДЕРА КАК РЕСУРС ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ. ....	104
<i>Л.В. Лумпова, Т.В. Тулум.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЧЕРЕЗ АУДИРОВНИЕ К ГОВОРЕНИЮ. ....	108
<i>Т.Ю. Лютенко, Е.А. Знагован.</i> ПОТЕНЦИАЛ ВНЕДРЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПРИНЦИПОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ .....	112
<i>Д.Ш. Музафарова.</i> ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА. КЛАСТЕРЫ .....	117
<i>С.С. Остапенко, А.А. Еремеева.</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ESP (ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES). ....	124
<i>Д.А. Петровская.</i> ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ. ....	127
<i>М.С. Попаз.</i> АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ МЕТОД КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	130
<i>Т.А. Проданова.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ ВО ВРЕМЕНА DIGITAL-ЭПОХИ .....	133
<i>С.А. Радулова.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ДРАМАТИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ .....	138
<i>Т.В. Райлян.</i> ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ .....	143

<i>Т.П. Райлян.</i> ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ РОЛЕВЫХ ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....	148
<i>О.В. Рудак.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	152
<i>М.И. Руденко.</i> АПЛИКАРЯ РЕСУРСЕЛОР ШИ ИНСТРУМЕНТЕЛОР ДИЖИТАЛЕ ЫН ПРОЧЕСУЛ ЕДУКАЦИОНАЛ ЛА ДИСТАНЦЭ ШИ КУ НОРМЭ ИНТЕГРЭ КА МИЖЛОК ДЕ ЫМБУНЭТЭЦИРЕ А КАЛИТЭЦИЙ ДЕ ПРЕДАРЕ, ЫНВЭЦАРЕ, ЕАЛУАРЕ А ЛИМБИЙ МОЛДОВЕНЕШТЬ .....	156
<i>С.О. Ряписов, В.С. Демьянов .</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА .....	159
<i>А.А. Сергиенко.</i> ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ .....	163
<i>А.В. Суходольская.</i> ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ .....	167
<i>О.Д. Сыроватко.</i> КОМИКСЫ И ИХ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ .....	172
<i>Е.В. Тарасова.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ РОССИЙСКИХ И НЕМЕЦКИХ СТУДЕНТОВ. ....	176
<i>А. Ю. Устинова.</i> ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ УРОКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ .....	181
<i>Л.С. Цуркан.</i> ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕДМЕТУ «НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК» (ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК) В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ. ....	186
<i>Т.П. Чаплыгина.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВЕБ-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ .....	191

### Секция 3

## ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ, КУЛЬТУРНЫЕ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

- А.В. Амелькина.* К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ  
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИДИОМАТИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ  
С КОМПОНЕНТОМ-ЭТНОНИМОМ В СОВРЕМЕННОМ  
АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ. ....194
- Е.Е. Афанасов, О.В. Маруневич.* СПОСОБЫ ЭВФЕМИЗАЦИИ  
АНТИКОНЦЕПТА «SATAN» В СОВРЕМЕННОМ  
АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ. ....198
- Е.Г. Баранова.* «ИНКЛЮЗИВНОЕ ПИСЬМО» ВО ФРАНЦИИ  
И ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ. ....201
- О.С. Демьянова, Ю.В. Ткаченко.* МОЛОДЕЖНЫЕ ОНЛАЙН-  
РЕСУРСЫ: РУБРИКАЦИЯ И ТЕМАТИКА .....205
- Д.С. Елисеева-Брованюк.* СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА  
ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА .....209
- В.И. Кисилева, О.В. Маруневич.* ОБРАЗ ФРАНЦУЗА  
В АНГЛИЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА:  
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....213
- Р. Ю. Коростий, С.Л. Распопова.* ОСОБЕННОСТИ  
ПРОДВИЖЕНИЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ  
В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ .....217
- Д.В. Кулакова.* НОВЫЕ МЕДИА В ИНФОРМАЦИОННОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ .....221
- Е.Г. Луговская, О.И. Луговский.* ФУНКЦИОНАЛЬНО-  
СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПЬЮТЕРНОГО  
СЛЕНГА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ .....223
- О.В. Маруневич.* ЛЕКСИЧЕСКАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ  
ЛИНГВОКОГНИТИВНОГО КОНЦЕПТА «ИНОСТРАНЕЦ»  
В РОМАНЕ-ЭПОПЕЕ ДЖОНА ГОЛСУОРСИ «САГА  
О ФОРСАЙТАХ» .....229
- А.В. Мегис, Ю.В. Ткаченко.* ОБРАЗ ПРИДНЕСТРОВЬЯ  
В ЗАРУБЕЖНОЙ КИНОДОКУМЕНТАЛИСТИКЕ .....234

<i>И.М. Мельничук.</i> ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ . . . . .	240
<i>Н.В. Мельничук.</i> КОНСТРУКТИВНОСТЬ КАК СПОСОБ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПОЛЕ КОНФРОНТАЦИИ . . . . .	246
<i>Г.А. Мокричук.</i> ВЛИЯНИЕ БЛОГОВ НА КОММУНИКАЦИЮ . . . . .	249
<i>М.О. Пауль.</i> МИФОНИМЫ В ЯЗЫКЕ МЕДИЦИНЫ . . . . .	254
<i>А.С. Рудакова, О.В. Шукина.</i> АССИМИЛЯЦИЯ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ СПОСОБОВ МОДИФИКАЦИИ СОГЛАСНЫХ ЗВУКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА . . . . .	261
<i>Л.Р. Савенкова, Ю.В. Ткаченко.</i> РАБОТА ПРИДНЕСТРОВСКИХ МЕДИАПЛАТФОРМ В УСЛОВИЯХ ЧП . . . . .	266
<i>Л.В. Табак, О.В. Еремеева.</i> К ВОПРОСУ СТЕРЕОТИПНОСТИ ИНОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ . . . . .	271
<i>А.В. Толоченко, С.Л. Распопова.</i> МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ ЛОНГРИД КАК ОСОБЫЙ ЖАНР ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ . . . . .	276
<i>А.С. Чебручан, О.В. Шукина.</i> ЛЕКСИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ . . . . .	280
<i>А.А. Щербакова, Л. Ю. Чачибая, Е.Б. Кириллова.</i> АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ, МОТИВИРОВАННЫЕ РЕАЛИЯМИ . . . . .	284
<i>Д.Н. Яцко, О.В. Еремеева.</i> СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА . . . . .	288



## ПРЕДИСЛОВИЕ

---

Настоящий сборник научных трудов «Ключевые проблемы современной лингвистики и лингводидактики», посвящен вопросам исследования когнитивных аспектов языка, коммуникативного потенциала языковых средств, дидактических основ и методических концепций обучения иностранным языкам.

Сборник инициирован кафедрой романо-германской филологии филологического факультета Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко и включает научные статьи участников секций «Теория языка и межкультурная коммуникация», «Современные тенденции и проблемы теории и практики перевода», «Организация процесса обучения иностранному языку в средней школе и вузе», «Психолингвистические, культурные и социолингвистические аспекты современной лингвистики».

Проблемное поле данного сборника охватывает актуальные вопросы когнитивной, коммуникативной и дискурсивной лингвистики, методики преподавания иностранных языков, раскрываются возможности использования межпредметных связей при обучении языкам. Тематика сборника определяется кругом научных интересов авторов и отражает основные направления их научной и методической деятельности. Лингвистические и лингводидактические вопросы рассматриваются как в общетеоретическом плане, так и применительно к конкретным явлениям в области лексики, словообразования, грамматики, текста. В сборнике представлены статьи, освещающие методические вопросы преподавания иностранных языков в школе и вузе.

В научных статьях, представленных в сборнике «Ключевые проблемы современной лингвистики и лингводидактики», представлены результаты теоретических исследований в области лингвистики, лингводидактики, теории и практики перевода, обобщен накопленный опыт преподавания иностранных языков, обсуждены трудности языкового образования, выдвинуты новые теоретические положения, предложены инновационные методики как в области изучения, так и обучения иностранным языкам.

Сборник может быть рекомендован лингвистам, преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам и научным работникам языкового профиля.

# ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

---

---

УДК 81'37

## СТАНОВЛЕНИЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК: ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ НОВОЙ МОДЕЛИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

**Е.А. Погорелая**

д-р филол. наук, проф., зав. каф. русского языка  
и межкультурной коммуникации  
ПГУ им. Т. Г. Шевченко, г. Тирасполь

*В статье рассматриваются возможности использования синергетического подхода к описанию языка/текста/дискурса как сложной динамической открытой системы.*

**Ключевые слова:** синергетика, лингвосинергетика, система, язык, дискурс, самоорганизация, интеграция, междисциплинарность.

## FORMATION OF A SYNERGETIC PARADIGM IN THE SYSTEM OF MODERN HUMANITIES: LINGUISTIC DIMENSION OF A NEW MODEL OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION

*The article discusses the possibilities of using a synergetic approach to the description of language/text/discourse as a complex dynamic open system.*

**Keywords:** synergetics, linguosynergetics, system, language, discourse, self-organization, integration, interdisciplinarity.

**В** 60–70 гг. XX века получает свое оформление одно из новейших направлений современной науки, названное *синергетикой*. Ее возникновение обусловлено насущной необходимостью объяснить рост междисциплинарных связей не только в сфере естественных, но и гуманитарных наук, понять, на каких основаниях базируется современная научная междисциплинарная картина мира. Избегая фрагментарности в современной научной реальности, связанной с формированием специальных картин мира, у каждой из которых своя онтология, исследователи стали искать ту методологическую платформу в форме связующего подхода, использование которой и призвано обеспечить междисциплинарную взаимосвязь между раз-

личными научными дисциплинами. Сегодня большинство специалистов признают, что на роль такого подхода, такого метода в наукологии может претендовать именно *синергетика как наука, которая занимается изучением эволюции и самоорганизации сложных систем, состоящих из однородных элементов - подсистем.*

При этом необходимо специально подчеркнуть, что к сложным само-развивающимся системам относятся не только естественные системы, но и системы гуманитарные, социальные, технические, информационные.

Сам термин *синергетика* пришел из греческого языка, но впервые он использован немецким физиком Г. Хакеном для обозначения нового направления, которое изучает внешние и внутренние взаимодействия сложных систем, в которых не только большое количество элементов, но и достаточно широкий спектр связей не только между ними, но и с элементами других систем. *Основным концептом синергетики выступает понятие системы.* Для углубленного описания синергетических процессов используется целый ряд ключевых понятий: синтез, интеграция, динамика, нелинейность, открытость и др. *Взаимодействие* признается базовым основополагающим принципом синергетики, поэтому только синергетический подход к описанию любой системы дает возможность исследователю увидеть самый широкий спектр ее междисциплинарных связей и получить многомерное синтезированное знание.

Как видим, необходимость понимания сущности процессов самоорганизации подсистем в систему стимулирует формирование *новой познавательной эволюционной парадигмы*, в рамках которой и происходит объединение достижений различных наук в области изучения сложных самоорганизующихся систем. В контексте этого обоснованного утверждения исследователи приходят к пониманию того, почему синергетика не только начала, но и продолжает свою экспансию в сферу гуманитарных наук; более того, она заметно укрепляет свои позиции в различных гуманитарных областях знаний; так, в итоге, уже к концу 80-х гг. XX в. *синергетическая парадигма* закрепились в целом комплексе наук – в социологии, психологии, экономике, педагогике, истории, лингвистике и даже в искусствоведении.

На рубеже XX–XXI вв. ученые отмечают заметный рост активности синергетического осмысления целого ряда явлений, связывая этот процесс с изменением технологического уклада жизни, радикально меняющего общую систему подходов к пониманию мира в условиях глобальной информатизации, ведь новый уклад в современном мире зависит от роста сетевых коммуникаций в условиях цифровой экономики, развивающейся на основе искусственного интеллекта. Вот почему со временем все сферы жизни, как представляется, будут подчинены принципам антропоцентризма и социальной самоорганизации. Более того, сегодня уже стало аксиомой

положение о том, что принципы синергетики востребованы и активно работают как в естественных, так и в гуманитарных науках, ведь современный мир предъявляет очень высокие требования к системе компетенций личности, которые невозможно формировать без интенсивной адаптации к новым условиям протекания ее профессиональной деятельности. Синергетика только потому и обладает значительным адаптивным ресурсом, что ее генезис был всегда связан с поиском путей приспособления к новым реалиям, одной из которых в условиях открытых границ выступает *проблема диалога двух культур*, рост эффективности которого во много предопределен возможностями синергетики. Академик В.С. Степинне случайно квалифицировал сущность синергетики как ядро постнеклассической науки XXI века.

Феномен синергетики, по определению, многослоен и четко структурирован. Остановимся подробнее, как же проявляет себя в современном социуме каждый из уровней синергетики.

Во-первых, это *базовый уровень функционирования синергетики*. Его можно определить как уровень мировоззрения, свойственный обыденному сознанию, благодаря которому происходит освоение человеком мира действительности. Если не происходит дальнейшего углубления в проблематику синергетики, то представления о ней остаются на уровне массового представления о науке, когда знание соответствует здравому смыслу, оно наглядно и потому способно или не способно увлечь человека в более глубокое познание истинно научного устройства мира.

*Второй и третий уровни синергетики признаются как более высокие уровни методологии и науки*. Для них характерны глубинные обобщения представлений, все возрастающий уровень формализации научного описания мира и, главное, более глубокая рефлексия понимания человеком реальности. *Благодаря синергетическому видению мира на уровне этих научных высот человек постигает свое эволюционное единство с миром природы, постигает самого себя только в процессе органичного единения своей естественной и социальной эволюции*. И этот новый диалог с природой, с принципами организации собственного мышления на основе соединения междисциплинарных достижений частных наук ведет его к возможности формирования общей научной картины мира.

Синергетика – это универсальное поле для диалога наук, она призвана ассоциировать культурные традиции разных эпох, и в этом проявляется ее диахроническая сущность; что же касается синхронического аспекта ее бытия, то здесь четко выделяется несколько иерархически связанных ее слов:

- а) *поддисциплинарный уровень* как уровень обыденного сознания;
- б) *дисциплинарный* - уровень, на котором разворачивается творческий процесс частных дисциплинарных областей;

в) *междисциплинарный* – уровень, где происходит трансляция знаний между различными дисциплинарными областями;

г) *трандисциплинарный* – уровень, где формируются концепты сетевого общества и коллективного разума;

д) *наддисциплинарный* – это уровень развития культурных миров как единого целого.

Эти представления об уровне организации синергетики позволяют современным исследователям утверждать, что XXI век будет временем междисциплинарных исследований, потому что такие принципы синергетики, как нелинейность, незамкнутость, неустойчивость, динамическая иерархичность, гомеостатичность и выступают коммуникативным ключом к решению проблемы междисциплинарности.

Согласно теории Э. Лансло, *дисциплинарная методология задействует прежде всего вертикальные причинно-следственные связи, благодаря изучению которых решается конкретная задача, возникшая в историческом контексте эволюции изучаемого объекта; методология междисциплинарных исследований, напротив, передается как горизонтальная трандисциплинарная связь реальности; она метафорична, ассоциативна, обладает холистическим стилем упорядочивания действительности.*

Традиции интегрального рассмотрения сложных систем пока, к сожалению, не сформированы, поэтому синергетическая парадигма лишь начинает свое вхождение в научную реальность XXI века. Однако подчеркнем, что лингвистика как одна из важнейших областей гуманитарного знания уже со II половины XX в. активно привлекала внимание языковедов к проблеме изучения процессов формирования и интерпретации общего смыслового пространства с помощью текстов. Появление лингвистики текста, а затем и многочисленных дискурсивных исследований стали доказательной базой эффективности использования синергетической платформы в науке о языке.

Рожденная в естественных науках, синергетическая парадигма отличается своей универсальностью и потому она оказалась востребованной как новая парадигма при описании языка/текста/дискурса в современной лингвистике. Эта парадигма имеет междисциплинарный характер, она выступает методологической основой изучения процессов взаимодействия элементов в любых сложных системах. Значит, и лингвистам синергетика способна предложить новый специфический взгляд на язык, а использование принципов синергетики в преломлении к языку могут обеспечить современным теоретикам возможность внести свой вклад в теорию эволюции языка как сложной динамической открытой системы. Более того, синергетическая парадигма впервые предоставляет лингвистам уникальную возможность уже сегодня рассматривать самоорганизацию языка в

его коммуникативной динамике, а значит, найти новые стратегии обучения языкам, обеспечивающие закрепление полиязычия в образовательной культуре.

Глобализация, глокализация, цифровизация, информатизация и другие социокультурные процессы в современном мире закладывают новые контуры культурной парадигмы развития общества, отличительным признаком которой выступает *неустойчивость*. Основное свойство формирующейся культуры современного информационного общества – это его *переходное состояние*. В условиях такой неустойчивости происходит взаимодействие, пересечение культур, что приводит в противоречие с образовательными стандартами, имеющими тенденцию к унификации. Новые культурные и образовательные парадигмы не появляются сами по себе, они и есть синергетический эффект наследования и развития культуры в процессе рождения и функционирования новых культурных и образовательных практик. Синергетический подход, к сожалению, практически до сих пор почти не используется при описании процессов формирования языковой образовательной структуры как сверхсложной саморазвивающейся системы.

Язык – это открытая саморазвивающаяся сложная система, поэтому в целях эффективного изучения и функционирования аспектов его структуры в различных неустойчивых коммуникативных средах лингвистам необходимо использовать синергетический подход, обеспечивающий описание единства языка в его многообразии. Новая системная методология приобретает особую ценность в современном языкознании, потому что коммуникация сегодня может рассматриваться только комплексно, в контексте утверждающейся в философии *коммуникативной теории социальности*. Она (коммуникация) не только сохраняет свой прежний инструментальный, функциональный характер, но и приобретает все более и более онтологический характер, выраженный в емкой формуле «язык – дом бытия». 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. Дискурс в таком контексте предстает как процесс, развитие которого имеет нелинейный характер.

*В открывающейся новой перспективе язык получает текстовую трактовку*; понятие текста в герменевтике обретает онтологический смысл; более того, не только язык, культура, но и весь мир начинает восприниматься и интерпретироваться сегодня как текст. Процессы моделирования мыслепорождения и речерождения отражают самоорганизацию языка как целостной, и прежде всего, коммуникативной системы. Теория речевых актов

в современной лингвистике – яркий пример внедрения элементов синергетики в понимание процессов речевой деятельности, ведь совокупность взаимодействия людей представлена в ней как сеть, сплетенная из отдельных коммуникативных актов. Это и есть не что иное, как синергетическая трактовка функционально-коммуникативной теории языка. *Именно синергетический подход обнаруживает спонтанность в речепорождении, позволяет проследить влияние коммуникативной среды на содержание речевых произведений.* В терминах синергетики коммуникативная среда языка-речи выступает не внешним фактором, а непосредственным участником такого коммуникативного процесса, где смыслообразование организуется диалектикой контекста и всего текста. Если язык рассматривать с позиций функциональной лингвистики, то единственной средой его существования становится непрерывная контекстная система взаимодействий, в которую включены и психика, и мышление, и ценностная ткань культуры общества.

Интегрированное описание *языка-речи* в рамках синергетической парадигмы дает возможность отчетливо увидеть сложный процесс формирования функциональной лингвосинергетики как нового направления в современной науке о языке. Вектор развития лингвосинергетики, направленной на понимание языка как сложнейшей самоорганизующейся синергической мегасистемы с огромным количеством иерархически взаимосвязанных подсистем и компонентов, безусловно, указывает перспективные сферы его дальнейшего исследования, потому что язык был и остается единственным источником смысла в постоянно меняющихся контекстах человеческого взаимодействия.

## Литература

1. Аршинов В.И., Буданов В.Г. Квантово-сложностная парадигма: междисциплинарный аспект – Курск. ЗАО «Университетская книга», 2015. – 136 с.
2. Герман И.А. Лингвосинергетика : Монография. – Барнаул: Изд-во Алтайской академии экономики и права, 2000. – 168 с.
3. Князева Е.Н. Основания синергетики: Синергетическое мировидение. – М.: 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. – Челябинск, 2004. – 46 с.
5. Малахова В.Л. Динамико-системные принципы синергетики в функциональной лингвистике // Филол. науки в МГИМО. – 2021. – № 7. – С. 24–33.
6. Миронова Ю.В. Художественный дискурс как когнитивный диалог в «языке – доме духа» // Дискурс профессиональной коммуникации. – 2021. – № 3. – С. 33–42.
7. Мышкина Н.Л. Лингводинамика текста: контрадиктно-синергетический подход: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Пермь, 1999. – 48 с.

8. Пономаренко Е.Ф. Функциональная системность дискурса и предпосылки развития лингвосинергетики // Вестн. РУДН. Серия: Лингвистика. – 2006. – № 2. – С. 22–27.
9. Степин В.С. О философских основаниях синергетики // Синергетическая парадигма / Под ред. В.Г. Буданова. – М., 2006. – 218 с.
10. Хакен Г. Синергетика. – М.: Мир, 1980. – 406 с.
11. Хакен Г. Информация и самоорганизация. Макроскопический подход к сложным явлениям. – М.: Мир, 1991. – 240 с.

УДК 81

## ПРИНЦИП ЭКОНОМИИ В АРГУМЕНТАЦИИ

*Л.Г. Васильев*

д-р филол. наук, проф., зав. каф. лингвистики и иностранных языков,  
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга

*Рассматривается проблема неполносоставных аргументов с точки зрения их проецирования на принцип экономии, который соотносится с постулатами общения Г.П. Грайса. Излагаются трактовки неполносоставности в объектно-ориентированных и интегративных концепциях.*

**Ключевые слова:** аргументация, качество, количество, релевантность, способ, силлогизм, энтимема.

## THE PRINCIPLE OF ECONOMY IN ARGUMENTATION

*The article analyzes the problem of enthymematic arguments from the angle of the notion of economy, which correlates with H.P. Grice's postulates of communication. Approaches to enthymematicity in object-oriented and integrative conceptions are critically assessed.*

**Keywords:** argumentation, enthymeme, quality, quantity, manner, relevance, syllogism.

**В** аргументирующем общении на естественном языке обычно придерживаются принципа экономии, который предусматривает, что нет необходимости высказывать больше, чем того требует коммуникативная ситуация. Этот принцип вполне очевидно соответствует Постулату количества Г.П. Грайса [Грайс 1985]. Однако названный постулат необходимо рассматривать не изолированно, а в контексте *всего* грайсова постулатного квадрима, т. е. в связи с остальными постулатами. Так, с постулатом качества принцип экономии связан тем, что истинность высказывания, будучи количественно сжата по манифестации, не должна теряться или



модифицироваться. В отношении постулата релевантности очевидно, что при экономии средств аргументирование не должно лишаться предметной и контекстной специфики, т.е. говорящий не должен в угоду экономии отказываться от изложения Конкретного, заменяя его более «экономным» Общим. В отношении постулата способа можно полагать, что экономичность манифестации должна осуществляться пригодными (понятными и прозрачными) языковыми средствами, а это требует известной аккуратности, а порой и филологической изощренности.

В настоящей статье повествуется об одном из аспектов принципа экономии, который повсеместно используется в аргументации (не обязательно при этом рефлексируясь). Мы говорим о неполносоставных аргументах, т. е. тех, в которых выраженность компонентов представлена не в полной мере, что обычно обусловлено не хитростью и манипулятивными намерениями автора, а вполне естественным стремлением «не умножать сущности», по Оккаму. Такого рода явление описано в риторике под названием энтимема. Здесь мы его рассмотрим не столько с общекоммуникативной, сколько с практикологической точки зрения, полагая, что последняя не просто имеет право на существование, но и представляет существенную ипостась в анализе корректности построения аргументации.

Проблема неполного состава аргумента связана прежде всего с проблемой логичности рассуждения, в котором опущена та или иная посылка или заключение. Обычно такие случаи демонстрируют на примере неполного силлогизма (аргумента, состоящего из трех суждений – двух доводов-посылок и одного тезиса-заключения), в котором опущена большая или меньшая посылка, ср.:

- (1) *Сократ – человек; следовательно, Сократ смертен;*
- (2) *Все люди смертны; следовательно, Сократ смертен.*

Считается, что реципиент, оценивающий правильность этого аргумента, т. е. знакомый с силлогистикой (а оценка невозможна, если ты не знаешь, как именно, т. е. по какой системе анализировать представленный тебе аргумент), достаточно легко определяет его как категорический общепутвердительный силлогизм Barbara 1-й фигуры и без труда восстанавливает недостающую посылку [Purtil 1979; 196]. Однако дело обстоит не столь просто.

Во-первых, при восстановлении силлогизма необходимо помнить об основных правилах валидности (правильности построения), нарушение любого из которых дает неверное заключение или неверное восстановление посылок.

Во-вторых, кажущаяся легкость оперирования с силлогизмами мгновенно исчезает, как только дело касается второй, третьей и четвертой фигур (т. е. схем расположения понятийных компонентов («терминов»))

в посылках): восстановление посылок вызывает весьма серьезные затруднения.

В-третьих, конкретная формулировка посылок может приходиться в противоречие с необходимостью соблюдения правила тождества терминов силлогизма (т. е. что термин не должен использоваться в разных значениях внутри одного аргумента) и давать разные варианты восстановления посылок.

Представление аргумента в стандартной (полной) форме позволяет оценить его с точки зрения логичности – ср. мнение Ч. Пирса, что не существует такого понятия, как ‘опущенная’ посылка, ибо в силу своей операциональной сущности посылки всегда присутствуют в любом валидном силлогизме, независимо от того, насколько эллиптически он выражен [Peirce 1932; 2.582].

Многообразие существующих в аргументологии трактовок аргументов с отсутствующими посылками ориентировано в основном на поиск этих посылок. В зависимости от того, какой фактор считается основным при трактовке неполноты умозаключения, существующие концепции можно разбить на аргументно-ориентированные и интегративные.

#### **Аргументно-ориентированные подходы.**

В этих концепциях исследуется только объектный фактор – сам аргумент, без задействования субъектного фактора коммуникантов.

Термин ‘неполносоставный аргумент’ используется с целью недопущения смешения двух трактовок термина ‘энтимема’. Одна из них восходит к стандартному аргументу в аристотелевой риторике, другая (которая используется нами) – к силлогистике, обозначая силлогизм, в котором опущена либо одна из посылок [Rescher 1964], либо заключение. Термин ‘энтимема’ в литературе часто употребляется просто для обозначения аргумента с эксплицитно не выраженными посылками (опущение заключения в проанализированных работах не рассматривается).

По свидетельству Н.И. Кондакова, в энтимемах, как правило, опускается большая посылка, так как в ней обычно содержится общее суждение, выражающее общепринятую истину. В первой и второй фигурах простого категорического силлогизма может быть опущена любая из посылок, но во второй фигуре сокращение проходит труднее, так как адресату не всегда ясна опущенная посылка. В третьей фигуре опущение посылки еще сложнее и производится в исключительных случаях. В четвертой фигуре опущение считается невозможными. В пропозициональной логике в условно-категорическом силлогизме и в разделительном силлогизме опускается только большая посылка [Кондаков 1971; 609-610]. К сожалению, автор не приводит доводов для существования такого рода ограничений, а для силлогистики они не представляются безусловными.

По мнению А. Андерсона и Н. Белнапа [Anderson, Belnap 1961], при восстановлении аргумента необходимо различать логическое следование и интуитивную импликацию, которая не является валидной. Соответственно, различаются необходимые и просто истинные опущенные посылки, где первые гарантируют логичность аргумента, а вторые – нет. По-видимому, необходимость восстановления названных типов посылок является, соответственно, облигаторной и факультативной, тем более, что зачастую трудно установить все возможные истинные посылки, не относящиеся к собственно логической форме.

Т. Шварц [Schwartz 1981] в оценке энтимем помимо критериев валидности, точности и приемлемости использует критерий генерализации, т. е. применения для восстановления аргумента по возможности наиболее общей посылки из всех, которые можно отыскать. Данное требование представляется излишним и, по-видимому, основано на идее С. Тулмина [Toulmin 1958] о том, что Основание, которое наиболее часто опускается при формулировании аргумента, должно быть более общей посылкой, чем Данные. Если обратиться к стандартным методам оценки логичности аргумента, то в их числе мы находим приемлемость посылок, валидность (в смысле соблюдения тектонических законов строения аргумента), релевантность связи доводов и вывода, отсутствие логического круга. Однако в этом списке нет требования генерализации для посылок; по мнению М.Бёрка, оно, по-видимому, связано с понятием «силы сцепления» между доводом и выводом, и тогда наибольшей силой должна обладать универсальная посылка. Однако такая трактовка совершенно нехарактерна для понимания посылки ни в обыденном, ни в юридическом, ни в логическом смысле [Burke 1985; 111–112]. На наш взгляд, требование универсальной посылки имеет рациональное зерно, так как помещает аргумент в пространство рассуждения от Общего к Частному. Однако такое условие характерно преимущественно для силлогистики (да и то не всегда) как дедуктивного метода. Для индукции же требование универсальной посылки не обязательно, если индукцию трактовать, например, в варианте количественной индукции Ч.Пирса; и уж вовсе не характерно оно для абдукции.

Дж. Гоу и К. Тиндейл [Gough, Tindale 1985] считают неправомерным употребление термина ‘отсутствующие посылки’, а рассматривают энтимемы как скрытые в тексте доводы. Добавление посылок анализатором считается нежелательным, поскольку это может усилить или ослабить аргумент. Авторы не оговаривают, однако, сколько посылок для конкретного аргумента может быть скрыто, и какие из них можно считать необходимыми, а какие – дополнительными. Данный подход лежит в рамках индуктивного метода, в котором дополнительное количество релевантных посылок усиливает вывод.

Д. Хичкок [Hitchcock 1985] на основе понятия тематической релевантности разграничивает энтимемы и непоследовательные аргументы (*non-sequiturs*), содержащие невыраженные посылки. Так, аргументы типа  $2 + 2 = 4$ , следовательно, *Улан-Батор – столица Монголии*, имеющие истинную посылку и истинный вывод, тем не менее, тематически нерелевантны друг для друга (ср. соответствующий постулат Г. П. Грайса) и поэтому, если считать посылку эксплицитированной в данном предложении, такой аргумент изначально не был энтимемой. Промежуточный случай может быть представлен следующим примером: *Саманте можно доверять, так как у нее рыжие волосы*; такие случаи причисляются к энтимемам. В другом примере поиск общего функтора между посылкой и выводом автор склонен проводить так же, как в случае *Холодно, надо одеть пальто*, выделяя вслед за Р. Эннисом [Ennis 1982] общий термин *пох*, связывающий посылку и вывод. Еще один случай энтимемы с очевидной нелогичностью, но с валидностью, в понимании автора: *Вашингтон – столица США, так как Улан-Батор – столица Монголии*; здесь общий термин – *столица*.

**Интегративные подходы.** В интегративных концепциях неполносоставных аргументов в расчет принимается как собственно аргумент, так и коммуниканты.

М. Скривен [Scriven 1976] рассматривает энтимемы с двух точек зрения: (а) какие доводы имплицированы автором в аргументе; (б) какие из имплицированных доводов следует восстанавливать, концентрируя внимание на втором аспекте. М. Скривен различает минимальные и оптимальные посылки; минимальные – это доводы, необходимые для обеспечения логичности аргумента, а оптимальные – те, что получают дополнительное обоснование в тексте. Оптимальные посылки, которые реципиент приписывает продуценту, должны обладать новизной, убедительностью и релевантностью, но не должны быть сильнее, чем требуется, ибо тогда при анализе аргумента возникает опасность нарушения закона тождества.

К. Ламберт и У. Ульрих [Lambert, Ulrich 1980] отстаивают мнение, что стандартная структура *modusponens* не может быть принята в качестве логической процедуры для установления посылки, ибо в этом типе умозаключения посылкой может быть что угодно, а в логике обычно не рассматривается понятие релевантности. Для восстановления опущенной посылки надо, чтобы подходящая посылка максимально соответствовала той, которую мог бы добавить к своей энтимеме сам автор, делая ее логичной. При этом такая посылка должна быть достаточно очевидной для реципиента. В этом подходе провозглашаемый учет мнения коммуникантов решается на аргументной основе, т. е. определение конвенциональности посылки лежит в русле того, что может быть предсказуемо, а это, в первую очередь, логические законы валидности, например, в силлогистике.

С. Томас [Thomas 1976] связывает трактовку энтимемы с Принципом Великодушия (The Principle of Charity), принимая авторо-ориентированный подход. Восстанавливаемые посылки должны либо соответствовать общему взгляду автора на проблему (что находит свое выражение в дискурсе) и “улучшать” аргумент, либо являться общепринятыми истинами, либо быть и тем, и другим.

Р. Эннис [Ennis 1982] различает необходимые и используемые доводы. Используемые доводы – это невыраженные основания, которые автор на самом деле использовал в аргументации; поиск их осуществляется, когда мы хотим понять собеседника – его мотивы, фоновые знания и т.п. Необходимые доводы – это невыраженная часть аргумента, посылки, обеспечивающие его логичность; их восстановление позволяет дать оценку аргументу. Поиск новых доводов осуществляется путем использования следующих стратегий: (а) строгости формулировки аргумента/тезиса; релевантности на основе дедуктивной реконструкции аргумента; (в) пригодности (plausibility) в смысле точного отражения мысли автора аргумента; (г) необходимости – выбора из нескольких вариантов посылок максимально нужного, при условии, что набор посылок не является избыточным.

В своей трактовке не-эксплицированных посылок М. Бёрк [Burke 1985] утверждает, что установление опущенных посылок вовсе не обязательно для оценки аргумента. Отыскание отсутствующей посылки следует проводить только если анализатор сам принимает некоторый тезис (в этом случае поиск посылки из авторо-ориентированного становится аргументно-ориентированным). Только если не удалось найти приемлемую кандидатуру на роль посылки, можно оценивать вывод, не идентифицируя ее. При наличии более одной посылки следует взять более общую как «логически более эффективную». Если приемлемых посылок найти не удалось, то можно в качестве посылки взять повторение (reiterative candidate - очевидно, имеется в виду умозаключение modus ponens), так как оно всегда дает необходимые условия для приемлемости аргумента; однако, на наш взгляд, повторение мало помогает в оценке заключения, ибо сразу же встает вопрос о релевантности и достаточности восстановленной посылки для вывода. По мнению М. Берка, если из двух посылок для нас неприемлема более общая, то следует взять менее общую; если же неприемлемы обе из них, то надо отбросить более неприемлемую и дать критику менее приемлемой, а анализ проводить без учета этих неприемлемых посылок. Однако непонятно, зачем вообще брать неприемлемые посылки (ведь имеется в виду, что они не эксплицированы, а восстанавливаются анализатором), если они затем отбрасываются и не играют никакой роли в оценке собственно вывода аргумента?

Представители прагматической критики критикуют стандартный логический подход к неполносоставным аргументам за то, что он описывает лишь

категорические силлогизмы, ибо во многих случаях приходится применять иные типы логик; кроме того, зачастую интуитивно логичные аргументы в обыденных диалогах не поддаются описанию ни в какой известной логической системе [Eemeren, Grootendorst 1982; 98-100]. В качестве реальной процедуры восстановления аргумента предлагается опора на принцип сотрудничества Г.П. Грайса. Восстановление аргумента лежит в рамках не конвенциональных, а дискурсных импликатур. Первые не могут дать восстановления аргумента, так как основаны на эксплицитной информации, например, на значении слова *поэтому*. Импликатуры же дискурса дают выход за пределы буквальной информации. Так, набор импликатур дискурса для аргумента *Джон - англичанин; поэтому он храбр* выглядит так: (а) констатация аргумента; (б) определение аргумента как иллюкутивного акта; (в) определение логической недостаточности аргумента; (г) вывод об иллюзорности нарушения максимы отношения; (д) подтверждение условий искренности продуцента и реципиента; (е) отыскание необходимой посылки для придания аргументу логичности; (ж) подтверждение, что в тексте отсутствуют указания на то, что такую посылку нельзя использовать при восстановлении аргумента; (з) вывод о вероятной приемлемости названной посылки в качестве отсутствующей в аргументе [Eemeren, Grootendorst 1982; 104].

При рассмотрении аргумента авторы признают необходимость разграничения двух уровней анализа: (1) прагма-дискурсивного, где определяется конкретика хода дискуссии и (2) логико-семантического, где задается логичность аргумента. Для первого уровня отсутствие эксплицитной посылки не влечет дефекта в аргументе; для второго же уровня требуется полнота аргумента с экспликацией всех его посылок [Eemeren, Grootendorst 1983b; 219 fn.]. В качестве процедуры восстановления рассуждения принимается аргументно-ориентированный подход: рассматривается не то, что имел в виду автор, а что он высказал посредством аргумента. Логичность признается безусловно необходимым, но не достаточным фактором при эксплицировании посылок, ибо в определенных условиях на роль недостающей посылки могут претендовать и другие, уступающие ей в создании логичности или вовсе ее не создающие. Правильная скрытая посылка должна: (а) задавать логичность аргументу (чтобы не допускать нарушения максимы отношения); (б) быть информативной (чтобы соблюсти максиму количества); (в) отвечать тому, что реально сказал автор (для соблюдения максимы качества). Максима способа, таким образом, оказывается у Ф. Эмерена и его коллег специально не представленной.

Признавая решающую роль логико-семантического уровня, авторы тем не менее не предлагают для него ничего нового в процедурно-логическом плане по сравнению с существующими логическими концепция-

ми – традиционной силлогистикой (в урезанном варианте), пропозициональной логикой и логикой предикатов (в тех случаях, когда применение силлогистики оказывается затруднительным) (см.: [Eemeren, Grootendorst, Kruiger 1987; 127]. Весь пафос этой трактовки неполносоставного аргумента фактически ограничивается констатацией значимости прагма-дискурсивного уровня в рассуждении, что используется для обоснования подхода к рассмотрению сложных аргументативных комплексов с позиций иллюкативно-семантической парадигмы.

Таким образом, рассмотрение проблемы неполносоставных аргументов связано с помещением ее в рамки концепции постулатов кооперативного общения, где все четыре постулата пригодны для оценивания таких аргументов как с неформально-логической, так и с общекоммуникативной и прагматической точек зрения.

### Литература

1. Кондаков Н.И. Логический словарь. – М.:Наука, 1971. – 656 с.
2. Anderson A., Belnap D., Jr. Enthymemes // The Journal of Philosophy. – 1961. – Vol. 58. – № 23. – P. 713–723.
3. Burke M. Unstated premises // Informal Logic. – 1985. – Vol. 7. – № 23. – P. 107–118.
4. Eemeren F.H. van, Grootendorst R. Unexpressed premises, Part 1 // Journal of the American Forensic Association. – 1982. – Vol. 19. – № 4. – P. 119–149.
5. Eemeren F.H. van, Grootendorst R. Unexpressed premises. Part 2 // Journal of the American Forensic Association. – 1983 (b). – Vol. 19. – № 4. – P. 215–225.
6. Eemeren F.H. van, Grootendorst R., Kruiger T. Handbook of argumentation theory: A critical survey of classical backgrounds and modern studies. – Dordrecht etc.: De Gruyter, 1987 – 333 p.
7. Ennis R. Identifying implicit assumptions // Synthese. – 1982. – № 51. – P. 61–86.
8. Gough J., Tindale Chr. «Hidden» or «missing» premises // Informal Logic. – 1985. Vol. 7. – № 2–3. – P. 99–106.
9. Hitchcock D. Enthymematic arguments // Informal Logic. – 1985. – Vol. 7. – № 2–3. – P. 83–97.
10. Lambert K., Ulrich W. The nature of argument.– N.Y. etc.: Mcmillan, 1980.–xix, 261 p.
11. Peirce Ch.S. Collected papers / Ed. by Hartshorne Ch., Weiss P. Vol. 2.– Cambridge, Mass., 1932. – 624 p.
12. Purtil R. Logic: Argument, refutation and proof. – N.Y. etc.: Harper and Row, 1979. – xix, 412 p.
13. Rescher N. Introduction to logic. – N.Y.: St Martin's Press, 1964.– xv, 360 p.
14. Schwartz Th. Logic as a liberal art // Teaching Philosophy. – 1981. – Vol. 4. – № 3–4. – P. 231–247.
15. Scriven M. Reasoning. – N.Y.: McGraw Hill, 1976. – 250 p.

16. Thomas S. Practical reasoning in natural language. – Englewood Cliffs, 1976. – 484 p.  
17. Toulmin, St. The Uses of Argument. – Cambridge: Cambridge University Press, 1958. – 415 p.

УДК 81'38.811.

## СТИЛИСТИЧЕСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ, ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ МАРКИРОВАННЫЕ СЛОВА КАК ПРЕДМЕТ ЛЕКСИКОГРАФИИ (на материале русской и французской неографии)

**И. З. Маноли**

д-р филол. наук, проф. каф. романской филологии,  
Молдавский Независимый Свободный университет (УЛИМ), г. Кишинев

**С. В. Саракуца**

ст. преп. каф. романской филологии,  
Молдавский Независимый Свободный университет (УЛИМ), г. Кишинев

*В статье рассматривается особая отрасль лексикологии и стилистики (néologie) – наука о речевых неологизмах, об их фиксации, классификации и определении места в современной лексикографии. Обсуждается вопрос о формировании авторской неографии как одного из направлений современной лексикографии.*

**Ключевые слова:** неологизм, стилистический неологизм, hapax legomenon, традиционная лексикография, неография.

### STYLISTIC NEOLOGISMS, POSSIBLY MARKED WORDS AS OBJECT OF LEXICOGRAPHY (BASED ON RUSSIAN AND FRENCH NEOGRAPHY)

*The article describes a special branch of lexicography and stylistics - neology – the science of stylistic speech neologisms, recording classification and place in the modern lexicography. It discusses the formation of auctorial neography as a direction of the modern lexicography.*

**Keywords:** neologism, stylistic neologism, hapax legomenon, traditional lexicography, neography.

**В** далекие 70-е годы XX века, выступающий перед Вами сегодня, в Московском институте иностранных языков имени Мориса Тореза (МГПИЯ) защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата филологических наук, о природе стилистического неологизма на материале французской художественной речи. Это достоверно точно было в декабре 1972 года. И вот на протяжении одной человеческой жизни (чуть не сказал



“филологической жизни”) *неологизм, неология, неологизация* (все что исходит от частицы *нео-* были постоянным предметом не только нашего пристального внимания, но и служили нам твердое профессиональное кредо: Это всегда актуально, это необходимо знать! И мы писали статьи, монографии, этюды, словари, учебники, пособия. А иначе и не могло бы быть. Тот исследователь, преподаватель лексикологии и стилистики, филолог, который занимается лексикой какого-то языка (русского, французского, испанского) твердо знает, что именно лексика весьма чутко реагирует абсолютно на все изменения, происходящие в жизни людей, планеты, она отражает последние достижения во всех областях человеческой деятельности, включая и область художественного слова, где больше всего встречаются стилистические неологизмы, потенциальные образования, так называемые *motssauvages* (M. Reims).

Динамизм, открытость, стремление к обновлению, сущностные признаки лексико-семантической системы любого языка, всегда интересовали лингвистов, но лавинообразный характер процесса неологизации русского языка на рубеже веков, его значительное влияние на культурно-речевую ситуацию в последние полувек обусловили актуализацию проблем, связанных с анализом языковых/речевых инноваций.

На протяжении многих лет нам удалось познакомиться с различными классификациями неологизмов вплоть до “*экологизмы и речевые термины*” в котором слово “экология”, посредством удачной контаминации, становится стержнем нового значения. Но, традиционные неологизмы делятся на *общеязыковые* (метатермины) и *индивидуально-стилистические* или, так называемые, авторские образования. Языковые неологизмы (*néologismesdelangue*) как правило, служат для образования новых слов и понятий ранее не существовавших в языке и не имеющих аналогов. Такие неологизмы фиксируются в словарях и входят в активный состав языка. Самый “уродливый” неологизм XXI века, конечно, это *ковид* со всеми его дериватами, который получил широкое распространение не только в русском, но и во всех других известных языка, и надеемся, что скоро станет – архаизмом.

Лексические неологизмы, как языковые, так и речевые, проявляются с помощью словообразовательной деривации образования новых слов из существующих в языке морфем по известным моделям, то есть по образу уже существующих в языке слов: *география – лунография, сатурнография; компьютер – компьютерный, компьютерщик – компьютеризация.*

В результате семантической деривации новые слова, уже существующие в языке, приобретают новые значения: *зебра – разметка на дорожном полотне, обозначает пешеходный переход; чайник – сегодня это плохой специалист со слабыми навыками в чем-либо.*

Стилистические неологизмы (индивидуально-авторские образования) создаются писателями и поэтами, журналистами, кинематографистами, людьми, связанными с художественным словом. Как правило, такие слова, не находят широкого распространения в языке и используются только в единичном (узком) контексте произведений. Они всегда, коннотативны и связаны с индивидуальным контекстом. *Экспрессивность*, *эмотивность* или *аффективность* в различной степени всегда присутствуют в этих уникальных образованиях. Самый яркий пример таких потенциальных образований являются “дикие слова” Франсуа Рабле (1494–1553), который актуализировал в своих именитых произведениях *Гаргантюа и Пантагрюэль* довольно большое количество стилистических образований. В качестве примеров мы приведем здесь не только слова-оригиналы, но и их удачный перевод на русский язык: Au temps passé, on les appelait *Mâche-foins* ; mais ils n'en mâchent plus. Nous, de présent, les nommons *mâche levrauts, mâche-perdrix, mâche-bécasses, mâche-poulets, mâche-chevreaux, mâche-lapins, mâche-cochons* ; d'autres mets ne sont alimentés... l'année prochaine on les nommera *mâche-êtrons, mâche-foires, mâche-merdes*...

Обостренное чувство языка и стиля Франсуа Рабле и стремление компенсировать неизбежные и, к счастью, немногочисленные словотворческие потери, переводчик Н. Любимов смело идет на вполне оправданный творческий эксперимент: он выдумывает в переводе потенциальные слова в качестве эквивалентов к свободным сочетаниям оригинала:

”В былые времена их назвали *сеноедами*, но увы, сена они уже больше не едят. Мы их зовем *зайцеедами, куропаткоедами, бекасоедами, фазаноедами, цыплятеедами, козулеедами, кроликоедами, свиноедами* – иной пищи они не потребляют... На будущий год их станут звать *котяхоедами, дриснеедами, г...едами*” (Перевод Н. Любимого).

Для всех тех, которые интересуются вопросами перевода неологизмов и стилистически-маркированных слов в оригинале и в переводе, мы рекомендуем обстоятельную работу В. С. Виноградова (МГУ) по вышеуказанным трудностям перевода *Лексические вопросы перевода художественной прозы* (М.: МГУ, 1978 – 175 с).

Как правило, такие слова не находят широкого применения в языке, они остаются “жить” в строгом контексте произведения (высказывания). Их возраст различен: одни стилистические неологизмы, по времени действительно “молоды” (см. авторские образования Е. Евтушенко, В. Высоцкого, Игоря – Северенина); другие же, как, например, неологизмы Державина, Пушкина, Рабле просто “стары”, но они продолжают звучать всегда по-новому. Существуют и исключения из этого правила. Например, слова *маятник, насос, созвездие, рудник, чертеж*, вошедшие в русский язык из трудов М. В. Ломоносова, *промышленность, влюбленность, рассеянный*,

*трогательный* – из произведений Н. М. Карамзина, *штушеваться* – из языка Ф. И. Достоевского, *бездарь* – из В. И. Северянина вошли в норму современного русского языка. Они потеряли статус “индивидуального” образования. Их количество в русском языке не столь значительное, а во французском – они – просто единичны.

Отдельное внимание заслуживает образование *VAX* – языковой неологизм 2021 года, который, по данным последнего издания *Oxford English Dictionary* был уже зафиксирован и лексикографически определен этим изданием. *VAX* – это скорее аббревиатура от *vaccine* или *vaccinare*. *Oxford Languages*, который постоянно издает самый мощный лексикографический инструмент – *OxfordEnglishDictionary* достоверно уточняет, что *VAX* – как неологизм имеет самое активное распространение не только в Европе, а во всем мире. До сентября 2021 г. актуализирование данного слова выросло в 72 раза, чем в 2020 году. Оно привело к актуализации других выражений “*быть частично/полностью вакцинированным*” (a fi partial/totalvaccinat), “*Табель вакцинирования*” („carnret de vaccinare”).

Само слово *vaccine* было впервые зарегистрировано словарями в 1799 году со всеми известными дериватами – “вакцинация”, “вакцинирование”, “вакцинироваться”. Ученые лексикологи и лексикографы полагают, что этимология термина исходит от латинского слова *vacca*, что означает “корова”. Согласно информации *Oxford Languages*, английский ученый Эдвард Желер (Edward Jenner) в 1790-1800 гг. актуализировал впервые данную неологическую лексему. Сегодня, как мы указали выше, – это языковой неологизм, он заново занял место в известномлексикографическом источнике. А вот стилистически маркированные дериваты – *Ковидак-19*, *ковидирование нации* – это речевые образования, имеющие почти разовое употребление.

Во французской лексикографии, что касается фиксации и определения стилистического неологизма, дела обстоят несколько иначе. В 1969 году вышел впервые в свет своеобразная лексикографическая работа Мориса Рэнса под интригующим названием *Dictionnaire des mots sauvages (des écrivains des XIX-ème et XX-èmes siècles)* (Словарь “диких” слов французских писателей XIX и XX веков). Конечно, в этом словаре не вошли (да, наверное, и не смогли войти все индивидуальные образования писателей, кинематографов, сценаристов, журналистов, созданных на протяжении двух веков. И все же данная работа по своей структуре, по своим развернутым описаниям каждой словарной единицы – уникальна и неповторима. Предисловие к этой работе принадлежит Р.-Л. Вагнеру (R.-L. Wagner), профессору Сорбонского университета, который обстоятельно раскрыл “новизну” данного словаря.

Второе издание появилось только через 20 лет под тем же названием, но в котором на этот раз не вошли единицы с пом. *dialectisme*, *historisme*,

*archaïsme*, т. е. единицы ранее встречающиеся в языке, но потом исчезнувшие и лишь через столетия – обновленные или актуализированные в новом индивидуально стилистическом значении.

Последнее издание появилось в 2004 году под другим титулом-неологизмом – *Abracadabrantésque!* – Это слово было включено уже в первом издании с указанием контекста и автора – Артю Рэмбо, *Украденное сердце*.

Французская лексикография различает две большие группы авторов, создателей стилистически маркированных единиц – авторы “традиционалисты”, которые используют в основном нормированный французский язык и которые позволили себе лишь считанные индивидуальные образования. Их – большинство. Вторая группа – это “неологисты”, которые, каждый в отдельности, мог бы иметь „свой” собственный словарь потенциальных единиц. Это Б. Виан, Ж. Превер, Ж. Одиберти, Э. Ионеско, Р. Кено, Л.-Ф. Селин, L. de Gonzague-Frick, Ж. Лоппен, А. Мишо, Р. де Монте-сье. Словарь М. Рэнса фиксирует и определяет их как речевые инновации, функционирующие на уровне текста и обладающие в силу своей непроизводимости (*arc-en-ciel* ; *arc-en-cieliser* (s') ; *espadrouiller*) признаком новизны и могущие превратиться в единицы языка в очень редких случаях.

Русские исследователи заметили, что авторские неологизмы философского текста могут чаще превратиться в единицы языка для специальных целей, т.е. стать авторскими терминами типа *материократия*, *органоотворение*, *пагрофикация*, *супраморализм*. (И. В. Федоров).

Авторский философский термин можно определить как реализующую авторскую идею лексическую единицу, которая в большинстве случаев обладает свойством системности и ассоциируется с текстами определенного автора. Мысль об актуализации связи ‘термин-текст’ принадлежит Н. М. Азаровой [Азарова 2010].

В заключение данной статьи отмечаем :

– Основным способом пополнения группы стилистических неологизмов как в русском, так и во французском языке, является собственно номинативно-стилистическое образование (суффиксальный способ, префиксальный, префиксально-суффиксальный, сращение, сложение):

Особой активностью характеризуются производные, обозначающие названия лиц и процессов.

Среди способов номинативного стилистического образования маркированных единиц следует особо выделить новый подвид аббревиатурного способа – *телескопического*, при котором новообразования состоят из имени и форманта – *номика* (-*поті*): *трампомника*, *путиномика*, *масропотіе*, обозначающие экономическую политику соответствующего лидера, включая индивидуальную коннотацию каждой единицы в отдельности.

## Литература

1. Азарова Н. М. Типологический очерк языка русских философских текстов XX века / Н. М. Азарова. – М.: ГНОЗИС, 2010. – 228 с.
2. Алешина Л. В. Словари авторских новообразований в контексте современной отечественной лексикографии. – Орел: ОГУ, 2001. – 172 с.
3. Виноградов И. С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. – М.: Изд-во Московского Университета, 1978. – 175 с.
4. Воронцова Ю. А. Неология и неологизмы / Ю. А. Воронцова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – М., 2016. – С. 215–219.
5. Гочев Гочо. Лексика русского языка новейшего периода: четыре лекции / Гочо Гочев, LAP LambertAcademicPublishing, 2015. – 89 с.
6. Изотопов В. П. Окказионализмы И. С. Высоцкого : Опыт словаря. – Орел: ОГУ, 1998. – 85 с.
7. Козловская Н. В. Неология: Разные типы дискурсов / Р. И. Козловская // Труды Института русского языка им. И. И. Виноградова. – М. – Санкт-Петербург, 2019. – № 9. – С. 191–197.
8. Котелова Н. З. Первый опыт лексикографического описания русских неологизмов – Новые слова и словари новых слов. – Л., 1978.
9. Лаврова Н. А. Неологические контаминанты и их словарная репрезентация / Н. А. Лаврова // Вестник Ленинградского ун-та им. А. С. Пушкина. – Санкт-Петербург, 2010. – № 1.
10. Попова Т. В. Русская неология и неография. – Екатеринбург: УГТУ – УПИ, 2005.
11. Рацибурская Л. В. Основные направления исследования новообразований в современной российской лингвистике / Л. В. Рацибурская // Язык и метод: Русский язык в лингвистических исследованиях XXI века; том 2: Лингвистический анализ на грани методологического срыва. Сб. ст. под ред. Д. Шумска, К. Озга. – Краков, 2016. – Т. 3. – С. 51–58.
12. Шестакова Л. Л. Авторские неологизмы как предмет лексикографического описания / Л. Л. Шестакова // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 2019. – №1. – С. 244–252.
13. Reims Maurice. Dictionnaire des mots sauvages (Écrivains des XIX-ème et XX-ème siècles) – Paris : Larousse, 1969. – 504 p.
14. Reims Maurice. Abracadabrantesque ! Dictionnaire des mots inventés par les écrivains des XX-e et XX-e siècles. – Paris : Larousse, 2004. – 357 p.
15. Manoli Ion. Des néologismes aux formes à rebours et l'hermeunétique en lexicographie. La Francopoliphonie. – Chişinău, 2015. – № 2. – P. 118–126.

## ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

**О.В. Еремеева**

канд. пед. наук, доц., зав. каф. романо-германской филологии  
ПГУ им. Т. Г. Шевченко, г. Тирасполь

*Обозначены проблемы обучения иностранному языку в условиях многоязычной среды. Современная методика преподавания иностранных языков рассматривает включение этноориентированного подхода в процесс обучения как необходимое условие успешной межкультурной коммуникации с представителем страны изучаемого языка. Речь идет о необходимости концептуального переосмысления и системности содержания обучения иностранным языкам.*

**Ключевые слова:** социокультурная стратегия, этнокультурная методика, полилингвизм.

### ETHNO-CULTURAL FOUNDATIONS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT

*Outlines the problems of teaching a foreign language in a multilingual environment. Modern methods of teaching of foreign languages consider the inclusion of an ethno-oriented approach in the learning process as a necessary condition for successful intercultural communication with a representative of the country of the language being studied. We are talking about the need for a conceptual rethinking and consistency of the content of teaching foreign languages.*

**Keywords:** socio-cultural strategy, ethno-cultural methodology, polylingualism.

**В** последние десятилетия в системе отечественного образования активно постулируется необходимость разработки социокультурной стратегии овладения иностранным языком.

Методика преподавания иностранных языков в эпоху глобализации требует не только концептуального переосмысления и систематизации, но и обновленного понимания стратегических целей и задач такого обучения. Сегодня стратегической целью в области иностранных языков является формирование языковой, культурной, социальной и психологической компетентности индивида. Необходимость культурной составляющей содержания обучения иностранному языку рассматривается как основополагающая категория. Как справедливо отмечает С.И. Лебединский «невозможно изучать речь в отрыве от говорящего человека как носителя данного языка, представителя определенной культуры, социального коллектива....

несмотря на единство законов логики и познания мира, различные народы обладают определенным специфическим «видением» мира, отражают в языке окружающую их действительность по-разному и что сама действительность может не полностью совпадать для разных народов» [Лебединский 2019; 268].

Культура представляет собой систему ориентаций, которая сопровождает наши оценочные действия и поведение. Она формирует репертуар средств коммуникации и представлений, с которыми мы идентифицируем себя. В то же время, культура является изменчивой и открытая системой, в которой те или иные культурные изменения представляют собой социальный производственный процесс.

Применительно к методике преподавания иностранного языка, а шире иноязычной культуры, следует отметить необходимость сохранения личностью собственной культурной идентичности наряду с овладением ею культурой других этносов. Остро стоит вопрос необходимости подготовки конкурентоспособных членов общества, которые будут жить и работать в многокультурной среде, знающих и уважающих не только свою этническую культуру, но и культуру тех этнических групп, которые проживают на одной территории.

Анализ содержания преподавания иностранного языка в образовательных учреждениях Приднестровья свидетельствует о :

- недостаточной включенности в учебную дисциплину «Иностранный язык» этнокультурных знаний, навыков, умений, компетенций., что, в свою очередь приводит к отсутствию активной этноориентированной направленности в процессе обучения иностранному языку и снижению уровня и результативности преподавания;

- наличии противоречий между современными требованиями, предъявляемыми к формированию умений социокультурной и межкультурной коммуникации в рамках языкового обучения и реальным уровнем межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся;

- отсутствию единой системы овладения национально-культурной спецификой речевого поведения и наличием противоречий между наличием разработанных методов и приемов, направленных на формирование иноязычного речевого поведения и отсутствием специальных приемов по усвоению данных стереотипов.

Считаем, что решением вышеобозначенных вопросов может быть организация и проведение научных исследований в области лингводидактики, методики преподавания иностранного языка, способствующих качественному повышению уровня преподавания иностранного языка как синкретичного явления в условиях поликультурной среды Приднестровья, обладающего интегрирующими качествами и сохраняющего этническую

культурную целостность и позволяющих осуществить междисциплинарный гуманитарный синтез иностранного и родного языка, искусства, фольклора, литературы, истории, а также универсальный синтез разных областей знания в целостную систему образов, тем, понятий, текстов, дискурсов, аккумулирующих универсальный опыт этносов.

Лингвосоциокультурная специфика Приднестровья предопределяет необходимость разработки новых подходов к изучению иностранного языка в условиях многоязычия и плюрилингвизма. Эта академическая и дидактико-методическая сфера испытывает критическую нехватку учебников, учебно-методических пособий, дидактических материалов, пропедевтических ресурсов, содержание которых было бы ориентировано на личность плюрилингвистическую.

Мы разделяем точку зрения Е.Г. Луговской, отмечает, что «.. в рамках формирования языковой, культурной, социальной и психологической компетентности индивида-гражданина поликультурного и многоязычного региона, владеющего иностранными языками в такой мере, чтобы адекватно оценивать актуальные вопросы вестернизации и глобализации-необходимо на всех уровнях образования внедрять особую методику обучения иностранным языкам, использовать этноориентированные разработки и материалы, разрабатывать учебно-практические и учебно-справочные материалы [Луговская 2018; 4].

В условиях мультилингвизма и плюрилингвизма видоизменяется цель языкового образования, когда особую значимость приобретает развитие такого коммуникативно-речевого репертуара языковой личности который обеспечит достаточный набор лингвистических умений, необходимый для комфортного общения в рамках формирования многоязычной компетенции индивида.

Знания о своей и зарубежной культуре, опыт культурного взаимодействия в условиях монолингвизма и полилингвизма, навыки эмоционального проживания межкультурной ситуации с интеркультурной эмпатией, способность проводить адекватную межкультурную коммуникацию и решать интеркультурные конфликты- все это должно быть систематично развито в процессе обучения иностранному языку.

## Литература

1. Лебединский С.И. Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения / С.И. Лебединский. – Минск: БГУ, 2019. – 423 с.

2. Луговская Е.Г. Рецензия на открытие темы НИР «Этноориентированная методика преподавания иностранного языка в условиях поликультурной среды» НИЛ «Glossa».



# СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА

УДК 06.053.56

## КОММУНИКАЦИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПЕРЕВОДА: ПРОБЛЕМЫ И ЯЗЫКОВЫЕ ЛОВУШКИ

*Л.М. Грамма*

учитель молдавского языка и литературы МОУ «Выхватинецкая молдавская средняя общеобразовательная школа – детский сад имени А.Г. Рубинштейна», с. Выхватинцы

*Указывается, что исследования в области коммуникации посредством перевода продиктованы положением дел молдавского языка в связи с правильным переводом произведений, названий газет, журналов, государственных организаций, документов на текущий этап. Мы живем в поликультурной среде, когда ежедневно контактируем с людьми разных национальностей. Роль коммуникации посредством перевода заключается в том, чтобы способствовать систематическому развитию человеческих способностей, использовать соответствующие языковые средства, правильно переводить различные тексты и избегать языковых ловушек при переводе.*

**Ключевые слова:** перевод, языковые ловушки, коммуникация, поликультурная среда.

## COMMUNICATION THROUGH TRANSLATION: PROBLEMS AND LANGUAGE TRAPS

*Indicates that research in the field of communication through translation is dictated by the state of affairs in the Moldovan language in connection with the correct translation of works, names of newspapers, magazines, government organizations, documents at the current stage. We live in a multicultural environment where we are in daily contact with people of different nationalities. The role of communication through translation is to promote the systematic development of human abilities, use appropriate language means, translate different texts correctly and avoid language pitfalls in translation.*

**Keywords:** translation, language traps, communication, multicultural environment.

**Б**н сочиетатя контемпоранэ традучеря се импуне ка о реализаре интелектуалэ, теоретикэ, практикэ ши лингво-културалэ. Студierea традучерий ка феномен лингвистик есте неконтениит ымбогэцитэ прин ной

черчетэрь, прогресе ши инвестиаций. Тендинцеле ши рефлексииле асу-пра традучерий сынт атыт де вариате ши мултипле, реченте ши дискута-биле, ынкыт девин ниште «рапсодий де теореме», кум сусцине Ладмирал. Деч, традуктология [Унгурияну 2005:23] есте о штиинцэ модернэ, каре се окупэ де традучеря диферитор текстэ ку скопул ымбогэцирий речипроче. Традуктология, де-а лунгул секолелор, с-а ымбогэцит ку теорий ной ши а резолват ун шир де проблеме. Ачаста не-о диктязэ ынсэшь вяца. Ын лумя контемпоранэ ну есте ом каре ну се поменеште ын ситуация кынд требуе сэ куноаскэ диверсе лимбь стрэине сау сэ факэ кэлэторий пе глобул пэмын-теск ши ау невое сэ комуниче ын лимба цэрий ын каре се афлэ. Ын презент активитатя оаменилор есте ын женерал де некончепут фэрэ комуникаря прин традучере. Прин урмаре, куноаштеря традучерий текстелор динтр-о лимбэ ын алта есте о нечеситате стрижентэ. Проблема традучерий тексту-луй ну а бенефициат мултэ време де ун студиу систематик. Нумай ынче-пынд ку сек.18, традучеря девине о проблемэ лингвистикэ ши ышь каутэ о методоложие адекватэ.

Комуникаря прин традучере ка нечеситате виталэ а омулуй ши ка фе-номен социал ну а реушит сэ-шь окупэ локул меритат принтре челелалте объекте де студиу. Ынкэ ын а доуа жумэтате а секолулуй 20 ши ынчепутул секолулуй 21 мулць саванць де вазэ дин Молдова, РМН ши алте цэрь ка И. Кондря, В.Унгурияну, Н. Корлэтяну, А.Боршч, Н. Корчинский, А. Па-лий ш.а. ши традукэторий Ю. Кожевников, Д. Самойлов, Е. Межелайтис, Г.Георгадзе, А. Старостин, ш.а. ау черчетат регуларитэциле де традучере а текстелор де диверсе стилурь, ау традус опере литераре, ау дат о апречи-ере коректэ диферитор кончепций деспре теория традучерий орале ши ын скрис ла етапа актуалэ. Комуникаря прин традучере окупэ ун лок де сямэ ын лингвистика контемпоранэ. Трэим ынтр-ун медиу поликултурал кынд зилник сынтеп ын контакт ку оамень де диферите националитэць. Деч, проблемеле комуникэрий прин традучере сынт актуале ши се чер ре-золвате уржент. Черчетэриле ын домениул комуникэрий прин традучере сынт диктате де старя де лукрурь а лимбий молдовенешть ын легэтурэ ку традучеря коректэ а оперелор, денумирилор де зиаре, ревисте, организа-ций де стат, а документелор ла етапа актуалэ ш.а.. Ролул комуникэрий прин традучере есте де а контрибуи ла дезволтаря систематикэ а капачитэций умане, де а се серви де мижлоачеле лингвистиче адекватэ, де а традуче ко-рект диверсе текстэ ши де а евита капканеле лингвале ын традучере.

Де мулте орь атунч кынд лимбиле интрэ ын контакт ынтр-ун ка-дру традуктоложик, традукэторул есте облигат сэ евите унеле екивокурь ши амбигуитэць лингвале. Ачесте капкане пот фи групате ын «*приетень фалшь*»: 1) *Барбарисмул* - де а скрие ун кувынт каре ну екзистэ ын лимбэ. 2) *Солечисмул* – грешялэ де а пропуне ниште структура синтактиче неек-

зистенте ын лимба датэ. 3) *Контра-сенсул* – о традучере контрарэ челей каре пресупуне енуңуң орижинал. 4) *Нон-сенсул* – липсэ де сенс, кынд традукэторул ну - шь речитеште текстул традус. 5) *Омитеря* – рефузул де а традуче дин кауза дификултэций. 6) *Грешелиле ортографиче ши ортоепиче*. 7) *Супратрадучеря*.

Традукэторул требуе сэ фие агент ла алежеря екиваленцелор. Доуэ кувинте пот фи екиваленте ын дикционарул билингв, дар тотдяуна пот фи фолосите ка екиваленте ла традучерь ши атуңч традукэторул требуе сэ гэсыскэ екивалентул контекстуал. Ачя май маре дификултате ла алежеря кувинтелор потривите ла локул потривит о конституе *полисемия, омонимия ши синонимия*. Деачея алежеря ла ынтымпларе дин дикционарул билингв а екиваленцелор кутэруй сау кутэруй элемент ал орижиналулуй дуче ла грешель проприу-зисе, ла скимоносирь де сенс. Ын конклузие, уна дин проблемеле де базэ ла традучере, каре презинтэ деосебите дификултэць, есте алежеря кувинтулуй потривит. Ынтре кувинтеле а доуэ лимбь се пот стабили урмэтоареле корелаций: а) кувинтул поате авя ын алтэ лимбэ ын-тотдяуна нумай ун сингур лексем. Ачастэ корелацие се нумеште корелацие де екиваленте перманенте. Екземпле: *атлет – атлет, аутобуз – автобус*. б) кувинтул поате авя ын алтэ лимбэ о серие ынтрыгэ де екиваленте контекстуале, мулте динтре каре пот сэ ну фие ынрежистрате ын дикционаре: *бэ-тае – избиеение, побой, драка, удар, стук*. в) кувинтул ну аре кореспонденте ын алтэ лимбэ. Ын дикционаре ын асеменя казурь кувинтул ну се традуче, чи се експликэ сенсул луй: *бэтуда – бэтуда (народный танец)*. Фиекаре динтре ачесте типурь де корелаций презинтэ о деосебитэ дификултате ла традучере. Ын примул каз, традукэторул требуе сэ куноаскэ бине екивалентул перманент, адикэ дифериць терминь ши кувинте ку концинут бине детерминат. Ачя май фреквентэ есте корелация а доуа, кынд кувинтулуй дат ый пот кореспунде ын алтэ лимбэ о серие ынтрыгэ де екиваленте контекстуале ши традукэторул е облигат сэ алягэ ун кувинт. Ын фаца традукэторулуй стэ о проблемэ компликатэ. Ел требуе сэ алягэ дин мулцима де екиваленте пе ачела, каре е май потривит контекстулуй дат.

Де обичей, грешелиле апар атуңч кынд се традуче динтр-о лимбэ ын алта сау ын ситуаций де билингвисм, кынд сенсуриле кувинтелор сынт кон-фундате. Де екземплу, кувинтул *батон* есте фолосит де ворбиторий мол-довень ку сенсул де *франзелэ* прелуат дин лимба русэ. Ын ДЕКС ынсэ, вом гэси експликация кувинтулуй *батон*: *букатэ де ванилие, де чоколатэ, етч., лунгуяцэ сау ын формэ де бастонаш*. Ун алт кувинт каре есте фреквент фолосит де ворбиторий ноштри есте кувинтул *суд*. Се фолосеште ын контекстул *а плекат ла суд*, авынду-се ын ведере прин суд - *жудекэтория*.

Прин «фалшь – приетень» се ау ын ведере кувинтеле, каре авинд радикал комун ын челе доуэ лимбь ши фиинд де обичей дин ачелашь извор,

диферэ ын чей че привеште концинутул семантик. Асеменя кувинте май сынт нумите ши омониме интерлингвистиче сау, респектив, омониме билингве. Де екземплу:

✓ Кувынтул десемнязэ релаций де жен ынтр-о лимбэ ши релаций де спечие ын алтэ лимбэ: молд. *пасэре* е о денумире де жен а фауней, яр итал. *пасеро* ынсямнэ краб ши есте о спечие а женулуй.

✓ Моносемие ынтр-о лимбэ – полисемие ын алта: рус. *галантный* ынсямнэ куртенитор фацэ де фемей; ын енгл. *галант* – 1. куртенитор 2. витяз, глориос.

✓ Неконкорданцэ стилистикэ: ынтр-о лимбэ кувынтул есте атрибуит унуь стил, яр ын алтэ лимбэ алтуй стил: рус. *обидеть* есте неутру – «а продуче куйва супэрае, а амэры»; молд. *аобиждуи* есте ынвекит ши ынсямнэ «а асупри, а ымпила»; молд. *обиждуитор* – нумай субстантивал - ынсямнэ «чел каре обиждуеште, асупритор».

✓ Сенс неутру ынтр-о лимбэ – сенс архаик ын алтэ лимбэ: молд *скырбэ* – 1 Аверсиуне нестэпынитэ (физикэ сау моралэ) фацэ де чинева сау чева: дезгуст, репулсие, силэ; се ынтылнеште ын синтагма: *А-й фаче куйва скырбэ сау А-л принде не чинева скырба* = а се скырби; а се ынгрецоша, дезгуста; чей че проваокэ скырбэ. 2. Епитет пентру о фиинцэ мурдарэ, дезгустэтоаре сау жосникэ; епитет пентру о фиинцэ недеманэ (ла пл.): ворбе мурдаре, окэрь, ынжурэтурь 3. (рег.) ынтрестаре, мыхнире, супэрае, грижэ, неказ, ненорочире.

✓ Сенс лексикал либер ынтр-о лимбэ – сенс лексикал «нелибер», легат ын алтэ лимбэ: итал. *рискосса* – ажурор ын орьче ымбинаре: фр. *рескоуссе* – утилизат нумай ын ымбинаря а *ларескоуссе* – ын ажурор.

✓ Термин ынтр-о лимбэ – нонтермин ын алтэ лимбэ: фр. *бензине* есте термин кимик; рус. *бензин* „карбурант (термин узурал).

✓ Кувинт ынтр-о лимбэ - ымбинаре де кувинте ын алтэ лимбэ: рус. *рояль* – фр. *пиано а джеуе* – молд. *пиан ку коардэ*. Кувинтеле «фалшь-приетень» ыл пот дуче ын ероаре ну нумай пе традукэторул ынчепэтор, каре ну куноаште бине лимба дин каре традуче. Ам ажунс ла конклузия кэ капканеле лингвале ый индук ын ероаре ануме пе ачей каре сынт сигурь кэ куноск лимба дин каре традук. Ануме ей ну консултэ де мулте орь дикционарул, фиинд сигурь кэ шти кувынтул дат.

Ынсушь поетул Михай Еминеску консидера кэ лимба традукэторулуй ар путя фи май куратэ. Череря курэценией лимбий е агыт де дряптэ ши апой ну цине де нименя нимик. Традукэторул н-аре декыт сэ ынтребе кум зиче цэранул кутэруй лукру пентру а се лекуи де галомние.

Ын Транснистрия ын ултимий ань, студияря лимбий молдовенешть де кэтре оамений де алте националитэць а луат о амплоаре маре. Традучеря есте фоарте импортантэ ын ачест прочес. Пентру о ынтребуинцаре коректэ

а кувинтелор, требуе сэ куноаштем ну нумай екивалентул лимбий матерне, чи ши карактеристичиле семантиче, морфоложиче, синтактиче ын лимба молдовеняскэ. Традучеря аре мениря де а ымбунэтэци комуникаря ынтре оамень каре поседэ лимбь диферите, дар ши културь, модурь де гындирие диферите. Ын зиарул молдовенеск републикан «Адевэрул Нистрян» се анекязэ ын фиикаре лунэ рубрика «Ворбим корект» ку скопул култивэрий лимбий молдовенешть, коректэрий калкиерилор експресиилор традусе дин лимба русэ, каре ну ынтотдяуна се традук кувынт ын кувынт. Де екзем-плу: корект есте «*а мерже ку нашул*» пентру «ехать зайцем», дар ну «а мерже епуре» (ын транспортул публик). Зичем грешит: «*а авя ун роман де дра-госте (ку чинева)*» пентру експресья русэ «иметь любовный роман (с кем-то)». Корект, ынсэ, есте «*а авя о идилэ ку чинева*». Не експримэм грешит: «*а пуне тотул пе о карте*» пентру «поставить все на одну карту». Варианта коректэ фиинд «*а жука тотул пе о карте*». Корект есте «*а стрынже (пе чинева) ку уша*» пентру «прижать (кого-то) в угол», дар ну «*а стрынже пе чинева ла (ын) унгер*». Варианта коректэ пентру «черная работа» есте «*мункэ де салахор*», дар ну «*мункэ нягрэ*». Ну традучем експресья «от случая к случаю» ка «*де ла ынтымпларе пынэ ла ынтымпларе*», чи «*де ла каз ла каз*».

Ын прочесул традучерий, традукэторул се афлэ суб инфлуенца лингвистикэ а орижиналулуй, унеорь атыт де путерникэ, ынкыт кяр атунич кынд лимба ын каре традуче е лимба луй матернэ, ел поате стрекура инволунтар ын традучере елементе лексикале, граматикале сау стилистиче проприй челейлалте лимбь. Де мулте орь асемэнаря динтре лимбь, ушурызэ, ын принчипиу, прочесул традучерий, дар де челе май мулте орь ачесте асемэнэрь, дупэ кум с-а вззут, ыл фак пе традукэтор сэ комитэ грешель. Дупэ кум а спунс ынвэцатул Ж.Друден: «Ну се поате традуче екзакт ши бине ын ачелашь тимп. Ачаста сямэнэ май мулт ку дансул пе сырмэ ку пичоареле лега-те! Омул, поате, прин пруденцэ, евитэ о кэдере, дар ну не путем аштептала ла о грацие а мишкэрий» [Унгуряну 2005; 28].

## Литература

1. Унгуряну В. Теория традучерий / В. Унгуряну – Бэлць: Университатя да Стат «А. Руссо», 2005. – 120 п.
2. Кондря И. Комуникаря прин традучере / И. Кондря – Кишинэу: Ед. технико-инфо, 2001. – 128 п.

## СИНТАКСИЧЕСКИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА

**А.А. Кожемяченко**

преп. английского языка,

ГОУ СПО «Тираспольский техникум коммерции», г. Тирасполь

*Рассматриваются синтаксические стилистические приёмы, применяемые в публицистическом тексте, а также способы их сохранения при переводе на русский язык. Описываются особенности стилистических средств на уровне синтаксиса, а также характерные отличительные черты публицистического стиля.*

**Ключевые слова:** публицистический текст, публицистический стиль, синтаксический стилистический приём, стилистика.

### SYNTACTIC STYLISTIC DEVICES IN A JOURNALISTIC TEXT AND WAYS OF THEIR TRANSLATION

*Describes syntactic stylistic devices used in a journalistic text and ways of their preservation in Russian translation. The features of stylistic means on the syntactical level are described, as well as the characteristic distinctive features of the journalistic style.*

**Keywords:** journalistic text, journalistic style, syntactic stylistic device, stylistics.

**В**ажным требованием культуры речи является знание основ стилистики английского языка. Стилистика – одна из самых занимательных и древних наук. По мнению А.Н. Кожина: «Стилистика как наука, как учебная дисциплина, выступает как учение о наиболее эффективных формах выражения мысли и чувства в самом широком смысле этого слова, как учение о выразительных средствах языка, о целесообразном отборе и комбинировании средств языка в определённой сфере общения, как учение о закономерностях употребления единиц языка в актах речевой деятельности» [Кожин 1982; 34].

Актуальность работы заключается в масштабности использования синтаксических стилистических приёмов в публицистическом тексте и в значимости их понимания.

Публицистический стиль играет важную роль в системе языковых стилей, благодаря тому, что он способен перерабатывать тексты, созданные в рамках других стилей. По мнению И.Р. Гальперина, функция публицистического стиля, отличающая его от других речевых стилей может быть сфор-

мулирована следующим образом: «воздействие на читателя или слушателя с целью убедить его в правильности выдвигаемых положений или вызвать в нем желаемую реакцию на сказанное не столько логически обоснованной аргументацией, сколько силой, эмоциональной напряжённостью высказывания, показом тех черт явления, которые наиболее эффективно могут быть использованы для достижения поставленной цели» [Гальперин 1958; 336].

Для реализации воздействующей функции, придания эмоциональности и выразительности публицистическим текстам существуют синтаксические стилистические средства.

На синтаксическом уровне стилистические приёмы можно разделить на несколько групп, учитывая способы транспозиции значения предложения и характер отношений между синтаксическими структурами или элементами данных структур:

- 1) приёмы, основанные на повторении элементов (анафора, анадиплосис, эпифора, полисиндетон);
- 2) приёмы, основанные на транспозиции значения (парцелляция, риторический вопрос);
- 3) приёмы, основанные на опущении элементов (апозиопезис, эллипсис, асиндетон);
- 4) приёмы, основанные на взаимодействии элементов (параллелизм, антитеза);
- 5) приёмы, основанные на инверсионном порядке (инверсия, обособления).

1. Приём *анадиплосис* предоставляет возможность усилить связность предложений и придаёт ему экспрессивность.

*“We’re a year in, and it’s looking like we’ve settled on a **Russia policy** and that **Russia policy** is pretty confrontational,” said Matt Rojansky.* [https://edition.cnn.com/2017/12/24/politics/trump-russia-chill/index.html]

*Полисиндетон* помогает журналисту придать высказыванию большую эмоциональную силу и придать всем однородным членам предложения одинаковую значимость: <...> *how media, **and** corporations **and** various platforms are merging together* [https://www.rt.com/op-edge/337269-clinton-google-aljazeera-assad-plot/].

Следующий отрывок представляет собой пример употребления *эпифоры*. В конце обеих частей предложения заметно использование одних и тех же лексических единиц *“didn’t want the embrace”*: *“Peter Roskam **didn’t want the embrace**. Erik Paulsen **didn’t want the embrace**.”* [https://edition.cnn.com/2018/11/07/politics/donald-trump-press-conference-election-2018/index.html]

Для придания важности и эмоционального выделения фразы часто используется приём *анафоры*.

*The way you treat Sarah Huckabee is horrible and the way you treat other people are horrible.* [<https://edition.cnn.com/2018/11/07/politics/donald-trump-press-conference-election-2018/index.html>]

2. Второй тип заключается в транспозиции значения. К подобной группе можно причислить *парцелляцию* и *риторический вопрос*.

В исследуемом ниже предложении *парцелляция* усиливает эффект нарастания напряжённости.

*How would people bear this; this further blow? This destructive folly. This shattering foolishness.* [TheDailyMail. - 2011, №57, 13 июнь].

Как видно из следующего высказывания, синтаксический стилистический приём *риторического вопроса* может реализовать значение сомнения:

*But is America ready for a Trump Dynasty?* [<https://www.rt.com/op-edge/336986-trump-establishment-us-elections/>].

3. Приём *аноэпифоры* позволяет придать эффект незавершённости фразы, прерывистость речи. В этом случае главную роль играет пунктуация:

*"Babchenko is a journalist, not a policeman ... and part of our job is trust, whatever Trump and Putin say about fake news," said Andrei Soldatov.* [<https://edition.cnn.com/2018/05/30/europe/russian-journalist-staged-death-ukraine-analysis/index.html>].

Ещё одним синтаксическим стилистическим средством пропуска элементов высказывания является *эллипсис*. В следующем примере опущение глагола-связки усиливает эффект информации:

*"President Donald J. Trump in New York,"* [<https://www.nytimes.com/2019/03/07/us/politics/trump-gifts-foreign-leaders.html>].

Как стилистический приём, *асиндетон* используется с целью усиления изобразительности речи, а также повышения выразительности текста. В последующем высказывании писатель воздействует на читателя посредством использования в отрывке бессоюзной связи, цель которой – придать остроту, подчеркнуть стремительность действий.

*"It is spending the sweat of its laborers, the genius of its scientists, the hopes of its children".* [<https://www.usnews.com/opinion/blogs/robert-schlesinger/2011/09/30/the-origins-of-that-eisenhower-every-gun-that-is-made-quote>].

4. Синтаксические стилистические средства могут возникать на основе взаимодействия элементов высказывания. К подобным приёмам принадлежат *параллелизм* и *антитеза*. *Параллельные синтаксические конструкции*, усиленные анафорическим повтором, создают определенный вид повествования, сближающий с поэтической речью.

*DRIVE THEM OUT of your places of worship. DRIVE THEM OUT of your communities. DRIVE THEM OUT of your holy land, and DRIVE THEM OUT*



OF THIS EARTH. [<https://edition.cnn.com/2017/05/21/politics/trump-saudi-speech-transcript/>]

В публицистике *антитеза* выполняет противопоставляющую функцию обозначения явлений действительности и направлена на анализ фактов общественной жизни. Благодаря такому приёму, автор усиливает впечатление от прочитанного и помогает читателю создавать более яркие образы:

*“There is one main issue that is central to the rest, and that is the **issue of war and peace**,” Gabbard added.* [<https://edition.cnn.com/2019/01/11/politics/tulsi-gabbard-van-jones/index.html>]

5. Синтаксические стилистические средства могут возникать на основе необычного расположения элементов высказывания. К подобным приёмам принадлежат *обособление* и *инверсия*, которые облегчают рецепиенту понимание публицистической статьи.

Изменение порядка слов в данном предложении свидетельствует об использовании *инверсии* в качестве создания эмоциональной окраски.

*Up went the national flag as the president pressed the button.* [<http://www.eurasianet.org/node/77731>].

В качестве примера синтаксического стилистического приёма *обособления* может послужить следующее высказывание, в котором используются тире, для того, чтобы сделать ссылку на автора или указать источник информации.

*Most of the world condemned the 2014 referendum in Crimea – held after unidentified armed men had taken control of its administrative buildings and key military sites – as illegitimate.* [<https://inosmi.ru/politic/20181221/244289742.html>].

Публицистические тексты направлены на сжатое изложение событий, на желание заставить читателя додумать сказанное, прийти к собственному мнению. Подобная краткость реализуется посредством синтаксических стилистических средств, основанных на опущении. Поэтому в данном стиле превалирует именно этот тип. Однако, приёмы, реализующие стилистическую функцию благодаря транспозиции значения синтаксических конструкций, занимают последнее место. Данный факт объясняется тем, что парцелляция и риторический вопрос характерны для разговорной речи, они функционируют на письме для изображения прямой речи, для характеристики персонажа или окружающей его действительности.

При переводе газетно-публицистических текстов возникает немало трудностей, связанных с их высокой информативностью, а также с наличием эмоционально-экспрессивных средств выразительности. Перевод газетно-публицистических текстов требует от переводчика глубоких знаний для распознавания в тексте аллюзий и фразеологизмов, а также для его пра-

вильного интерпретирования. Кроме этого, сложности могут возникнуть при переводе метафор, клише, эпитетов, реалий, неологизмов и терминов.

Л.С. Бархударов выделяет четыре типа трансформаций. К таким переводческим трансформациям лингвист относит опущения, добавления, перестановки и замены [Бархударов 2007; 40]. Следовательно, в основе классификации Л.С. Бархударова лежит принцип задействованных при переводе преобразований.

Далее рассмотрим пример использования приёма *опущение*.

*“Those PKK supporters say ‘peace, peace, peace’. Will there be a peace with fine words?” the Turkish leader asked the crowd. [https://www.rt.com/news/383106-erdogan-kurds-peace-guardian/]. – «Сторонники РПК продолжают твердить слово «мир». Будет ли мир с прекрасными словами?» – спросил турецкий лидер толпу. [http://therussiantimes.com/news/198876.html].*

Приём *добавления*. Многие элементы смысла, остающиеся в оригинале невыраженными, подразумеваемыми, должны быть выражены в переводе с помощью дополнительных лексических единиц.

*Trump noted that he had authorized the expulsion of 60 Russian diplomats from the United States last month... “We did 60,” Trump said. [https://amp.cnn.com/cnn/2018/04/17/politics/trump-russia-toughest/index.html]. – «Мы выслали 60 дипломатов, — заявил Трамп. [https://inosmi.ru/politic/20180326/241812754.html].*

В примере используется опущение слова *“diplomats”* при описании события, в котором участвовало определенное число людей.

Под приёмом *перестановки* Л.С. Бархударов понимает замену порядка слов и словосочетаний, а также расположение частей сложного предложения [Бархударов 2007; 45]. Рассмотрим на примере:

*Sevastopol is mainly interested in bringing food products – vegetable and fruits – from Abkhazia to replace imports from Turkey [http://www.eurasianet.org/taxonomy/term/1713]. – Чтобы вытеснить импорт турецкой продукции, Севастополь заинтересован поставкой овощей и фруктов из Абхазии. [https://inosmi.ru/politic/20181002/243372346.html].*

В приведённом выше примере, можно заметить, что переводчик использовал приём перестановки второй части предложения на первое место.

Далее рассмотрим предложение, на примере использования приёма конкретизации:

*“The President of the United States,” said Giuliani, “is getting ready to negotiate one of our historic agreements since opening of China... [https://edition.cnn.com/2018/05/03/politics/giuliani-north-korea-argument/index.html] – «Президент Соединенных Штатов, — сказал Джулиани, — готовится к переговорам по историческому соглашению, одному из самых важных со времен сближения с Китаем. [https://planeta.press/articles/21627-cnn-ot-rossijskogo-vmeshatelstva-v-vybory-k-vmeshatelstvu-v-severokorejskie-dela/].*

Проанализировав перевод синтаксических стилистических приёмов в публицистических текстах, можно отметить следующее: преобладающим средством перевода в данном стиле становится приём замены. Он может включать в себя компенсацию, замену частей речи и членов предложения, конкретизацию и генерализацию, членение и объединение предложения. Самым малочисленным приёмом является опущение.

### Литература

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка: Учебник для вузов. – М.: Флинта, 2010. – 384 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: ЛКИ, 2007. – 240 с.
3. Виноградов В.В. Проблема авторства и теория стилей. – М.: 1981. – 616 с.
4. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1958. – 405 с.
5. Знаменская Т.А. Стилистика английского языка. Основы курса. – М.: КомКнига, 2006. – 224 с.
6. Кожин А.Н. Функциональные типы русской речи / А.Н. Кожин, О.А. Крылова, В.В. Одинцов. – М.: Высш. шк., 1982. – 224 с.
7. Кухаренко В.А. Практикум по стилистике. Учебное пособие для студентов филологического факультета. – М.: Флинта, 2009. – 81 с.
8. Солганик Г.Я. Стилистика текста: Учеб. пособие. – М.: Флинта, Наука, 1997. – 256 с.
9. Leech G.N., Short M. Style in Fiction. A Linguistic Introduction to English Fictional Prose. – Routledge; 2nd edition. – 12 p.
10. <http://www.eurasianet.org>
11. <http://www.rt.com>
12. <http://www.guardian.co.uk/>

УДК 81'25'367.628

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МЕЖДОМЕТИЙ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

*Л.Л. Косташ*

ст. преп. каф. теории и практики перевода,  
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

*Статья посвящена статусу и проблеме перевода английских междометий. Автором проанализирован вопрос на основе романа английской писательницы Хе-*

ленФилдинг «Дневник Бриджит Джонс». Также выявлена частотность способов перевода английских междометий на русский язык, обозначен лидирующий способ перевода.

**Ключевые слова:** английский язык, русский язык, междометие, перевод, способ перевода, переводческая трансформация.

## SPECIFIC FEATURES OF TRANSLATION OF INTERJECTIONS FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

*This article is devoted to the status and problem of translation of English interjections. The author analyzed the question based on the novel "Bridget Jones's Diary" by an English novelist Helen Fielding. Also, the frequency of methods of translating of interjections from the English language into Russian was mentioned and the leading way of translation of English interjections was indicated.*

**Keywords:** English, Russian, interjection, translation, way of translating, translation transformation.

**Н**а сегодняшний день междометия остаются одним из самых неоднозначно трактуемых классов языка. В германистике до сих пор не существует единого мнения в подходе к определению статуса междометий в языковой системе, и это определяет необходимость комплексного исследования английских междометий с целью их адекватного употребления при общении с носителями английского языка и перевода на русский язык.

Междометие, в отличие от других частей речи, включает в свой состав единицы, весьма разнородные по своей морфологической структуре. Спектр их структуры простирается от единиц, имеющих форму слова, до единиц, являющихся по своей форме предложениями [Чуранов 2006; 172].

Междометие – самый удивительный класс слов. Из множества существующих в лингвистике определений наиболее точное определение, на наш взгляд, предлагает И.Н. Кручинина: «междометия – класс неизменяемых слов, служащих для нечленораздельного выражения эмоциональных и эмоционально-волевых реакций на окружающую действительность [Кручинина 1997; 290].

По происхождению междометия делятся на первичные, первообразные или непроизводные и вторичные, или производные. Этимология первичных восходит к произвольным выкрикам и рефлекторным звукам, выражающим различные эмоции. Вторую группу составляют междометия, образованные от других частей речи с потерей номинативной функции [Туебекова 1884; 56].

По структуре междометия могут быть простыми и составными. Первичные междометия являются всегда простыми; они не имеют аналогов и омонимов среди других частей речи. Производные междометия делятся

на простые и составные. Простые состоят из одного слова, составные из двух и более слов. Составные междометия образованы из словосочетаний и предложений [Джабраилова 2016; 31].

Материалом нашего исследования явился обширный корпус примеров междометных единиц, отобранных из оригинального художественного произведения Хелен Филдинг «Дневник Бриджит Джонс», и его перевод, осуществлённый Гаянэ Багдасарян.

При исследовании было выявлено, что междометия на русский язык передаются либо различными русскими соответствиями, либо при помощи переводческих трансформаций. Выявленные примеры проанализированы согласно классификации В.Н. Комиссарова [Комиссаров 2002; 101].

Из романа нами было отобрано 400 предложений с междометиями. Из них только в 56 предложениях междометия переводятся при помощи переводческих приёмов, что составляет 14% от общего числа.

Самым распространённым приёмом перевода междометий является опущение. При помощи приёма опущения было переведено 35 предложений с междометиями. Это составляет 65% от общего количества предложений, в которых были использованы трансформации при переводе: *“Oh God. Daniel has not replied”* [Fielding 1996;46]. – *“Боже! Даниел не ответил”* [Филдинг 1996; 201].

*“Oh, nothing, nothing. Justabit... drawn”* [Fielding 1996;67]. – *“–Нем-нем. Просто немного... подавлено”* [Филдинг 1996;229]. В данных предложениях междометие *“Oh”* было опущено, так как, по мнению автора, его наличие в переводе не являлось столь существенным.

Следует заметить, что междометие *“Oh”* нередко опускается в предложениях, где оно выполняет функцию вокализованной паузы, т.е. заполняет возникающую при повествовании паузу. Поскольку перевести вокализованную паузу на другой язык, как правило, нельзя, *oh*-вокализация переводчиком опускается: *“Oh, don't be absurd, Una.”*[Fielding 1996;27]. – *“– Не говори чепухи, Юна.”* [Филдинг 1996;176].

*“Oh, I quite agree, said Perpetua, emitting further gale so slaughter”* [Fielding 1996;45]. – *“Совершенно с вами согласна, – поддакнула Перпетуя, издавая новые взрывы хохота”* [Филдинг 1996;200]. Подобная вокализация встречается в 25% предложений, переведённых при помощи приёма опущения.

В ходе исследования мы обнаружили и другие междометия, которые автор посчитал целесообразным опустить при переводе, к примеру, междометие *“well”*: *“Well, actually, as luck would have it I'm ever so close”* [Fielding 1996;52]. – *“По счастливой случайности, я совсем близко”* [Филдинг 1996;209].

*“Well, the word he actually used, darling, was “bizarre”* [Fielding 1996;98]. – *“На самом деле он употребил слово – эксцентрична”* [Филдинг 1996;271]. В

данных примерах был использован приём опущения, возможно, потому что перевод данного междометия был бы избыточным при передаче на русский язык всего предложения в целом.

Менее распространённым приёмом перевода является модуляция, т.е. логическое развитие понятия. 15 предложений было переведено при помощи модуляции, что составляет 27% от общего числа: *“Ohdear. Daniel decided the place was nouveau from the moment we arrived, because there were three Rolls-Royces parked outside, and one of them yellow”* [Fielding 1996;87]. – *“О, боже. Сразу же после нашего приезда Даниел решил, что место это совсем новое, потому что около отеля было припарковано три «роллс-ройса», причём один из них жёлтый”* [Филдинг 1996;256]. Контекстуальная замена здесь явно необходима, поскольку перевод «О, дорогая (ой)» не выразил бы эмоций и душевного состояния говорящего.

Междометие *“Ohjoy”* также переводится при помощи данного приёма, потому что только логически развивая смысл высказывания можно передать радость, испытываемую главной героиней: *“Ohjoy. It was so lovely”* [Fielding 1996;73]. – *“Вот это да! Это было так чудесно!”* [Филдинг 1996;237].

Междометие *“Ohwell”* передано на русский язык при помощи слов «Н-да» и «Ладно»: *“Ohwell. Toolatenow”* [Fielding 1996;108]. – *“Н-да. Но теперь уже поздно”* [Филдинг 1996;284].

*“Ohwell. Who cares. We’re seeing each other tomorrow night”* [Fielding 1996; 126]. – *“Ладно. Неважно. Завтра вечером мы увидимся”* [Филдинг 1996; 308]. Перевод междометия с использованием модуляции является наиболее приемлемым и в полной мере соотносится с контекстом.

Междометие *“Ahwell”* также переводится при помощи смыслового развития, например: *“Ahwell, in that case I won’t come, –he said”* . [Fielding 1996;53]. – *“Что ж, тогда и я не пойду, – заявил он”* [Филдинг 1996;211].

Приём смыслового развития понятия применим и при переводе одиноким английским междометия *“Oh”*, например: *“Oh, bytheway, shesaid, brightening, talkingof Harvey Nicks, I got the most wonderful Joseph shift dress in there today”* [Fielding 1996; 62]. – *“Да, кстати, – оживилась Магда, – к слову о «Харви Никс», я сегодня купила там чудесную сорочку от Джозефа”* [Филдинг 1996;223].

*“Oh, butyoumust, – shesaidicily”* [Fielding 1996;90]. – *“Да, но ты должна, – ледяным тоном отозвалась мама”* [Филдинг 1996;260]. Применив приём модуляции, автор перевёл междометие *“Oh”* в двух последних предложениях русским словом «Да».

*“Ah. Then Bridget is clearly a top post-modernist, – said Mark Darcy”* [Fielding 1996;77]. – *“Вот как. Тогда, несомненно, Бриджит – знаменитый постмодернист, – улыбнулся Марк Дарси”* [Филдинг 1996;243]. В данном предложе-

нии междометие “Ah” также переводится при помощи модуляции, так как этого требует контекст.

“**Hmmm.** Well, anyway. What about my human right not to have to wander round with fearsome unattractiveness hang-up?” [Fielding 1996;86]. – “**Так.** Ладно. А как насчёт моего права человека – не таскаться кругом с печатью уродства на лице?” [Филдинг 1996;255]. Междометие “Hmmm” переводится русским «Так», поскольку автор старается соотнести данное междометие с общим содержанием предложения и сохранить его стиль.

“**Aargh.** How can I have put on 3 lb since the middle of the night?” [Fielding 1996; 22]. – “**Вот тебе раз.** Как я могла набрать 3 фунта за половину ночи?” [Филдинг 1996;169].

Приём добавления используется при переводе 2 предложений с междометиями, что составляет 4% от общего числа.

Например: “**God,** sorry about that lot. Will you be OK, hon? –whispered Magda, who knew how I was feeling” [Fielding 1996;31].– “**Ради бога,** прости за это за всё, –шепнула Магда, которая понимала, что мне пришлось испытать” [Филдинг 1996; 181]. При переводе междометия “God” добавляется слово «Ради», поскольку именно так переводчик раскрывает подразумеваемый в тексте оригинала смысл предложения и передает эмоции героя.

“**Well,** I’ll leave you two young people together, – said Una” [Fielding 1996;73]. – “**Ну что ж,** оставим молодых людей одних, – пропела Юна” [Филдинг 1996; 237]. Добавление частицы «Ну» при переводе обусловлено чисто стилистическими соображениями, и переводчик мог бы по своему желанию обойтись без этого.

Мы выяснили, что употребление данного приёма обусловлено необходимостью передачи эмоций героев романа.

Автор использовал приём антонимического перевода только в 2 предложениях, что составляет 4% от общего числа: “Oh, **gosh,** I’m sorry, I didn’t mean... – he went on, seeing my face” [Fielding 1996; 15]. – “О, **чёрт,** что я говорю. Я имел в виду... – продолжал он, заметив выражение моего лица” [Филдинг 1996; 160].

При переводе этого предложения был использован антонимический перевод, чтобы передать чувства, которые испытывает действующее лицо: “Oh dear. Realize was using telly remote control by mistake” [Fielding 1996; 40]. – “**Чёрт возьми.** Поняла: я по ошибке орудовала дистанционным пультом от телека” [Филдинг 1996;193]. При переводе с английского на русский эта трансформация была применена для того, чтобы наиболее живо и полно выразить переживания главной героини.

Антонимический перевод используется при переводе междометий крайне редко, всего в 4% предложений. Употребление данного приёма обусловлено необходимостью живо и полно выразить эмоции героев.



Таким образом, в ходе нашего исследования мы установили, что лидирующим способом перевода междометий в романе является опущение. На втором месте – модуляция. Приём добавления и антонимический перевод были использованы всего в 2 предложениях. В целом выбор данных приёмов был обусловлен необходимостью передать чувства и эмоции героев.

Проанализировав приёмы перевода междометий в художественной литературе, а конкретно в романе Хелен Филдинг «Дневник Бриджит Джонс», мы пришли к выводу, что междометия не часто переводятся при помощи переводческих приёмов. Из 400 рассмотренных нами примеров только в 56 предложениях междометия переводятся с использованием приёмов перевода. В остальных предложениях переводчик передал междометия русскими соответствиями.

Говоря о переводе междометий, необходимо отталкиваться от того факта, что в контексте междометие приобретает определённое значение, привносит в высказывание субъективность и обладает определённым коммуникативным воздействием на адресата речи.

### Литература

1. Джабраилова В.С. К вопросу о переводе междометий с английского языка на русский / В.С. Джабраилова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – М., 2016. – № 5 – С. 31–33.

2. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода / В.Н. Комиссаров. – М.: Международные отношения, 2002. – 207 с.

3. Кручинина И.Н. Междометия / Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1997. – 698 с.

4. Туебекова З.Д. Место междометий в системе частей речи современного английского языка: дис. ... канд. филол. наук / Туебекова З.Д. – Алма-Ата, 1984. – 189 с.

5. Чуранов А.Е. К проблеме классификации междометий английского языка / А.Е. Чуранов // Вестник Оренбург. гос. ун-та. – 2006 – № 11. – С. 172–178.

6. Филдинг Х. Дневник Бриджит Джонс / Х. Филдинг. – М.: Просвещение, 2004. – 146 с.

7. Fielding H. Bridget Jones's Diary / H. Fielding. – London: Blackwell, 2004. – 166 p.



## СТРУКТУРНЫЙ ПОДХОД К МОДЕЛИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА

**А.И. Павленко**

преп. каф. теории и практики перевода  
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тirasполь

*В статье рассматриваются теоретические аспекты моделирования языковой личности переводчика, на практических примерах анализируется наполняемость языковых черт конкретными переводческими преобразованиями на каждом из трёх уровней дискурса.*

**Ключевые слова:** языковая личность переводчика, структурный подход, языковые черты, переводческие преобразования, уровневая модель дискурса.

### STRUCTURAL APPROACH TO THE TRANSLATOR'S LINGUISTIC PERSONALITY MODELLING

*The article deals with the theoretical aspects of the translator's linguistic personality modelling, specific examples of transformations are analyzed to show the linguistic features content within the three discourse levels.*

**Keywords:** translator's linguistic personality, structural approach, linguistic features, transformations, discourse level model.

**В** рамках современной антропоцентрической парадигмы в науке и, в частности, в лингвистике, в сферу интересов исследователей всё чаще попадает человек – субъект языка и языковой деятельности. По справедливому замечанию С.А. Сухих, «обращение к изучению личностного фактора, к взаимоотношению структуры личности и структуры текста, позволит снять идеальный, абстрактный статус субъектов в речевой деятельности» [Сухих 1998; 132].

Индивидуальные особенности человека как субъекта языка связаны с понятием языковой личности, которая определяется Ю.Н. Карауловым как «вид полноценного представления личности, включающий в себя психические, социальные и другие компоненты, преломлённые через её дискурс» [Караулов 2010; 86]. Языковая личность переводчика (далее ЯЛП) является одним из видов языковой личности в её широком понимании. В данной статье представлена модель языковой личности поэта-переводчика М.П. Вронченко, построенная на основе выполненного им перевода поэмы Дж.Г. Байрона «Darkness». Данная модель ЯЛП создана на основе структурного подхода. Структурный подход предполагает исследование сущностей

гомогенного характера, которые образуют общность одного порядка, называемую уровнем [Сухих 1998; 124]. В случае с ЯЛП такими сущностями являются переводческие преобразования: трансформации и деформации. Разница между данными операциями рассмотрена в работе Н.К. Гарбовского «Теория перевода» [Гарбовский 2007].

Среди свойств языковой личности, которые обуславливают переводческие преобразования (или их отсутствие) и их характер, в рамках данного исследования выделяем уникальный набор языковых черт личности. Типология языковых черт личности разработана С.А. Сухих в рамках прагматингвистического подхода. Авторская модель позволяет проследить корреляции фактов текстовой действительности и типа личностей. Языковая черта в понимании С.А. Сухих – повторяющаяся особенность вербального поведения человека, склонного к определённому способу его реализации на одном из уровней дискурса [Сухих 1998; 109].

Необходимо подробно остановиться на том, как С.А. Сухих понимает каждую из представленных в его работе языковых черт. «Активность» выражается в предпочтении конструкций со значением динамичности, активности при построении субъектом дискурса. Формальные маркеры данной языковой черты – глагольные формы со значением активности, действия, процесса, а также предпочтение предикативных единиц номинативным. «Созерцательность» – употребление конструкций со значением статичности, пассивности. Формальные маркеры – пассивные конструкции, стальные предикаты (предикаты состояния) [Сухих 1998; 111-112].

«Конкретность» проявляется в склонности к употреблению или выбору языковых единиц с узкой сферой референции, «абстрактность» – широкой. Так, предложение «Я отдохнул на море» имеет значение более конкретное, чем высказывание «Я провёл время на море». Языковая черта «детализованность» проявляется в детальном описании ситуации, склонностью детально конкретизировать тему сообщения. Ей противостоит языковая черта «обобщённость» – представление ситуации в обобщённом виде [Сухих 1998; 113].

Языковую черту «буквальность» в рамках данного исследования будем понимать как склонность к опущению тропов оригинального произведения в переводе или их замене на стилистически нейтральные языковые единицы. «Способность к переносу», с другой стороны, проявляется в воссоздании оригинальных тропов в переводе на основе идентичного или нового образа, а также замене стилистически нейтральных единиц на единицы образные.

Оппозиция языковых черт «следование оригиналу – вольность» в данной статье рассматриваться не будет, поскольку требует детального и обширного описания.

Конкретная языковая черта обуславливает выбор переводчиком тех или иных операций трансформации или деформации. Анализ преобразований, осуществленных переводчиком, позволяет выявить присущий ему набор языковых черт личности.

М.П. Вронченко осуществлял свою переводческую деятельность во второй половине 20-х годов XIX века. В этот период начинается новый этап в развитии русского перевода и переводческой мысли – широкое распространение буквалистических тенденции: стремление к подчинению переводчика переводимому автору и возможно более близкой и точной передаче оригинала [Нелюбин, Хухуни 2003; 69]. Наиболее показательна здесь фигура поэта, литературного критика и переводчика П.А. Вяземского. «Близкий перевод... всегда предпочтительнее такому, в котором переводчик больше думает о себе, чем о подлиннике своём» [Нелюбин, Хухуни 2003; 70]. Вяземский не был одинок в своих взглядах, о чём свидетельствует деятельность М.П. Вронченко. Вронченко много занимался переводами Байрона. Его переводческие принципы были следующими: «переводить стихи стихами настолько близко к оригиналу, насколько возможно, даже жертвуя гладкостью русских стихов; в выражениях быть верным; игру слов передавать даже в ущерб заключающейся в ней мысли, если сама по себе она является незначительной» [цит. по: Нелюбин, Хухуни 2003; 70-71]. Идею о переводческой стратегии М.П. Вронченко нам может дать его комментарий к собственному переводу трагедии Гамлет У. Шекспира: «Я...переводил, говоря вообще, стих в стих, часто даже, где сходство языков то позволяло, слово в слово...Разумеется, что, переводя таким образом, я гладкости стихов не считал предметом главным, употребляя слова некрасивые, но верно выражающие дух автора; несообразности в мыслях исправлять я не почитал себя в праве» [цит. по: Нелюбин, Хухуни 2003; 71].

Прежде чем перейти к рассмотрению преобразований оригинала, осуществлённых переводчиком, необходимо дать определение тем элементам семантической структуры предложения, которые преобразуются, искажаются, опускаются или добавляются в процессе перевода. Основа семантической структуры предложения – предикатный знак [Богданов 1976; 50]. В семантической структуре этого знака всегда присутствуют в качестве конституирующих семы «свойство или отношение» [Богданов 1976; 31]. В.В. Богданов подразделяет предикаты на следующие виды: свойства, состояния, отношения и действия [Богданов 1976; 51]. Аргумент является участником называемой предикатом ситуации [Плунгян 2003; 43]. Аргументу в предложении на уровне семантики может соответствовать вещь (непредикатный знак), которая участвует в конкретных ситуациях, развёртывающихся в реальной или воображаемой действительности. Непредикатный знак в качестве конституирующей имеет сему «вещность». Это

предметы в собственном смысле этого слова, а не признаки [Богданов 1976; 29-32]. Кроме того, в аргументной позиции может находиться и предикатный знак [Богданов 1976; 77]. Зачастую, это существительные, обозначающие качества: «белизна»; процесс «оледенение» и многие другие [Богданов 1976; 31]. В позиции аргумента может также находиться и предикат, который не является существительным [Богданов 1976; 77].

На экспонентном уровне дискурса у М.П. Вронченко наблюдается относительный баланс в оппозиции языковых черт «активность – созерцательность». Соотношений преобразований оригинала следующее: 49 – 45 (разница составляет 9%).

Языковая черта «активность» представлена различного рода добавлениями, основными из которых являются:

1) добавление предиката свойства: in the moon less air – в мрачной, безлунной тверди; a lump of death – глыбой безобразной праха;

2) добавление наречий-сирконстант (включающих предикатов): were burnt for beacons – вскоре... в кострах истлели (времени);

3) добавление предиката действия (в функции однородного сказуемого): was extinguish'd – потухло, мнилось;

4) добавление квантора: and they were enemies – смертельные друг другу два врага; passions – все страсти.

Помимо добавлений, обнаруживаются преобразования элементов семантической структуры предложения в сторону «активности»:

1) замена предиката состояния на предикат действия: the tides were in the irgrave – во гроб легли приливы;

2) замена существительного-непредиката на существительное-предикат: lifted up their eyes – подняли взор.

Языковая черта «созерцательность» представлена преобразованиями противоположного характера: опущением предикативных единиц или их заменой на единицы с более выраженным характером номинативности:

1) опущение предиката свойства: the stars did wander ... rayless, and pathless – блуждали звёзды; the crackling trunks – стволы; wild birds – птицы;

2) опущение наречий-сирконстант: and then again – и вновь;

3) опущение предиката действия: as by fits the flashes fell upon them – при отблесках прерывистых огня;

4) опущение квантора: all entrails – утробы; all stood still – замолкли.

На субстанциональном и интенциональном уровнях наблюдается доминирование черты «абстрактность» в оппозиции «конкретность – абстрактность»: 8 и 11 преобразований оригинала соответственно (разница в 37%).

Языковая черта «конкретность» прослеживается в следующих преобразованиях:

1) конкретизация: assai'd – грызли; manless – без жителей; the eternal space – беспредельность (конкретная номинативная единица вместо вундериозной парафразы: обратная парафраза);

2) конкретизирующая метонимия: famine had written – десница глаза начертала.

«Абстрактность» представлена, в основном:

1) генерализацией: stingless – безвредные; beacons – костры;

2) генерализирующей метонимией: into each other's face – друг на друга; within the eye of the volcano – вблизи вулканов.

Языковые черты в оппозиции «детализованность – обобщённость» находятся в относительном балансе: 41 – 35 (разница в 17%).

«Детализованность» представлена привнесением новых смыслов в текст перевода, «обобщённость» – опущением смысловых компонентов. Данные преобразования входят и в оппозицию языковых черт «активность – созерцательность», поскольку добавляются и опускаются всё те же предикаты/непредикаты. Разница лишь в том, что, к примеру, языковая черта «активность» наблюдается в опущении непредикатных знаков: and their bones were tombless as their flesh – с лишенными гробов костями. Данные преобразования будут входить в группу примеров языковой черты «детализованность».

Что же касается оппозиции «буквальность – способность к переносу», то здесь обнаруживается значительная склонность данной ЯЛП к буквальности: 16 и 7 преобразований, соответственно (разница в 129%).

Языковая черта «буквальность» проявляется при осуществлении переводчиком:

1) нейтрализации метафоры: blew for a little life – вздули пламя;

2) опущении метафоры: within the eye of the volcanos – вблизи вулканов;

3) нейтрализации стёртой метафоры: morn came – час утра наступил;

4) преобразовании метафоры в сравнение: the pall of a pastworld – одевшее, как саван мертвый мир.

«Способность к переносу» заключается в:

1) создании метафоры в переводе: the pall of a pastworld – одевшее, как саван, мертвый мир; no love was left – умерла любовь;

2) метафорическом переносе (создании метафоры на основе идентичного образа): stars did wander – блуждали звёзды (стёртая метафора);

3) метафорической дифференциации (создании метафоры на основе нового образа): the hearts were chill'd – сердца слились.

Таким образом, набор доминантных языковых черт ЯЛП переводчика М.П. Вронченко можно представить следующим образом: умеренная активность, абстрактность и детализованность; ярко выраженная тенденция к буквальности представления ситуации.

## Литература

1. Богданов В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения. Л.: Изд-во ЛРУ, 1976. – 204 с.
2. Гарбовский Н.К. Теория перевода. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. – 544 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: ЛКИ, 2010. – 264 с.
4. Нелюбин Л.Л., Хухуни Г.Т. История и теория перевода в России: Учебник. – М.: Изд-во МГОУ, 2003. – 140 с.
5. Плунгян В.А. Основные синтаксические граммы имени. М.: Едиториал УРСС, 2003. — 384 с.
6. Сухих С.А. Прагмалингвистическое измерение коммуникативного процесса. Дисс. ... доктора филол. наук. Краснодар, 1998. – 257 с.

УДК 378.81

## К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ В ВУЗЕ

**Л. А. Тюкина**

зав. каф. ин. языков ЯГТУ, г. Ярославль

**К. А. Мельникова**

ст. преп. каф. ин. яз. ЯГТУ, г. Ярославль

**В. Н. Бабаян**

проф. каф. ин. яз. ЯВВУ ПВО, г. Ярославль

*В настоящей статье затрагиваются вопросы преподавания перевода в вузе, возникающие в быстроменяющемся мире. Цифровизация и глобализация всех жизненных процессов заставляет перейти в онлайн. Рассматриваются задачи курса перевода и проблемы, возникающие при преподавании перевода.*

**Ключевые слова:** перевод, преподавание перевода, цифровизация, онлайн-образование.

## ON THE TEACHING OF TRANSLATION IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

*This article addresses the issues of teaching translation in higher educational establishments that arise in a fast-changing world. Digitalisation and globalisation of all life processes are forcing the transition to online. The problems of teaching translation and the problems arising in the teaching of translation are discussed.*

**Key words:** translation, teaching translation, digitalization, online education.

**О**бучение переводу в вузе тесно связано с научением обучающихся использованию научного стиля в статьях, переводах, курсовых работах.

Научный стиль широко применяется на практике, ведь в современном мире, вступившем в фазу постиндустриального общества, наука развивается стремительными темпами, происходит обмен между учеными разных стран, для предприятий становится необходимым научно-технический перевод, переводчики выполняют реферативные переводы. Кроме того, при исследовании какой-либо проблемы ученый не может изучать только работы отечественных авторов, а должен изучать материалы и работы своих коллег из других стран. В то же время английский сегодня является практически международным языком науки, его используют на международных конференциях и семинарах [Бабаян 2018; 19].

Многие студенты достаточно хорошо владеют иностранным языком (чаще английским), однако, знать два языка (родной и иностранный) вовсе не означает владеть научным стилем и быть хорошим переводчиком. Несмотря на это, «еще остается мнение, что если человек говорит на двух языках, то он может переводить. <...> Обязательная подготовка необходима для качественного перевода и предотвращения потенциальных негативных последствий, связанных с некачественным переводом. Это приводит к отсутствию единообразия в квалификации переводчиков и, как следствие, к дефектам в их работе. Было бы нечестно обвинять переводчиков, если сама система позволяет им работать, не имея профессионального образования. На самом деле переводческая задача сложна и требует подготовки [Королева 2015; 97].

Казалось бы, в век цифровизации всех областей человеческой деятельности обучение переводу должно потерять свою актуальность, поскольку с быстрым развитием электронных переводчиков, разного рода переводческих программ проблема перевода становится менее актуальной, тем не менее, практика показывает, что роль переводчика пока еще довольно высока. Руководитель «Школы дидактики перевода» Н. Н. Гавриленко отмечает, что «сегодня в процессе обучения переводу важными и активно развивающимися выступают дискурсивный и социокультурный подходы» [Гавриленко 2021; 84]. Лингвист А.А. Григорян, говоря о трудностях обучения переводу, подчеркивает, что «вопросы, связанные с эквивалентностью многих явлений лексической и грамматической системы языка, требуют бережного и вдумчивого отношения [Григорян 2016; 265]. В противном случае можно не только дать неверный перевод того или иного явления, но и нарушить межкультурную коммуникацию.

Говоря о проблемах и задачах, стоящих перед преподавателями перевода, нельзя забывать о том, что мир быстро меняется, требуя трансформации не только от студентов, но и от преподавателей перевода. К «просто переводу», когда можно было сделать так называемый «перевод с листа», добавились и другие виды деятельности переводчика – локализация и

постредактирование, а также некоторые другие. Вследствие этого необходимо менять подходы к обучению переводу, нужно подключать новые методы и варианты обучения. Пандемия коронавируса SARS-CoV-2 заставила пересмотреть подходы к обучению переводу [Мельникова 2021; 87; Разумова 2020; 169]. Кроме того, по мнению некоторых исследователей, онлайн-преподавание перевода обладает «безграничным ресурсом вовлечения обучающихся и обучающихся со всех концов света в процесс подготовки переводчиков» [Алексеева 2020; 11].

В то же время, идущая быстрыми темпами цифровизация создает у студентов, обучающихся переводу, ложное понимание, что перевод – это очень просто. Не секрет, что студенты и магистранты не всегда заботятся о качестве выполняемых ими работ, просто воспользовавшись программами-переводчиками. «Благодаря своей доступности и простоте использования онлайн-переводчики и программы машинного перевода нередко становятся причиной распространенного заблуждения, что с их помощью можно быстро, качественно (и фактически бесплатно) перевести любой текст, а затем просто «подредактировать» полученный перевод» [Тюкина 2018; 252].

С целью обучения профессионально-ориентированному переводу в вузах создаются курсы «Референт-переводчик в сфере профессиональной коммуникации», разрабатываются авторские курсы, загружаются дистанционные курсы на различные онлайн-платформы. Согласно мнению Е.Б. Борисовой, «задача курса перевода состоит в том, чтобы сформировать у слушателей целостное представление о переводе как виде межкультурной и межъязыковой коммуникации и тех проблемах, которые возникают в процессе перехода от единиц одного языка к единицам другого языка при создании перевода как вторичного текста (высказывания). Задача данного курса заключается также и в выработке умения применять полученные теоретические знания в практике собственной переводческой деятельности» [Борисова 2018; 19].

Подготовка переводчиков должна включать в себя «основные аспекты переводческой деятельности (устного и письменного перевода), формировать, развивать и совершенствовать навыки и умения перевода обучающихся, тем самым отвечать требованиям квалификационных компетенций переводчика. Поскольку переводческая деятельность является творческой, следует изучать и дополнять имеющиеся на сегодняшний день программы для того, чтобы они соответствовали вызовам сегодняшнего дня» [Бабаян 2019; 122]. Распространение информационных сетей и расширение международных контактов требуют подготовки специалистов в сфере ИТ, уверенно владеющих иностранным языком на уровне профессионального общения, что должно свидетельствовать о высокой степени развития межкультурной компетенции [Моднов 2015; 34].



Таким образом, приходим к выводу, что обучение переводу – важная составляющая подготовки студентов, желающих стать востребованными специалистами. В связи с частичным переходом в дистанционное обучение необходимо четко соблюдать баланс между обучением онлайн и оффлайн.

## Литература

1. Алексеева И. С. Проблемы обучения переводу в современном мире / И. С. Алексеева // Язык и культура в эпоху глобализации : Сборник научных статей по материалам Первой всероссийской (национальной) научной конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 30–31 октября 2020 года / Под редакцией И.В. Кононовой. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2020. – С. 7-12.

2. Бабаян В. Н. О подготовке переводчиков в высших учебных заведениях Российской Федерации / В. Н. Бабаян // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы : Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, Ярославль, 17–18 мая 2019 года. – Ярославль: Ярославский государственный технический университет, 2019. – С. 107-122.

3. Бабаян В. Н. О переводе терминов научно-технической литературы с английского языка на русский / В. Н. Бабаян // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе : Материалы IV Международной научно-методической конференции, Омск, 25 мая 2018 года. – Омск: ООО «Издательство Ипполитова». Омский автобронетанковый инженерный институт, 2018. – С. 18-22.

4. Борисова Е. Б. Преподавание теории перевода в рамках программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»: цель и задачи курса / Е. Б. Борисова // Подготовка переводчиков в сфере профессиональной коммуникации: лингводидактический и экономико-правовой аспекты : сборник материалов Международной научно-практической конференции, Самара, 14–15 ноября 2018 года / Самарский государственный технический университет, Институт дополнительного образования. – Самара: Инсома-пресс, 2018. – С. 18-20.

5. Гавриленко Н. Н. Методологические подходы к обучению переводу в вузе / Н. Н. Гавриленко // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2021. – № 1(838). – С. 75-86. – DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_1\_838\_75.

6. Григорян А. А. Intercultural (Mis)Communication, или Еще раз о трудностях перевода / А. А. Григорян, А. Ю. Григорян // Россия и Западная Европа: взаимовидение (литература, философия, культурология) : Сборник научных статей участников Международной научной конференции, Иваново, 29–31 октября 2015 года / Ответственный редактор Н.В. Капустин. – Иваново: Ивановский государственный университет, 2016. – С. 260-265.

7. Королева Д. Б. Методика обучения переводу на современном этапе / Д. Б. Королева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 9-1(51). – С. 96-99.

8. Мельникова К. А. О специфике дистанционного обучения иностранному языку в высшем техническом образовательном учреждении / К. А. Мельникова, В. Н. Бабаян // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. – 2021. – № 2(13). – С. 86-91.

9. Моднов С. И. Организация дополнительной языковой подготовки в рамках международной образовательной программы / С. И. Моднов, Л. А. Тюкина // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации : Материалы седьмой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием), Ярославль, 10 декабря 2015 года / Под научным редактированием М.В. Новиков. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2015. – С. 31-39.

10. Разумова М. А. Использование мультимедийных технологий обучения иностранному языку в техническом вузе с целью повышения эффективности учебного процесса / М. А. Разумова, К. А. Мельникова // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования : сборник статей IX Международной научно-практической конференции, Пенза, 06–07 апреля 2020 года. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2020. – С. 169-173.

11. Тюкина Л. А. Информационные технологии в профессиональной деятельности переводчика / Л. А. Тюкина, И. Н. Пузенко // Профессионально ориентированный перевод : реальность и перспективы : сборник научных трудов. – Москва : Российский университет дружбы народов (РУДН), 2018. – С. 248-255.

УДК 811.133.1' 367.5

## К ВОПРОСУ О ВЫДЕЛЕНИИ ПРИЗНАКОВОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

**М.В. Фокша**

ст. преп. каф. романо-германской филологии  
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

*В настоящей статье исследуются признаковые предложения во французском языке, являющиеся предметом споров и разногласий. Изучаемый тип предложений во французском языке, не находивший однозначной трактовки как в отечественной, так и во французской лингвистике, интерпретируется в рамках семантико-функционального подхода как двусоставное признаковое предложение и нуждается во всестороннем изучении с целью полного и последовательного описания его свойств.*

**Ключевые слова:** атрибут, двусоставное предложение, семантика.

## THE QUESTION OF DEFINITION OF THE ATTRIBUTIVE SENTENCES

*This article explores attributive sentences in French that are the subject of controversy and disagreement. The studied type of sentences in French, which did not find an unambiguous interpretation both in Russian and in French linguistics, is interpreted within the framework of the semantic-functional approach as a two-part attributive sentence and needs to be comprehensively studied in order to fully and consistently describe its properties.*

**Key words:** *attribute, two-part sentence, semantics.*

Разнообразная познавательная деятельность человека отражается часто в различных языковых формах. В этой связи является актуальным исследование многообразных многоуровневых явлений на конкретном языковом материале разных языков. С этой точки зрения представляется интересным рассмотреть французские предложения типа *Elle est belle* (Она красивая), которые с давних пор привлекали внимание лингвистов, как в русском, так и во французском языках. В течение долгого времени они были предметом споров и разногласий.

Французские лингвисты, исследуя предложения, имеющие такого рода структуру, традиционно обращались к понятию атрибута. В общем значении оно определяется в грамматике как качество, присвоенное высказыванию при помощи глагола (Jean Dubois, Mathée Giacomo, Conis Guespin 1994; 58). Понятие атрибута неоднократно фигурировало в различных теориях, где атрибут рассматривался чаще всего в сочетании с глаголом-связкой *être*. Впервые оно было сформулировано еще в грамматике Пор-Рояля 1660 год, которая частично заимствовала аристотелевскую теорию атрибутивного предложения. В соответствии с данной теорией всякое предложение – это суждение, которое соответствует следующей схеме: подлежащее + *être* + атрибут. (Arnauld, Lancelot 1967; 230) На протяжении следующих столетий грамматическая традиция рассматривала атрибут с тех же самых позиций. Позднее в лингвистике стали разграничивать понятия определения, которое является риторическим термином, и понятия атрибута, которое определяется логическими категориями.

Во французской лингвистике XX века исследователи, опираясь на понятие атрибута, определяли предложения интересующего нас типа как атрибутивные. При описании такого рода конструкций использовались различные подходы. Так, одни ученые применяют конструктивный подход, в рамках которого определяется, к какому члену предложения, относится атрибут. Другие ученые анализируют типы глаголов, которые употребляются в атрибутивных предложениях.

Обычно сторонники конструктивного подхода выделяют два типа атрибута:

1) **атрибут подлежащего**: *Un homme était brave. Мужчина был смелым* (букв.) (presse);

2) **атрибут дополнения**: *Le travail a rendu ce collègue malade. Работа сделала коллегу больным.* (букв.) (presse).

Атрибут подлежащего определяется исследователями как элемент, связанный с атрибутивным глаголом, служащим для связи подлежащего и атрибута, либо как предикат, указывающий на состояние, свойство, категоризацию подлежащего. Атрибутивными глаголами являются глагол-связка *être*, глаголы, с помощью которых вводится характеристика внешнего вида, облика (*tomber, avoir l'air, passer pour*): *Ils se regardèrent. Ils étaient livides.* (M. Zévaco); *Jules passe pour maladroit.* (presse); глаголы, показывающие длительность или, наоборот, изменение состояния (*demeurer, rester, devenir, vivre, mourir...*; *se trouver, se faire, se nommer...*); *Enfin le paysage devint rocheux, titanseque et féérique.* (A. Maurois); *Thérèse était demeurée étendue fumant des cigarettes, les yeux sur les grandes lettres d'or noirci, fixées au balcon d'en face; puis elle avait déchiré la première enveloppe.* (F. Mauriac); *Les critères d'attribution de ce revenu de remplacement excluent en effet une partie des chômeurs en fin de droits, ce qui explique qu'environ 360.000 d'entre eux se retrouvent complètement dépourvus, selon les estimations du gouvernement.* (Le Figaro)

Что касается атрибута дополнения, то он относится к дополнению предложения и связан с ним посредством декларативных глаголов типа *élire, nommer, appeler, rendre, trouver, faire...*, которые дают оценку, констатируют состояние предмета: *Le lendemain matin, je le trouvai accroupi derrière le tas de bois.* (R. Gary)

Некоторые ученые классифицируют атрибутивные предложения в зависимости от типа глаголов, употребленных в функции сказуемого. При этом глаголы описываются с точки зрения их лексического наполнения или грамматической характеристики. Так, традиционно выделяют два под-вида атрибута подлежащего:

– главный атрибут: *Pierre est vivant. Пьер жив.* (букв.) (presse)

– дополнительный атрибут: *Lise est sortie très étmue. Ли́за вы́шла удивленная.* (букв.) (presse)

Главный атрибут сочетается с глаголом-связкой *être* и другими атрибутивными глаголами типа *demeurer, rester, sembler, apparaître*, которые представляют семантический однородный класс глаголов, обозначающих существование: *Tosant fit alors tomber son capuchon, et sa face maigre d'ermite habitué aux jeûnes et aux macérations apparut, fine et tourmentée; une longue barbe blanche lui descendait jusque sur la poitrine; il avait le regard d'un illuminé* (M. Zévaco); *Il calcula la distance qui séparait l'abbaye du lieu où il se trouvait, et demeura effaré de constater combien minime était cette distance.* (M. Zévaco)

В предложениях с дополнительным атрибутом подлежащего набор глаголов достаточно ограничен. Как правило, это непереходные глаголы, которые в сочетании с прилагательным образуют устойчивые сочетания типа *mourir jeune, vivre heureux, partir furieux, s'endormir content etc. De notre petit Panthéon de cartes jaunies, elle avait catégoriquement rejeté Mozart – «il est mort jeune» ... (R. Gary); Blaise est tombée pâle.* (presse). Как мы видим, такие конструкции распространяются только на одушевленные объекты.

Среди атрибута дополнения выделяют различные подтипы, употребление которых также зависит от глаголов, выступающих в роли сказуемого. Традиционно различают главный и дополнительный атрибуты дополнения. (Le Goffic 1993; Noailly 1999). Конструкции с главным атрибутом дополнения употребляются с декларативными глаголами типа *croire, juger, sentir, trouver, assurer* и могут трансформироваться в сложноподчиненные предложения с союзом *que*: *Je trouve ce livre triste. Je trouve que ce livre est triste* (presse); *Ma mère adorait l'histoire de Paul et Virginie, qu'elle trouvait particulièrement exemplaire.* (R. Gary) В то время как дополнительный атрибут дополнения употребляется в предложениях с переходным глаголом, требующим прямого дополнения, и которые не могут быть трансформированы в сложноподчиненные предложения: *Je bois le Campari pur; Je mange les épinards crus* (presse). Крут употребления таких глаголов ограничен, в основном они сочетаются с прилагательными в составе устойчивых сочетаний типа *boire chaud, manger cru*.

В.Г. Гак (Гак 2004; 584) анализирует изучаемые конструкции в рамках семантической классификации предложения с учетом типа и семантики предикатива, то есть именной части. Интересующие нас конструкции он подразделяет на предложения :

- с квалификативным предикативом, выражающим свойство субъекта: *Pierre est étudiant. Пьер студент;*
- с процессно-квалификативным предикативом, который обозначает признак субъекта в момент данного действия или состояния: *Il est parti furieux. Он ушел сердитый.*

От квалификативного предикатива процессно-квалификативный отличается тем, что содержание одного предложения представлено двумя отдельными фразами: *Il part furieux. Он уходит сердитый. Il part, il est furieux. Он уходит. Он сердитый.*

Неопределённость синтаксической интерпретации изучаемых предложений усложняется тем, что во французской и в отечественной лингвистике не сложилось однозначной трактовки явления атрибута. Так, к этому понятию относят самые разнообразные явления, например, прилагательное: *La maison est grande* (presse); абсолютные конструкции (Choi-Jonin 2001; 95), которые определяются как номинальный атрибут: *J'étais mains*

*aux poches, l'esprit vide, mécontent, quand Barrassis entra; существительное: Pierre est médecin, а также предложения типа Pierre est en France, которые иногда рассматриваются как синтаксический эквивалент предложений типа Pierre est grand.*

В заключение следует отметить, что изучаемый тип предложений во французском языке, не найдя однозначной трактовки как в отечественной, так и во французской лингвистике, интерпретируется в рамках семантико-функционального подхода как двусоставное признаковое предложение и нуждается во всестороннем изучении с целью полного и последовательного описания его свойств.

## Литература

1. Алексеева Е.А. Второе сказуемое, выраженное неличными формами глагола, во французском языке / Е.А. Алексеева.— Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2004.— 150 с.
2. Васильева Н.М. Синтаксис простого предложения в современном французском языке / Н.М. Васильева. – М. : Просвещение, 1983.– 112 с.
3. Васильева, Н.М. Французский язык: Теоретическая грамматика. Морфология. Синтаксис : ускоренный курс : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / Н.М. Васильева, Л.П. Пицкова. – М.: Высш. шк., 1991. – 299 с.
4. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка / В.Г. Гак. – М. : Добросвет, 2004. – 862 с.
5. Ломов А.М. Типология русского предложения /А.М. Ломов. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1994 .— 277 с. 6. À la recherche de l'attribut. M.-M. Gaulmyn, S. Rémi-Giraud, L. Basset. – Lyon : Presse universitaire de Lyon, 1991. - 317 p
7. Béchade H. D.. Syntaxe du français moderne et contemporain; 3me éd. Revue et augmentée. – Paris: PUF, 1993. – 334 p.
8. Buchard A. «Pour une analyse unitaire et de l'attribut du sujet et de l'attribut de l'objet», Travaux de linguistique, n° 53 2006/2 - 160 p.
9. Choi-Jonin. «Nexus nominal à fonction attribut». Par monts et par vaux: itinéraires linguistiques et grammaticaux: mélanges. Cl. Buridant, G. Kleiber, J-Ch. Pellat. – Louvain-Paris : Editions Peeters, 2001. – 439 p.
10. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Jean Dubois, Mathée Giacomo, Conis Guespin, etc. – Paris: Larousse, 1994 – 514 p.
11. Grammaire du français contemporain . J-CL. Chevalier, Cl. Blanche-Beneviste, M. Arrivé, J. Peytard.- Paris : Larousse, 2002. – 494 p.

## Секция 2

# ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И ВУЗЕ

УДК 811.135.2:378.147

## РОЛУЛ ДЕЗВОЛТЭРИЙ ГЫНДИРИЙ КРИТИЧЕ ЫН ПРОЧЕСУЛ ДЕ ПРЕДАРЕ-ЫНВЭЦАРЕ А ЛИМБИЙ СТРЭИНЕ

*Е.Н. Бабий*

ст. преп. каф. молдавской филологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

*Артиколул де фацэ абордяэ унеле аспекте але дезволтэрий гындирий критиче ын прочесул де предаре-ынвэцаре а лимбий молдовенешть ка стрэинэ, анализээ унеле авантаже ши модели де интеграре а техноложиилор едукацио-нале модерне де дезволтаре а гындирий критиче ын ынвэцэмынт.*

**Кувинте-кее:** лимбэ, гындирие критикэ, техноложие, прочес дидактик.

### THE ROLE OF DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

*This article examines some aspects of the development of critical thinking in the process of teaching the Moldavian language as a foreign language, analyzes the role and peculiarities of using the technique of argumentation on the native language lessons.*

**Keywords:** language, critical thinking, technology, learning process, argument.

**М**одернизаря прочесулуй дидактик де студииере а лимбий алолингве ын ынвэцэмынтул супериор се фундаментаэ пе теорий, тендинце ши методоложий ной, че оферэ валенце формативе мултипле, каре култивэ аспектул интелектуал ал персоналитэций студентулуй нечесар интергэрий професионале. Акцентул се пуне пе инструирия ориентатэ спре промоваря уней гындирий критиче ши креативе индепенденте, каре поате фи реализатэ прин фолосирия унор методе активе ши интерактиве де стимуларе а прочесулуй де предаре-ынвэцаре, методе каре контрибуе ла скимбул де идей, де куноштинце, де експериенце, каре се карактеризээ прин капачитате де комуникаре ши коопераре, абилитате де релационаре ши активитате ын

груп, респонсабилитате ши импликаре. Апликаря ачестор инструменте соличитэ дин партя кадрулуй дидактик речептивитате ла ноу, мобилизаре, флексибилитате, доринцэ де аутоперфекционаре, гындиере рефлексивэ ши критикэ, креативитате.

Актуалитатя субъектулуй абордат резидэ ын анализа унор аспекте але дезволтэрий гындирий критиче, але ынвэцэрий центрате пе студент, каре се аксызэ ын ачест сенс пе нивелул де дезволтаре а потенциалулуй ачестуя, апликынд техноложий активе адекватате.

Скопул артиколулуй констэ ын релеваря унор авантаже ши моделулуй де интеграре а техноложий модерне де дезволтаре а гындирий критиче ын прочесул инструктив-едукатив де студиере а лимбий нематерне.

Дезволтаря гындирий критиче конституе унул динтре обьективеле фундаментале але системулуй де ынвэцэмынт контемпоран, каре се реализязэ прин фолосиря унор стратегий интерактиве – техноложий каре соличитэ импликаря ши партичипаря немижлочитэ а студентулуй ла активитэциле дидактиче. Еа се формязэ прин екзерсаре, прин ынвэцаря де а анализа ши де а синтетиза, прин адучеря де аргументе базате пе куноштинце, теорий, експериенце.

Черчетэриле ын ачест домениу ау контрибуит есенциал асупра модернизэрий прочесулуй дидактик, демонстрынд нечеситатя ши опортунитатя утилизэрий методелор активе ши интерактиве ын скопул интенсификарий посибилитэцилор интелектуале але студенцилор динтр-о сочитате информатизатэ, пентру индивидуализаря ши ефикачитатя инструирий.

Методоложия дезволтэрий гындирий критиче се интегрязэ ынтр-ун кадру спечифик де предаче-ынвэцаре, структурат пе трей етапе:

- *евокаре* – актуализаря челор ынвэцате anteriор деспре субъектул пропус;

- *реализаре а сенсулуй* – активитатя де ынвэцаре ши прочесул де ынцележере а ноилор концинтурь;

- *рефлексии* – верификаря куноштинцелор обцинуте, а капачитэций де а експрима ноиле информаций прин проприиле кувинте ши екземпле. [Заир-Бек 2011; 13-14]

Гындиря критикэ пресупуне капачитатя де а ынцележе ши де а кужета асупра информациилор куноскуте сау афлате, авынд дрепт фундамент проприиле акизиций ши абилитэць. Десеорь студенций, нерешинд сэ-шь реактуализезе куноштинцеле ынсушите anteriор, се конфрунтэ ку дификултатя де а рефлекта ши де а пэтрунде сенсул информациилор ной, рэмынынд ку идей конфузе сау кяр контрадикторий, каре ымпьедикэ ынвэцаря. Пентру а гынди критик, есте есенциал ка студенций сэ ажунгэ сэ конштиентизезе чея че штиу.

Гындиря критикэ ла ореле де лимбэ пресупуне:



а) аппликаря конштиентэ а прочеселор когнитиве де компараре, класификаре, абстрактизаре, рационамент индуктив ши дедуктив, аргументаре, анализэ;

б) реализаря де жудекэць когнитиве темейниче каре пресупун инвестигаря реалитэций анализате, луаря де дечизий, резолваря де проблеме, евалуаря критикэ;

в) утилизаря гындирий критиче ын лектурэ, че констэ ын ынцележеря ши анализа текстелор читите;

г) утилизаря гындирий критиче ын скриере че резидэ ын идентификаря унуй субъект; формуляра ноциуний; организаря лукрэрий скрисе; редактаря унуй текст, ревизуиря ши рафинаря.

Импликаря активэ а дисциполилор ын прочесул инструктив требуе промоватэ перманент, фиинд ун элемент есенциал ал формэрий гындирий критиче. Пе мэсурэ че се дезволтэ капачитатя де а гынди критик, се дезволтэ ши капачитатя де експримаре оралэ ши скрисэ, коерентэ ши ложикэ, аутономэ ши конвингэтоаре, се дезволтэ капачитатя де а гэси ши де а акчепта идей алтернативе, де а формула жудекэць ши де а практика о гындиере конструктивэ.

Астфел, а гынди критик ынсямнэ:

- а емите жудекэць проприй ынтемеяте пе куноштинце;
- а форма ши а сусцине проприиле идей;
- а акчепта пэрериле алтора;
- а рекуноаште проприиле грешель;
- а култива ун счептичисм политикос;
- а авя конвинжерь ши крединце фундаменте пе куноштинце васте;
- а акчепта евалуаря/ критика проприилор опиний;
- а манифеста толеранцэ, флексибилитате ши респект фацэ де партичипанць.

Култиваря деприндерилор де гындиере критикэ пресупуне ынвэцаря унор екзерчиций де апречиере ши де экзаминаре а идеилор. Астфел, ла ореле де лимбэ, студенций сынт пушь ын ситуация де а апплика ун волум импресионант де информаций, де а ле анализа, де а-шь дезволта абилитэць, пентру а фаче фацэ провокэрилор техноложиче актуале.

Динтре методеле актив партичипативе, мените сэ контрибуе ла диверсификаря методоложией дидактиче екзистенте, ынскриинду-се, тотодатэ, ши ын домениул формэрий ши дезволтэрий гындирий критиче, де спорире а ефичиенцей ши креативитэций мунчий лекторулуй ку дисциполий сэй, пот фи менционате техничиле: експлозия стеларэ, флоаря де нуфэр, мозаикул, графикул Т, штиу / вряу сэ штиу / ам ынвэцат ш.а.

Аргументаря аре ун рол есенциал ла ореле де лимбэ матернэ, фиинд ун мижлок прин каре се сусцине, се демонстрэзэ сау се комбате ун пункт де ведере привитор ла о темэ.

Скопул фолосирий техничий *Аргумент ын патру пашь* резидэ ын формаря абилитэцилор де експримаре а опиниилор, де конвинжере ши демонстраре а позицией ку привире ла о анумитэ проблемэ. Ын результат, есте обцинутэ о апречиере профунд аргументатэ. Ын казул унор проблеме контроверсате, техника оферэ посибилитатя де анализэ а унор контрадикторий, стабилинд мэсура ын каре еле сынт конвингэтоаре.

Прочесул де жустификаре прин аргументаре пресупуне паркуржеря унор пашь, каре ши ый детерминэ структура:

1. теза (афирмация);
2. експликация (премиселе);
3. довада;
4. конклузия.

Техноложия се десфэшоарэ конформ алгоритмулуй:

1. Презентаря темей де анализэ.
2. Формуларя тезелор (афирмациилор) привинд тема пропусэ. Се соличитэ ка тезеле сэ фие кыт май скурте (симплэ пропозицие афирмативэ).
3. Експликация – доуэ-трей енунцурь каре дезвэлуе есенца афирмацией, експликэ унеле ноциунь, принципий каре стау ла базэ.

4. Довада – селектаря фаптелор, екземплелор, тримитерилор ла опиния спечиалиштилор ку скопул де а илустрэ теза лансатэ.

5. Конклузия – скурт ши клар се акцентуязэ веридичитатя тезей инициале.

Дрепт авантаже але методей менционэм ефичиенца споритэ де фолосире, ридикаря ынкредерий ын форцеле проприй але партичипанцилор, дезволтаря абилитэцилор де комуникаре (де аскултаре ши де ворбире) де рефлектаре, де гындиере критикэ, де аргументаре де проблеме ши де коопераре.

Техника *Аргумент ын патру пашь* асигурэ ынцележеря критикэ, студенций фиинд импликаць актив ын прочесул де ынвэцаре: конштиентиязэ проприя гындиере, формулязэ опиний, ышь експримэ идеиле ши сентиментеле орал ши ын скрис.

### **Модел де апликаре**

Субъектул: Деклинаря субстантивулуй ку артикол хотэрыт

Объективе:

- детерминаря субстантивулуй;
- карактеризаря морфоложикэ а субстантивулуй (женул, нумэрул, типул);
- детерминаря артиколулуй субстантивал нечесар;
- аргументаря проприей опиний.

Сарчинэ: Артикулаць ку артикол хотэрыт кувынтул *eroу*. Аргументаць.

1. *Теза (афирмация)*: Кувынтул **eroу** ва прими артиколул -ул.

2. *Експликация*: Артиколул -ул се ва аташа ла субстантивеле маскулине сау неутре ла нумэрул сингулар.

3. *Довада*: Кувынтул ероу есте ун субстантив маскулин, нумэрул сингулар.

4. *Конклузия*: Форма артикулатэ хотэрыт а кувынтулуй ероу есте ероул.

А гынди критик ынсямнэ а фи куриос, а пуне ынтребэрь, а кэута рэспунсурь, а кэута каузе ши импликаций, а гэси алтернативе, а адопта о позиции пе база уней ынтемеерь аргументате ши а адуче довезь ложиче.

Методоложия де ынвэцэмынт, фиинд селеклатэ де кадрул дидактик, есте пусэ ын апликаре ла активитэць дидактиче сау екстрааудиториале ку ажуторул студенцилор ши ын бенефичиул ачестора. Еа пресупуне, ын тоате казуриле, о колабораре ынтре лектор ши студент, партичипаря лор ла кэутаря унор солуций, ла дистинжэря лакунелор ши аргументелор. Се фолосеште суб форма унор variante сау прочедее бине селеклате пентру асимиларя куноштинцелор дин домениул лимбий ши а стимулэрий спиритулуй креатив ши критик.

## Литература

1. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. — 2-е изд., дораб. — М.: Просвещение, 2011. — 223 с.

2. Dezvoltarea gândirii critice [online]. – Disponibil: [kupdf.com\\_dezvoltarea-gandirii-criticepdf.pdf](http://kupdf.com_dezvoltarea-gandirii-criticepdf.pdf)

3. Temple Charles, L.Steele Jeannie, S. Meredith Kurtis, Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice [online], Chişinău, 2003. – Disponibil: <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2017/07/4.pdf>

УДК 378.5.811

## ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПО ТЕМЕ „DAS HAUS“ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

*П.Н. Гилевич*

ст. преп. каф. германских языков и методики их преподавания,

ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Рыбница

*В данной статье речь пойдёт о роли лексических навыков в формировании коммуникативной компетенции, как способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Автор даёт определение понятия «лексический навык», представляет этапы его формирования и знакомит с упражнениями на каждом этапе.*

**Ключевые слова:** лексический навык, компетентностный подход, базовые компетенции, коммуникативная компетенция, лексические знания, этапы формирования лексического навыка, типы упражнений.

## FORMATION OF LEXICAL SKILLS ON THE TOPIC «DAS HAUS» AT THE SECONDARY LEVEL OF EDUCATION

*This article will focus on the role of lexical skills in the formation of communicative competence, i.e. the ability and willingness to carry out foreign-language interpersonal and intercultural communication with native speakers. The author defines the concept of «lexical skill», presents the stages of its formation and introduces exercises at each stage.*

**Key words:** lexical skill, competence approach, basic competencies, communicative competence, lexical knowledge, stages of lexical skill formation, types of exercises.

Современная система образования, в том числе процесс обучение иностранным языкам, находятся на новом этапе развития, который характеризуется интересом к личности и направлен на формирование коммуникативной компетенции как способности общения [Лазарева 2012].

В основе формирования коммуникативной компетенции личности лежат лексические знания, обеспечивающие успешное овладение основами всех видов речевой деятельности. Лексические знания — это знания основных лексических понятий (корень, приставка, суффикс), знание типов словообразования (словосложение, словопроизводство, конверсия), знание типов словарей и др. [Шамов 2008; 242]. Для успешного овладения иностранными языками, уровень владения лексическим навыком играет немаловажную роль. По Р.К Миньяр-Белоручеву, лексический навык определяется как «способность мгновенно вызывать из долговременной памяти эталон слова в зависимости от конкретной речевой задачи и включать его в речевую цепь» [Опарина 2005; 19]. Таким образом, знать слово — значит знать его звуковую и графическую формы, значение и употребление. Именно в лексике отражены ценностные ориентиры и факты культуры страны изучаемого языка, что обуславливает актуальность исследуемой проблемы.

Объект исследования - процесс формирования лексических навыков у учащихся среднего этапа обучения иностранному языку. Предмет исследования - обучение иноязычной лексике учащихся 5 класса по теме „Das Haus“.

Целью исследования является разработка практических упражнений для обучения лексике по вышеупомянутой теме.

Для достижения данной цели автором были поставлены следующие задачи:

- 1) определить сущность лексического навыка и выявить этапы его формирования в школе;

2) анализ научной литературы по методике обучения иностранным языкам;

3) изучить особенности формирования лексического навыка;

4) разработать систему лексических упражнений по теме „Das Haus“ в рамках темы „Bei unseren Freunden zu Hause“ учебника немецкого языка 5 класса [Бим 1999; 244].

К проблеме обучения лексике обращены работы многих известных теоретических исследователей и методистов: Гальсковой Н.Д., Шамова А.Н., Миньяр – Белоручева Р.К., Пассова Е.И., Филатова В.М., Геза Н.И., Опариной Е.А. и многих других.

Практическая значимость исследования заключается в разработке упражнений для введения, закрепления и активизации лексики, которые могут быть использованы учителями школ, студентами, обучающимися по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль Иностранный язык), а также преподавателями других учебных учреждений.

Технология формирования лексического навыка состоит из определённых этапов. Этапами формирования лексического навыка называют «отрезки времени, отличающиеся друг от друга по своим задачам способам обучения» [Шамов 2008; 240]. Они не являются достаточно чёткими и определенными: их число, по мнению различных учёных, варьируется от двух до трех. В нашем случае рассмотрим три этапа: ознакомление, тренировка, применение.

На этапе *ознакомления* деятельность учителя предполагает побуждение к познавательной деятельности; презентацию новой лексики в контексте; семантизацию слова; контроль понимания. На тренировочном этапе учителю необходимо правильно организовать тренировки по формированию и совершенствованию лексического навыка. А на этапе *применения* целью работы учителя является создание условий для общения в устной или письменной форме с использованием новой лексики [Филатов 2004; 342].

Тема “Das Haus” представлена лексикой (см. табл.1):

**Таблица 1. Лексика по теме “Das Haus”**

das Haus – дом		
im Erdgeschoss – на первом этаже	der Vorgarten – палисадник	die Tür – дверь
das Kinderzimmer – детская комната	das Wohnzimmer – гостиная	das Bad – ванная
das Schlafzimmer – спальная комната	die Treppe (-n) – лестница	die Küche – кухня
das Blumenbeet – цветочная клумба	das Arbeitszimmer – кабинет	der Stock – этаж
die Hundehütte – собачья будка	Das Wohnzimmer-гостиная	führen – вести
im ersten Stock– на втором этаже	das Vogelbauer – скворечник	gemütlich - уютный
Die Treppe - лестница	die Toilette [to:a:-] - туалет	geräumig- вместительный

Поскольку тема „Bei unseren Freunden zu Hause“ (учебник немецкого языка для 5 класса «Шаги 1», И. Л. Бим) объёмная, для более эффективного усвоения мы разбили её на подтемы: “Das Haus”; “Das Wohnzimmer”; “Das Arbeitszimmer”; “Die Küche”.

Предлагаю рассмотреть работу над лексикой по теме “Das Haus”.

I этап работы – ознакомление

На данном этапе слова предъявляются с опорой на слайд мультимедийной презентации “Das Haus” [7] и подготовленный заранее рассказ. Учитель читает рассказ, выделяя голосом новые слова и одновременно показывая на изображение на слайде.

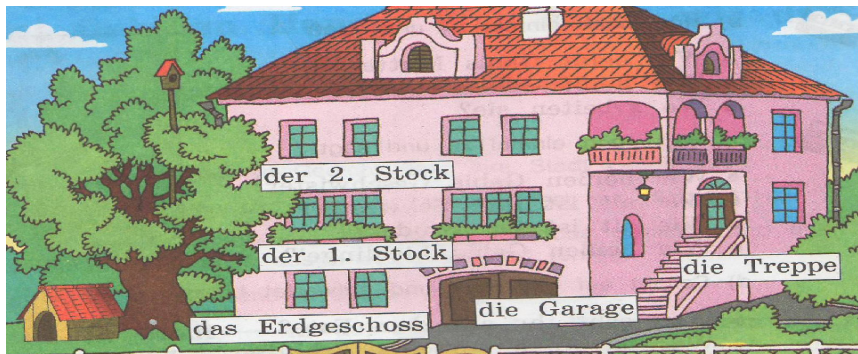


Рисунок для предъявления новой лексики

*Текст для предъявления новой лексики:*

Dieses Haus ist geräumig und gemütlich. Im Erdgeschoß ist die Garage. Eine Treppe führt in den ersten Stock. Im ersten Stock (in der ersten Etage) sind: das Wohnzimmer, Vaters Arbeitszimmer, das Gästezimmer, die Küche, die Toilette. In der zweiten Etage sind: das Schlafzimmer, das Kinderzimmer, das Badezimmer (mit der Toilette). Das Haus hat einen kleinen Vorgarten. Hier sind einige Bäume und Blumenbeete. Auch eine Hundehütte und ein Vogelbauer könnt ihr hier sehen.

*II этап - тренировка*

Упр. 1. Was ist das? (картинка без новых слов)

Учитель показывает на отдельные части дома, спрашивает „Was ist das?“- ученики отвечают, используя новые слова.

Упр. 2. Welche Wörter sind hier versteckt?

Из новых слов учитель составляет цепочки слов. Задача учащихся – разделить их, произнести и перевести на родной язык.

Erdgeschoss/treppe/srock/etage/vorgarten/hundehütte/vögelbauer  
Zimmer/küche/toilette/badezimmer/wohnung/kinderzimmer/haus

Упр. 3. Welche Wörter passen nicht in die logische Reihe?

На доске написаны 3 строки слов. Учащиеся выходят по очереди к доске и зачеркивают лишнее слово.

*Das Erdgeschoss, der erste Stock, der 2. Etage, die Garage.*

*Das Wohnzimmer, das Gästezimmer, die Tür, das Schlafzimmer.*

*Das Zimmer, der Stock, das Erdgeschoss, die Etage.*

Упр. 4. Welcher Buchstabe fehlt?

Учащиеся получают карточки с предъявляемым ранее текстом для знакомства с новой лексикой, но уже с пропущенными буквами в словах. Учащиеся переписывают его в свои тетради, вставляя пропущенные буквы. Затем по команде учителя читают вслух по очереди, исправляя свои ошибки.

Упр. 5. Alphabetisiere diese Wörter.

Новые слова представлены на доске в виде картинок. Рядом перемешаны карточки с соответствующими немецкими словами. Задача: подобрать соответствия и записать эти слова в тетрадь в алфавитном порядке: дом, лестница, гараж, крыша, палисадник, цветочная клумба, собачья конура, скворечник. (*Das Haus, die Treppe, die Garage, der Dachboden, der Vorgarten, das Blumenbeet, die Hundehütte, das Vogelbauer*). Контроль – фронтальный.

III этап - применение

Упр. 1. Setze das richtige Wort ein!

*Das Haus ist schön und groß. Im ... ist die Garage. Eine ... führt in den ersten Stock. Im ersten Stock (in der ersten ...) sind: das Wohnzimmer, Vaters Arbeitszimmer, das Gästezimmer, ..., die Toilette. In der zweiten Etage sind: das Schlafzimmer, das Kinderzimmer, das Badezimmer (mit...). Das Haus hat einen kleinen .... Hier sind einige Bäume und Blumenbeete. Auch eine ... und ein Vogelbauer könnt ihr hier sehen.*

*(Erdgeschoß, Treppe, Etage, die Küche, der Toilette ,Vorgarten ,Hundehütte)*

Текст с пропущенными словами представлен на доске. Учащиеся выбирают на доске карточку с подходящим словом и вставляют вместо пропусков в текст.

Упр. 2. Игра «Больше слов».

Для работы у доски учащиеся были поделены на две команды, каждая из которых должна записать на доске как можно больше слов на тему “Das Haus“ и, опираясь на них, описать на картинке дом.

Таким образом, лексический навык играет большую роль в овладении иностранным языком и является одним из важнейших условий успешного общения на нем. Для его успешного формирования необходимо учитывать возрастные особенности учащихся и их интересы, соблюдать определённые этапы, а также соответствующие каждому этапу типы упражнений.

## Литература

1. Бим И. Л. Шаги 1: Учебник немецкого языка для 5 класса общеобразовательных учреждений. -5-е издание /И.Л. Бим. - М.: Просвещение, 1999. -302 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам/ Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ-ГЛОССА, 2000. – 192 с.
3. Методика преподавания иностранных языков: общий курс [учеб. пособие] / отв. ред. А.Н. Шамов. — М.: АСТ: АСТ-Москва: Восток — Запад, 2008. - 253 с.
4. Опарина Е.А. Методика обучения иностранным языкам в схемах и таблицах: Конспекты лекций / Е.Н. Опарина.- Рязань: Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина, 2005. - 40 с.
5. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учеб пособие для студ. пед. колледжей/ В.М. Филатов.- Ростов – н/Д.: Феникс, 2004.- 416 с.
6. Лазарева О.А. Лексическое знание в процессе обучения иностранных студентов русской лексике: структура и форма репрезентации. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksicheskoe-znanie-v-protsessse-obucheniya-inostrannyh-studentov-russkoy-leksike-struktura-i-forma-reprezentatsii> (дата обращения: 25.10. 2021).
7. Презентация на тему“ Bei Gabi zu Hause. Was sehen wir da“ [Электронный ресурс] URL:[https://infourok.ru/prezentaciya\\_po\\_nemeckomu\\_yazyku\\_na\\_temu\\_bei\\_gabi\\_zu\\_hause\\_was\\_sehen\\_wir\\_da\\_\\_5\\_klass-137613.htm](https://infourok.ru/prezentaciya_po_nemeckomu_yazyku_na_temu_bei_gabi_zu_hause_was_sehen_wir_da__5_klass-137613.htm) (дата обращения: 26.10.2021).

УДК 372.881

## СТРАТЕГИАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

**И.И. Гроза**

учитель английского и немецкого языков,  
МОУ «Тираспольская средняя школа №14», г. Тирасполь

*В настоящей статье рассмотрены стратегии обучения английскому языку при обучении монологической речи. Рассмотрены структуры последовательного ответа, для лучшего ориентирования ученика при ответах.*

**Ключевые слова:** стратегии обучения, стратегия памяти, когнитивная стратегия, стратегия замещения.

STRATEGIAL APPROACH TO TEACHING MONOLOGICAL SPEECH  
IN A FOREIGN LANGUAGE TO SECONDARY SCHOOL STUDENTS



*This article examines strategies for teaching English while teaching monologue speech. The structure of a sequential response is considered for better orientation of the student when answering.*

**Key words:** *learning strategies, memory strategy, cognitive strategy, replacement strategy.*

**С**овременные методики обучения и преподавания иностранного языка в школе носят теоретически-отвлечённый характер, именно поэтому на практике учащимся очень сложно применять полученные теоретические знания для реализации речи. Изученные в хаотичном порядке клише и фразы, которые идеально могли описать заданные на уроке ситуации, трудно применять в «живой» речи, а языковой барьер мешает выражать мысли на любом изучаемом иностранном языке. [Зимняя 1991; 141].

При обучении иностранному языку можно выделить несколько проблем и одной из них можно назвать обучение монологической речи.

Монологическая речь отличается своей последовательностью, использованием более сложных грамматических структур, синтаксических конструкций. В высказываниях должна просматриваться логичность, целостность и связность предложений. Часто при обучении монологической речи учащийся испытывает следующие трудности: не может составить последовательные предложения, логически дополняющие друг друга. Чаще всего это односложные ответы на вопросы учителя, неспособность изложить свои мысли, перечисление каких-то действий. Одной из проблем может быть недостаточный словарный запас, а иногда, неумение и страх сформировать свои мысли на иностранном языке [Зимняя 1991; 134].

В данном случае перед преподавателем ставится следующая задача: создать необходимые условия для практического овладения языком, подобрать необходимые стратегии и методы для ученика, которые помогут раскрыться: проявить свою активность, точку зрения, уметь её аргументировать.

Для решения проблемы неумения и страха в монологической речи, можно использовать стратегический метод обучения иностранному языку. Стратегии обучения «learning strategies», могут быть подобраны индивидуально обучающему. Осваивая стратегии монологической речи, учащийся научится держать свою речь под контролем. Стратегии должны стать учебными привычками, личными приёмами, которые помогают развитию учебной деятельности. Стратегии строятся на основе разных методов и приемов, подходящих лично ученику и помогающие ему преодолевать возникшие трудности. Они помогут собрать хаотичный поток мыслей в структуру, научат последовательно отвечать на заданные вопросы, как при устной, так и при письменной речи [Авво 2008; 87].

Стратегии обучения нелегко определить. Многие ученые-лингвисты определяют стратегии по-разному, но есть одна общая черта — это струк-

турный подход к организации процесса обучения. Чтобы определить стратегию, нужно разработать цель, процесс усвоения содержания обучения, поддержку учащихся и обратную связь.

Стратегии должны использоваться для более легкого и приятного обучения. Стратегии при обучении языку были рассмотрены разными учеными, такими как Р. Оксфорд, Г. Буркарт, Дж. Конрад, Т.Е. Суханова и Т.В. Крысенко, Е.Н. Соловова и И.Е. Солокова.

Прямыми стратегиями следует считать: стратегию памяти, которую необходимо использовать для запоминания элементов языка: новая лексика, фразы клише, вводные конструкции. Чем шире запас лексики, тем проще будет отвечать на любой вопрос. Когнитивная стратегия – подражание носителям языка, использование стратегии замещения. Стратегия компенсации – возможность использовать русский, чтобы выразить мысли или идею, которые ученик не способен сказать на целевом языке. Также в стратегии замещения предусмотрена и другой вариант – получение помощи, «обратившись к кому-то за помощью в разговоре, нерешительно или явно прося о недостающем выражении» [Сметанникова 2005; 302].

Рассмотрим подробнее стратегии Е.Н. Солововой и И.Е. Солоковой:

Стратегия 1. Умение понимать ситуацию. Учащийся должен определить всё ли понятно в заданной ситуации, если не все слова понятны или если учащийся неуверен в том, что понял собеседника правильно, нужно:

- попросить повторить (I'm sorry, could you repeat that please? /Could you say that again, please?);

- попросить прокомментировать или уточнить вопрос/утверждение (I'm sorry, I don't understand/I'm sorry. I don't quite see what you mean/Sorry, I didn't quite catch what you were saying);

- повторить вопрос или часть вопроса для уточнения правильного понимания (Did you say...?/At the post office?/Thirty or forty?/Would you like to know...?/Are you asking about...?/Should I describe...?) [Соловова 2002; 267].

Стратегия 2. Иногда для переосмысления полученной информации необходимо немного больше времени для размышления. Для этого можно использовать фразы, которые помогут выиграть время и собраться с мыслями, если у учащегося сразу нет готового ответа.

- повторить вопрос собеседника – Does power generation cause pollution? / Do I enjoy reading science-fiction books?;

- перефразировать вопрос собеседника – You mean what does Greenpeace do to improve our living conditions?/What do I think about pollution?

- использовать фразы и выражения, которые дают время на раздумье – Well..., You know..., Actually..., You see..., In fact..., Let me think..., Honestly..., I'm not quite sure but I believe/think...;

- выразить наличный опыт или мнение других людей – родителей, друзей и т.п. (Well, I haven't thought about it too much but my mother says.../I'm not familiar with atomic energy, but my friends in France...);

- перевести обсуждение в тему близкую к заданной (не уходите далеко от заданной темы);

Например: – Учитель: Do you think you eat in a healthy way? –

Учащийся: I think food is very important for our health, as well as regular exercise. I exercise every day and ....[Соловова 2002; 272].

Стратегия 3. Что делать, если ученик не помнит или не знает какое-то слово.

- заменить слово другим, с близким или более общим значением (meat вместо lamb, pen вместо biro, car вместо van, optimistic вместо cheerful);

- использовать вместо слова определение или описание предмета, или лица (thethingyouputon when you go to sleep –pajamas);

- прибегнуть к жестам или мимике, покажите форму, цвет, настроение (Her dress was a funny colour..., a bit like this..., It was shaped like this...). Жесты и мимика не всегда могут заменить слово, поэтому не рекомендуется злоупотреблять этой стратегией;

- попросить помощи у собеседника (What's the word for the hospital where woman have babies?/What do you call the person who helps woman to give birth?) [Соловова 2002: 275].

Также стоит учесть, что не нужно заучить наизусть предложения по теме, учащийся должен уметь мыслить логически и не бояться, что ему могут задать дополнительный вопрос. Для этого необходимо постоянно улучшать свой словарный запас. Не нужно строить длинные и сложные предложения, нужно научиться составлять краткие и ёмкие предложения, которые гораздо проще в грамматике и легче воспринимаются.

Стратегии при обучении иностранного языка могут быть как во время урока, так и в самостоятельной работе (письма, сочинения, описание картин). Стратегии — это структурный подход к организации деятельности учащихся, зная структуру ответа, ученику будет гораздо легче ориентироваться и выстраивать свою речь, а большой набор фраз клише, который он изучал на протяжении обучения иностранному языку, найдут применение и помогут ему при составлении ответа.

## Литература

1. Авво Б.В., Ахаян А.А., Заир-Бек Е.С., Комаров В. А. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: Методические рекомендации. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 108 с.

2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.:Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению. – М.:Школьная библиотека, 2005. – 512 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М; Просвещение, 2002. – 239 с.

УДК 37.012

## ВОСПИТАНИЕ ГУМАНИЗМА И ЧЕЛОВЕЧНОСТИ У УЧАЩИХСЯ, ОСНОВЫВАЯСЬ НА ИЗУЧЕНИИ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА НА УРОКАХ МОЛДАВСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

**Н.Д. Гудаль**

учитель молдавского языка и литературы,  
МОУ «Больше-Молокишская СОШ - д/б,  
Рыбницкий р-н, с. Большой Молокиш

*В данной статье отмечено, что в воспитании человечности у учащихся важнейшую роль играет изучение устного народного творчества как позитивного фактора в образовательной системе в целом и, в частности, на уроках молдавской литературы. В основу легли некоторые произведения фольклора, доказывающие фундаментальность образовательных средств воспитания.*

**Ключевые слова:** народное творчество, человечность как позитивный фактор, образовательные средства воспитания.

### EDUCATION OF HUMANITY IN PUPILS THROUGH THE LIGHT OF THE STUDY OF ORAL POPULAR CREATION AT THE LESSONS OF MOLDAVIAN LLITERATURE

*This article is emphasis on the education of humanity through the means of the study of oral popular creations at the lessons of moldavian lessons. As a basis were taken some oral popular creations, demonstrating that they continue one of the main educational means.*

**Keywords:** folk, creation, humanity as a positive factor, educational means of education.

*«Поезииле ноастрe попоранe компун о аверe националэ,  
демнэ де а фи скоасэ ла луминэ...»*

В.Александрi

**О**рьче попор ышь аре култура ши традицииле сале, каре репрезинтэ спечификул сзу национал ши каре се манифестэ ын историе, лимбэ, литературэ, фолклор, артэ. *Фолклорул конституе унул дин принципалеле мижлоаче едукативе фолосите де педагогия популарэ, ел оглиндешите, то-тодатэ, ши гындирия педагожикэ а попорулуй* [Силистрару 1889; 15]. Астфел тезаурул фолклорик – тоталитате а валорилор креате де комунитатя етникэ – се трансмите ноилор женераций прин едукация популарэ ши прин чя култэ.

Фолклористул Н. Бэешу менционязэ кэ ачестя сынт лежь нескрисе але попорулуй, каре пэтрунд адынк ын вяца сочиалэ, реглязэ ынтр-о мэсурэ релацииле ши компорталя динтре оамень. Дин ачастэ каузэ еле ау о пуртерникэ инфлуенцэ едукативэ асупра женерациилор тинере, конституинд солул ши климатул морал ын каре креск ши се формязэ ачесте женераций [Бэешу 1981; 87].

Експериенцеле едукационале але попорулуй, май екзакт, валориле ачестора, ка парте компонентэ а културий сале, се трансмит дин мошь-стрэмошь прин традиций – прин виу грай, прекум ши ын форме трансформате прин опера скрииторилор. Еле конституе мемория спиритуалэ а попрулуй, дар ши а фиекэруй ом ын парте ши дэйнуге ын тимп прин симболурь ши имне але валорилор респективе, инклусив прин челе де натурэ артистикэ.

Попорул а фост ши рэмыне ун ынзестрат креатор де нобилэ ши алясэ поезие, ын каре с-ау контурат челе май дестинсе трэсэтурь спиритуале. Студиеря ачестор креаций оферэ елевилор о реалэ куноаштере а спритуалитэций ноастре, деоарече креаторул популар а пус ын ачеле плэсмуирь vorba чя май алясэ ши май ынцеляптэ, гындул чел май курат ши май профунд. Ел е капабил де челе май интенсе ши май синчере трэирь.

Басмеле, баладеле, леженделе ши повестириле популаре контурязэ пластик типул омулуй де омение. Фэт-Фрумос есте ероул типик ал басмелор, алэтурь де ел о гэсим пе Иляна Косынзяна, кончепутэ ка фемее идеалэ, дестинатэ омулуй идеал. Ын басмул «Тинереце фэрэ бэтрынеце ши вяцэ фэрэ де моарте», фиул де ымпэрат, е ынсемнат де ла наштере ку ун дестин тражик. Дестинул е, ын реалитате, ал орькэруй ом нормал. Басмул не спуне кэ Фэт-Фрумос се наште, креште, аре парте де о едукативе бунэ, пентру кэ е фиу де ымпэрат. Ажунс ла адоlescенцэ, ышь трече проба де дестойничие ши плякэ ын луме. Ел е куражос, дар ши modest, ну е липсит де слэбичунь оменешть, бунэтатя луй ну е кяр фэрэ лимите, дупэ кум ну е нич рэутатя. Дезбрэкат де подоаба фантастикэ а басмулуй, ел есте ун ом нормал каре, пэстрынду-се ом, реушеште сэ ясэ дин комун. Тотодатэ, ел се ынфэцишызэ ка ом де гындирие, опус омулуй пэтимаш. Ажунс принтре стеле ну симте алтчева декыт дорул де касэ.

Дынд аскултаре дорулуй ажунже дин ноу пе пэмынт, ышь рея натура пэмынтяскэ, интрэ суб ауторитатя тимпулуй пэмынтеск ши моаре де моарте оменяскэ. Фэт-Фрумос – омул дин ачест басм е чева «минунат» ши, тотушь, фиреск. Прин лектура басмулуй ачесте калитэць але ероулуй сынт алтоите елевилор.

Елевий ынтылнеск ын повештиле популяре ситуаций кынд омул ымблынзеште прин кувинте натура, «диалогязэ» ку апеле, ку фокул, ку вынтул, «ворбеште» ку арборий. Астфел крединцеле популяре ау дат ун статут апарте омений, ынчеркынд сэ уманизезе кяр ши натура. Ынтокмай ка ши омул, пэмынтул «обосеште», вынтул «се рупе» прин копачь, лукруриле плынг. Тоате ачестя контрибуе ла едукация ши формаря елевулуй ка ом ал омений.

Дин баладеле популяре студияте, елевий пот сесиза тендинца де афирмаре а идеалулуй моралитэций уманулуй, уманисмул вешник виу ал попурулуй. Балада фиинд о спечие тражикэ, драматикэ афектязэ позитив, пурфикэ суфлетул ши фаче сэ фие май бун, ынгэдуитор, куминте, кибзуит. Ачаста ажутэ ка елевул сэ ынцелягэ май бине нэзуинцеле ши критерииле попурулуй. Еа култивэ омения, апелул де а фи ом, де а авя демнитате де ом. Ла студия баладей «Миорица» елевий обсервэ кэ ын еа есте кондамнатэ крима омурулуй че порнеште дин сентиментул лэкомией де авере.

Читинд текстул, елевий обсервэ кэ ын еа ну се пуне акцентул пе лупта корпоралэ (деспре конфликт се ворбеште доар енунциатив), чи пе латура моралэ а конфликтулуй, пунынду-се акцентул пе атитудиня оаменилор фацэ де фапта кондамнабилэ а учигашилор. Ын база баладей «Мештерул Маноле»(кл.8,10) елевилор ли се ва сужера колизиуня динтре оменеск ши неоменеск, динтре мештерул талантат, жениал ши домнитурул ынгынфат, егоист. Конфликтул се проектязэ пе ун фундал историк ши фамилиар. Домнитурул чере мештерулуй сэ зидяскэ чя май фрумоасэ мэнэстире, дар афлынд кэ Маноле ар путя ридика о клэди-ре ши май фрумоасэ, ыл сортеште пеирий. Сtima елевилор есте пентру мештерул неынтрекут: балада ну-л кынтэ ши ну-л слэвеште пе домнитурул деспот, ну лаудэ крима ачестуя, чи лаудэ абнегация, жертфиря де сине а мештерулуй, каре пентру а дуче ла сфыршит едифичиул мэрец, ел ышь жертфеште соция. Ероул централ есте ынфрынт физичесште, дар есте ынвингэтор суб аспект етик.

Ын мулте провербе сынт помените трей вичий: *фудулия, лэкомия, ши душмэния*. Еле сынт суфичиенте пентру а сужера идея кэ омения есте ынтрадевр о виртуте. Путем спуне кэ попрул молдовенеск шы-а креат пе база експериенцей миленаре, ун идеал ал омулуй. О карактеристикэ примордиалэ а ачестуя есте омения каре с-а дорит а фи култиватэ ын перманенцэ де женул популар.

Едукаря оменией ла елевь требуе сэ девинэ объективул мажор каре сэ стя ла база едукацией перманенте, индиферент де формеле де организаре сау де концинутул ши волумул материалулуй предат.

Креацие мултисекуларэ, фолклорул репрезинтэ ын арта попурулуй ностру ун капитол де о маре вариетате, богэцие ши ун ыналт рафинамент естетик. Едукация елевилор прин интермедиул валорилор национале асигурэ скимбаря ориентэрий индивидуале де ла валориле културале стрэине медиулуй аутохтон спре валориле традиционале але попурулуй ностру.

Традицииле попурулуй ностру концин челе май фундаментале ноциунь че контрибуе ла едукация тинерий женераций: фрумос ши урыт, бине ши рэу. Еле конституе ниште елементе але педагожией популаре молдовешть, каре требуе валорификате ши прин прочесул инструктив-едукатив.

### Литература

1. Бэешу Н. Фолклорул ритуалик ши вяца/ Н. Бэешу – К., 1981, – 108 п.
2. Попова В. Гид методик (суппорт методико-дидактик/В.Попова – Т., 2014, – 103п.
3. Силистрару Н. Етнопедагожие/ Н. Силистрару – К., 2003, – 268 п.
4. Шкьопу К. Методика предэрий литературий / К. Шкьопу – К, 2009, – 332п.

УДК 37.022

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ VIDEOANT В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

**Н.М. Дубленко**

ст. преп. каф. романо-германской филологии  
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

*В настоящей статье отражены результаты исследования использования платформы VideoAnt в процессе преподавания иностранных языков. VideoAnt позволяет создать аннотации к видео, организовать групповую работу обучающихся, и в то же время отследить их конкретные действия.*

**Ключевые слова:** VideoAnt, аннотация, видео, групповое обсуждение, вставка ссылок

### USING VIDEOANT IN THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES

*This article reflects the results of research in using of the VideoAnt platform in the teaching of foreign languages. VideoAnt allows you to create annotations for videos, organize group work of students and at the same time track their specific actions.*

**Keywords:** VideoAnt, annotation, video, panel discussion, inserting links

L'intégration des médias dans l'enseignement est devenue très importante, grâce à leurs caractéristiques attractives et interactives. Parmi ces médias, la vidéo constitue un véritable support pour le développement de la compétence communicative.

Vu que les documents authentiques sont à notre époque très accessibles grâce à l'Internet, au multimédia et qu'il y en a une multitude qui ne cesse de croître, l'enseignant peut exposer les apprenants davantage à la langue authentique en les aidant à comprendre et à apprendre grâce à la vidéo [Colas 2003; 2].

Pour favoriser la réflexion et la discussion auprès des apprenants en classe de FLE, les enseignants peuvent utiliser l'application VideoAnt. VideoAnt a été développé par l'Université du Minnesota [Van Drom 2018; 3].

L'outil peut être utilisé sur un ordinateur, une tablette ou un portable, préférablement avec le moteur de recherche Chrome. VideoAnt permet d'ajouter des annotations, des commentaires et des questions à une vidéo accessible en ligne.

Une vidéo annotée est une vidéo contenant des annotations (des sous-titres). Elle dépasse la limite d'une vidéo qu'on visionne de bout en bout, car elle transmet de l'information supplémentaire.

L'utilisation de vidéos annotées présente un vrai intérêt pédagogique, surtout dans des séquences pédagogiques axées sur des savoir-faire : tutoriel d'utilisation de logiciels, filmer des gestes, filmer des participants à une activité sociale, démonstrations didactique, témoignages, donner du feedback, vidéo d'une animation [Bossitch, Preston 2011; 1].

L'enseignant a la possibilité d'annoter les vidéos propres téléchargées sur YouTube. VideoAnt a une fonction particulièrement utile dans le cas où l'enseignant désire de produire ses propres tutoriels vidéo à condition de réserver l'accès public.

Après avoir accédé à la plateforme <https://ant.umn.edu/> [4] aussi et à l'authentification de compte avec Facebook, l'utilisateur arrive dans la page principale, le menu, la section « Ant Farm » qui permet de créer et d'enregistrer des vidéos annotées (surnommées « Ants »). Il suffit de copier-coller l'URL d'une vidéo dans le champ de recherche « Load New Ant » et l'outil s'ouvrira automatiquement. L'outil d'édition est intuitif et contient un lecteur multimédia, une barre de lecture et des options de lecture vidéo.

Après avoir introduire l'URL de la vidéo, l'enseignant démarre la vidéo en appuyant sur la touche play (*Voir dessin 1*). Quand commence la reproduction vidéo, au moment nécessaire il faut cliquer sur le bouton « Ajouter l'annotation ». Pour ajouter un commentaire on clique sur la caméra (2). Il faut donner un titre (3) et rédiger le commentaire (4). Après avoir introduit les commentaires ou les questions nécessaires, il faudra enregistrer la vidéo interactive (5) et la publier.



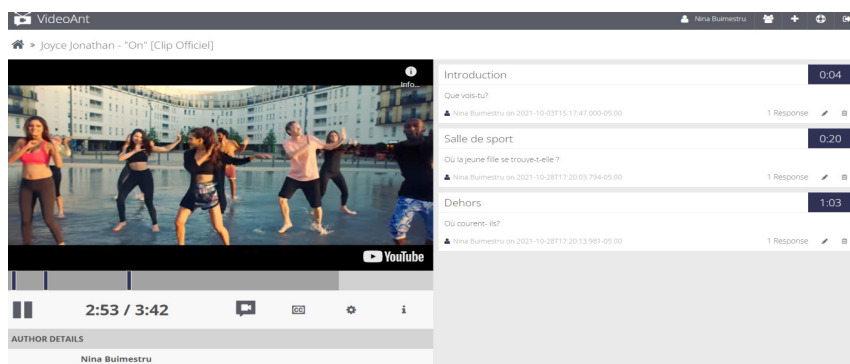
L'enseignant clique sur le bouton « Annotate » chaque fois qu'il souhaite ajouter une nouvelle annotation. La vidéo s'arrêtera automatiquement et un formulaire d'annotation apparaîtra dans la partie droite de l'écran. Après avoir cliqué sur le bouton d'enregistrement « Save », la vidéo se remettra en marche automatiquement. Chacune des annotations est identifiée par un marqueur temporel, représenté par une ligne bleue sur la barre de lecture de la vidéo.

Les vidéos s'enregistrent automatiquement pendant que l'enseignant ajoute des annotations. En tant que propriétaire de ces nouvelles vidéos annotées, il peut les diffuser facilement en générant un lien de partage ou en intégrant la vidéo directement dans le blogue.

Il est possible d'inscrire les adresses électroniques des apprenants pour la diffusion de la vidéo ou de créer la classe. Quand arrive le temps de la question, la vidéo ne s'arrête pas, les apprenants reçoivent tout simplement un signal visuel. Au clic « Répondre » la vidéo s'arrête et ils répondent aux questions.



Dessin 1. Le menu VideoAnt



Dessin 2. Vidéo « On »

Selon le droit d'accès attribué à une vidéo, les apprenants pourront y ajouter leurs propres annotations, commenter les annotations de l'enseignant ou seulement les visualiser. La fonction d'annotation permet plusieurs usages pédagogiques :

1. Présenter de l'information supplémentaire ou des liens vers des ressources externes à la vidéo.

2. Poser des questions ouvertes et recueillir les réponses et les réflexions des apprenants, grâce à la fonction « Response ». Celles-ci seront présentées dans un format similaire à celui des réseaux sociaux, ce qui encourage les discussions en ligne. VideoAnt permet à l'enseignant de colliger aisément les réponses des apprenants.

L'enseignant peut demander aux apprenants d'annoter une vidéo avec leurs propres questions, ce qu'ils peuvent faire de manière individuelle ou collaborative.

Pour un travail réalisé sous forme de vidéo, l'enseignant incite les apprenants à annoter leur propre capsule dans une démarche d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs.

Grâce à VideoAnt l'enseignant augmente l'engagement cognitif des apprenants en leur demandant d'expliquer les concepts abordés dans une vidéo, de débattre le sujet, de justifier le point de vue et de discuter des similarités et des différences entre les différents arguments.

En conclusion, le service est minimaliste mais fait très bien c'est pourquoi il est destiné et surtout utilisable par tous, sans aucune difficulté technique.

À chaque connexion l'enseignant retrouve ses précédentes vidéos qu'il peut modifier à sa convenance. Le tout est totalement gratuit les données personnelles ne seront pas utilisées car il s'agit d'un service créé par L'université du Minnesota.

## Référence bibliographique

1. Bosswitch, J., and M. D. Preston. Teaching and Learning with Video Annotations. In R. Trebor Scholz (Eds.), *Learning through Digital Media: Experiments in Technology and Pedagogy*, as part of *Mobility Shifts: An International Future of Learning Summit*, 2011.

2. Colas Olivier. *Anglais et multimédia : des outils pour les élèves au collège*. – [Texte]/ Olivier Colas. – Grenoble : CRDP, 2003. – 213 p.

3. Van Drom Andy. 3 plateformes en ligne pour créer des contenus vidéo interactifs pour les étudiants [en ligne]/ Andy Van Drom. – Disponible sur le Web : <https://www.profweb.ca/publications/articles/3-plateformes-en-ligne-pour-creeer-des-contenus-video-interactifs-pour-les-etudiants> (consulté le 20.09.2021)

4. VideoAnt [en ligne] – Disponible sur le Web : <https://ant.umn.edu/> (consulté le 10.10.2021)

## ИНТЕГРАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОМ ИСКУССТВЕ

**В.В. Жаркая**

ст. преп., зав. каф. ОГ и СЭД

ГОУ ВПО ПГИИ им. А.Г. Рубинштейна, г. Тирасполь

*Стремительное развитие новых коммуникационных технологий предполагает динамичность процесса внедрения совершенно новых форм, а также методов обучения иностранным языкам, что, в свою очередь, является более актуальным в современных реалиях. Содержание профильных и смежных изучаемых учебных дисциплин и социальные профессиональные потребности студентов должны соответствовать объему и содержанию учебного материала.*

**Ключевые слова:** интеграция, социокультурная компетенция, межкультурная коммуникация, исполнительское искусство, песенный материал, узкопрофессиональная среда.

### INTEGRATION OF FOREIGN LANGUAGES AS A TRAINING TOOL IN PROFESSIONAL EXECUTIVE ARTS

*The rapid development of new communication technologies presupposes the dynamism of the process of introducing completely new forms, as well as methods of teaching foreign languages, which, in turn, is more relevant in modern realities. The content of specialized and related educational disciplines and the social professional needs of students must correspond to the volume and content of the educational material.*

**Key words:** integration, socio-cultural competence, intercultural communication, performing arts, song material, narrow professional environment.

**Ч**тобы подготовить конкурентноспособного специалиста в ВУЗе, необходима интеграция профессиональной и иноязычной подготовки, таковы требования процесса глобализации, а также процесса интернационализации. На современном этапе развития нашей цивилизации, требуются специалисты, способные не только выстраивать свою профессиональную деятельность по существующим законам постиндустриального развития, принимая во внимание органическую связь между креативностью и экономической продуктивностью, но и специалисты, обладающие такой профессиональной компетенцией, как билингвизм, который об-

уславливает возможность профессиональной иноязычной коммуникации, качественной адекватной культурной самоидентификации, а также способствует четкому выбору собственной позиции, необходимой самореализации и культуроросизидательной деятельности [Змеёва 2011; 53-54], [Ершов 2018; 116-117].

Требованием сегодняшнего дня является умелое практическое использование иностранного языка для комплексного решения образовательных задач, а также в контексте будущей профессиональной деятельности. Устойчивая координация взаимодействия программ изучения иностранного языка при получении высшего профессионального образования требует взаимодействия с программами изучения профильных и сопутствующих дисциплин. Чтобы задачи обучения были решены эффективно, учебный материал для аудиторной и самостоятельной работы необходимо подбирать, учитывая реализацию его преподавателем в контексте интегративного подхода, четко ориентируясь на ту или иную профессиональную область. Интересующая обучаемых профессиональная сфера общения должна быть отражена в предметной стороне содержания обучения.

В условиях дифференциации уровня базовых знаний иностранного языка, используемого в качестве основы для приобретения профессионально значимых коммуникативных компетенций, создается гораздо более качественный по результату и благоприятный по восприятию режим изучения «языка» специальности. Каждый преподаватель иностранного языка должен обладать определенными знаниями в области изучаемой студентами той или иной профессии, также их необходимо постоянно совершенствовать, вне зависимости от накопленного опыта, от того, какими методами и формами работы преподаватель привык пользоваться. Этому в большей мере может помочь посещение открытых занятий/лекций/семинаров коллег, преподающих другие дисциплины, участие в школе педагогического мастерства, знакомство с литературными источниками по профилю, тесное сотрудничество с преподавателями смежных и узкопрофессиональных дисциплин. Все это способно не только помочь повысить собственную профессиональную квалификацию, но и благоприятствовать междисциплинарному взаимодействию.

Английский язык является важнейшим инструментом международного общения в музыкальной среде. Прогресс в области разработки оборудования и появление новых приемов и техник игры привели к возникновению языка для специальных целей в рамках данной сферы деятельности. Английский язык уже давно удерживает статус *lingua franca* и распространяет свое влияние на различные сферы коммуникации. Он активно используется в массовой культуре, для международного общения,

что способствует возникновению специальных терминов и речевых оборотов, характерных для той или иной области знания. Постепенно в среде музыкантов также сформировался своего рода «язык» с уникальными характерными особенностями. Несомненно, возникшее многообразие терминов нуждается в детальном анализе, поскольку в нем становится трудно ориентироваться не только новичку, но и человеку, посвятившему многие годы игре на инструменте.

Существующая педагогическая практика принципиально игнорирует музыкальный материал, наполняющий нашу повседневную жизнь. Мы полагаем ошибочным то, что музыкальная педагогика не идет от жизни, постепенно поднимаясь к высотам человеческого духа. [Ерыкина 2017; 33].

Одной из неотъемлемых частей процесса обучения любому иностранному языку является аудирование. Важное и особенное место в разнообразии аудиоматериалов принадлежит песенному материалу [Ерыкина 2017; 56]. Песенный материал состоит из нескольких аспектов и компонентов:

1) *сама музыка* (мелодия, аранжировка, ритм, музыкальный жанр, инструменты);

2) *текст* (слова, содержание, лингвистические особенности поэтического текста);

3) *непосредственно исполнение* (певческие/вокальные данные исполнителя, манера исполнения композиции);

4) *видеоряд* (для промовидео, для видеоклипов);

5) так называемая «*легенда*» (история создания композиции, информация об авторах музыки, слов, об исполнителе).

При обучении иностранному языку песенный материал способен реализовать следующие функции:

1) **обучающую** (песни способствуют более прочному усвоению лексического материала, расширению активного и пассивного словаря учащихся, помогает улучшить навыки иноязычного произношения, усвоить и активизировать грамматические конструкции);

2) **образовательную** (реализуется формирование социокультурной компетенции благодаря знакомству с именами собственными, реалиями стран изучаемого языка);

3) **развивающую** (изучение песенного материала помогает развитию музыкального слуха, способствует эстетическому воспитанию, раскрытию творческих способностей). Возможно выделить ряд методических преимуществ при использовании на занятиях по иностранному языку песенных материалов:

- разнообразие содержания лингвистической информации, наличие всех речевых жанров (повествования, описания, рассуждения), яркие

примеры прямой и косвенной речи, уникальные образцы функциональных стилей речи от сниженного, разговорного, до литературного, возвышенного.

- комплексное многоцелевое использование песенного материала в ходе достижения разных целей обучения с учетом выполняемых на его основе заданий

- возможность быстрого заучивания наизусть, и, как следствие, лучшего усвоения песенного материала

- использование различных компонентов песенного материала как опоры при обучении (музыки, поэтического текста, истории создания) [Петрова 2018; 24].

Песенные материалы можно использовать в процессе обучения абсолютно на всех этапах последовательного освоения видами речевой деятельности: рецепция–репродукция–продукция [Попова 2006]. Им соответствуют виды упражнений: рецептивные, реконструктивные, репродуктивные, продуктивные (иначе–творческие).

Например:

**А) рецептивные** – поиск и распознавание тех или иных лексем, грамматических форм, распознавание конструкций в потоке речи при прослушивании песенного материала;

**В) реконструктивные** – на восстановление пробелов в поэтическом тексте песни. То есть вписывание пропущенных лексем, вставка глагольных форм, запись собственных имен, географических названий;

**С) репродуктивные** – передача содержания, изложение текста песни (словосочетаний, целых фраз, полного текста) по памяти;

**Д) творческие** – на основе истории создания песни написание эссе, на основе одной из фраз составление инсценировки/диалогов, статьи или рассказа-рассуждения о песне.

Подобный творческий подход к использованию аутентичного песенного материала в произвольной форме или целенаправленно способствует быстрому и эмоциональному знакомству учащихся с элементами социальной и общей культуры [Утенкова 2011; 91-93].

Любовь к песне мотивирует интерес обращения к литературе, истории, познанию иностранных слов и их значений. Перевод и понимание песни способствуют формированию фоновых знаний, межкультурной компетенции, что в свою очередь облегчает межкультурный обмен.

Программа обучения иностранным языкам в ПГИИ построена с учетом следующих компонентов: 1. Социокультурный компонент; 2. Межкультурный компонент; 3. Коммуникативно-речевые знания и умения оперировать этими знаниями; 4. Эстетический компонент. Если раньше песни и отрывки аутентичных текстов служили инструментом при обучении ино-

странному языку, то сегодня, конкретно для студентов ПГИИ, иностранный язык является одним из важнейших инструментов, помогающих освоить ту или иную музыкальную специальность.

Обучение иностранным языкам включает базовое преподавание английского, немецкого и французского языков. На некоторых специальностях преподаются «специальные» иностранные языки. Это «Работа с аутентичными текстами» для «Эстрадного пения», «Французский специальный» для специальности «Искусство танца», «Итальянский язык» для «Вокального искусства». Кроме того, существует большое количество предметов, предполагающих знание музыкальных терминов на иностранных языках, в основном итальянском, а также немецком, французском и английском: чтение оркестровых партитур, чтение оперных клавиров, дирижирование, история хореографического искусства, классический танец, история стилей музыкальной эстрады, джазовая импровизация, фортепианное исполнительство, элементарная теория музыки, сольфеджио, гармония, полифония, чтение хоровых партитур, хоровое исполнительство, литургика, вокальный ансамбль и другие.

Таким образом, перед преподавателем иностранного языка в ПГИИ стоит задача помочь студенту не только освоить иностранный язык на базе элементарной коммуникации, но и научить его использовать языки в качестве инструмента в обучении профессиональной деятельности. Более того, преподавателю необходимо владеть базовыми знаниями по компаративной лингвистике, ориентироваться в музыкальной и танцевальной иностранной терминологии той или иной специальности, а также помочь студенту скорректировать произношение на иностранном языке, что особенно важно для вокальных специализаций.

Эпоха глобализации диктует новые условия сосуществования стран и народов. Сегодня важными являются следующие роли преподавателя иностранного языка: владеющий современными техническими и технологическими знаниями новатор и исследователь; компетентный консультант и неизменный проводник в мир знаний; помощник, формирующий и развивающий у обучаемых потребность в самостоятельном приобретении знаний (с созданием предпосылок для автономного изучения иностранных языков); эрудированный посредник и партнер в деле приобщения студентов к истории и культуре страны изучаемого языка; профессионал, самостоятельно создающий и интегрирующий электронный и мультимедийный контент в учебный процесс.

## Литература

1. Айнутдинова И.Н. Интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста в высшей школе. - Казань, 2012 <http://>

[www.dslib.net/prof-obrazovanie/integracija-professionalnoj-i-inojazychnoj-podgotovki-konkurentosposobnogo.html](http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/integracija-professionalnoj-i-inojazychnoj-podgotovki-konkurentosposobnogo.html)(дата обращения: 07.02.2021).

2. Гончаров С.А., Махрова Э.В. Музыкальное образование в современном образовательном пространстве. // Современное музыкальное образование – 2003: Материалы международной научно-практической конференции (9-11 октября 2003г.) СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. С.10-14.

3. Ершов Д. И. Использование музыкальной наглядности в процессе формирования англоязычной лексической компетенции у вьетнамских студентов и российских школьников. // Вестник ИжГТУ имени М. Т. Калашникова. - 2018. Т. 21, № 1.- С.22-23.

4. Ерыкина М. А. Методика интеграции аутентичного песенного материала в систему средств обучения иностранному языку (английский язык; неязыковой вуз). Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, 2017. – 273с.

5. Зарипова С.З. Язык и музыка как компоненты формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов вузов искусств при изучении английского языка. Современные технологии обучения иностранным языкам. // Международная научно-практическая конференция (Ульяновск, 20 января 2016 года): сборник научных трудов. С. 248-253.

6. Змеёва Т.Е. Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации. // Материалы международной заочной научно-практической конференции. 2011г. Электросталь, Новый гуманитарный институт. <http://nounci.ru/wp-content/uploads/2018/07/teachers-2011.pdf> (дата обращения: 07.02.2021). С.53-57.

7. Петрова Д.А. Использование песенного материала на уроках иностранного языка как средство формирования лексико-грамматических навыков. ВКР. Челябинск, 2018. <http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/> (дата обращения: 07.02.2021). – 82с.

8. Попова Г.М. Песня на уроке французского языка. // Открытый урок 1 сентября. Раздел: Иностранные языки. 17.11.2006 <https://urok.1sept.ru/articles/410519> (дата обращения: 07.02.2021).

9. Утенкова Н.А.Использование песни на уроке французского языка. Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации. // Материалы международной заочной научно-практической конференции. 2011г. Электросталь, Новый гуманитарный институт. <http://nounci.ru/wp-content/uploads/2018/07/teachers-2011.pdf>(дата обращения: 07.02.2021). С.91-94.



## РЕАЛИЗАЦИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА МЛАДШЕЙ, СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ СТУПЕНЯХ ОБУЧЕНИЯ

**А.В. Завтур**

учитель английского языка МОУ «Дубоссарская русская  
средняя общеобразовательная школа № 5», г. Дубоссары

*В данной статье рассматривается гуманистический подход в обучении, основные принципы его реализации, наиболее успешные методики, преимущества внедрения этих методик и самого подхода в целом на всех ступенях обучения иностранному языку в аспекте межкультурной коммуникации.*

**Ключевые слова:** *подход, гуманизм, гуманность, педагогическая концепция, интенсивная методика, блочная система, результативность, личность, педагог, ученик, межкультурная коммуникация.*

### IMPLEMENTATION OF THE HUMANISTIC APPROACH TEACHING TO FOREIGN LANGUAGE AT THE JUNIOR, SECONDARY AND HIGH LEVELS OF EDUCATION

*This article considers the humanistic approach in teaching, the basic principles of its implementation, the most successful methods, the advantages of introducing these methods and the approach as a whole at all levels of foreign language education.*

**Key words:** *approach, humanism, humanity, humanistic concept, intensive methodology, block system, performance, personality, teacher, student, intercultural communication*

**Ф**ормируя свою педагогическую концепцию, каждый педагог задает себе вопросы и сам находит на них ответы. Эти вопросы и ответы определяют дальнейшие действия учителя, формируют его профессиональное мировоззрение, восприятие процесса обучения. Но какую бы концепцию обучения не предпочел бы педагог, в основе угла будет ученик. В истории педагогики известны разные стили обучения, разные подходы и концепции и каждая из них это место учителя в этом процессе и место ученика, а именно отношение педагога к ученику. Почему я выбрала гуманистический подход в обучении, следуя ему, как реализую и какие методы считаю наиболее эффективными, я излагаю в этой статье.

В начале своей профессиональной деятельности я идентифицировала себя как педагога авторитарного, несмотря на то что едва пришла в профессию. Сама воспитанница авторитарной системы – это правда, и соответственно наблюдала за собой преобладание авторитарного стиля преподавания.

С самого начала было понятно, что давление и преобладание над учеником не удовлетворяло ни меня ни воспитанников. Анализируя литературу по методике и педагогике, я встретила такое высказывание Хейм Кэннот: «Я пришла к пугающему заключению. Я – решающий элемент в классе. Это мой личный подход создает климат. Это мое ежедневное настроение делает погоду. Как учитель я обладаю огромной властью сделать жизнь ребенка орудием насилия или инструментом вдохновения. Я могу унижать или возвышать, причинять боль или исцелять. Во всех ситуациях – моя ответная реакция – это то, что определяет, будет ли кризис усилен или преодолен, а ребенок станет более человечнее или бесчеловечнее». Слова из этой книги запали мне в душу. Вывод стал очевиден: надо хорошо учить и сохранить душу ребенка! [Маслыко 1997; 10].

Статистически известно, что на территории Приднестровья совершаются самоубийства в среде детей как младшего школьного возраста, так и подростков, а процент здоровых детей, пришедших в школу катастрофически снижается. Мы не утверждаем, что все выше перечисленное происходит по вине педагога, а говорим о том, на сколько «хрустальная» и «чистая» душа наших детей, на сколько родители, педагоги общество ответственно за душевное состояние детей, а потом уже за качество знаний, на сколько наши дети чувствительны к происходящим ситуациям, своему окружению. Следовательно, понятия «гуманизм», «гуманность» стали возвращаться в наш лексикон и стали потребностью нашей реальности, стало понятно, в каком направлении необходимо выстраивать педагогическую концепцию обучения. С осознания своей педагогической реальности, психофизиологических особенностей детей, я пришла к выводу, что необходимо овладевать гуманистической методологией обучения английскому языку [Лозанов 1997; 13].

В 21 веке, веке психологии, век науки, преобладающее значение и роль отдается гуманизации, а это говорит нам о том, что личность является центром обучения. Если смотреть на вопрос под таким углом, то педагог ненавистник и безразличный и «холодный» врач не допустимы. Если ставить в основу угла человека, то это в значительной мере меняет подход к преподаванию, методике в целом.

Современные методические практики английского языка регламентируют, что в процессе обучения когнитивная информация сливается с чувственным восприятием, предыдущим опытом, с личной жизнью и той социальной реальностью, которую имеют ученики. Педагог и социум должны создавать ребенку необходимые условия, в которых ребенок получит необходимые навыки, умения, знания, которые он сможет применять во взрослой жизни, сможет развивать и развиваться дальше, не станет замкнутой системой [Еремеева 2002; 54].

Педагог, реализующий свою педагогическую деятельность в гуманистическом подходе, способствует раскрытию личности ученика, его личностных

особенностей, потенциала. К слову сказать, работы одного педагога недостаточно, такого подхода должна придерживаться все учебное заведение.

Чтобы реализовать гимнастическую модель преподавания, необходимо подобрать такие методы и стратегии, которые бы удовлетворяли потребностям учащегося и конечному результату обучения. Гуманистический подход понимается мною, как активное вовлечение ученика в класс, смену видов деятельности. В моей педагогической практике внедряется и успешно применяется: методика интенсивного обучения, методика сотрудничества, педагогика успеха, проектная методика, сюжетно – ролевые игры, блочный метод, технологии критического мышления [Лозанов 1997; 10].

Основное содержание образования можно разделить на несколько проблем: познание о мире и себе, отношение к себе и окружающим и обретение опыта или приобретение опыта деятельностно - практическим путем. Область, где могут быть успешны учащиеся помогает определить педагогика успеха, а это важно, так как переживание успеха помогает нормальному развитию личности ребенка.

Методика интенсивного обучения строится на нескольких принципах: принцип личностно – направленной деятельности, разнообразию общения, устного опережения и др. Реализуя интенсивный метод, педагог всесторонне развивает личность. Драма, рассказы, атака мыслей, взаимоконтроль – это те приемы, которые применимы в игровой технологии и позволяют прочувствовать педагога в роли ученика, а ученика в роли педагога.

Нельзя однозначно утверждать, что именно эти методики исключительно подходят для реализации гуманистического подхода в обучении, но в моей педагогической деятельности они служат прекрасным инструментарием, помогают воплотить на уроке самые интересные идеи, раскрепостить учащихся, формировать у них адекватную самооценку, мотивировать на изучение иностранного языка и культуры.

## Литература

1. И.В. Бестужев-Лада, Российская академия образования «Гуманизация образования», М.: 2003г.

2. Еремеева Л. В. Педагогика успеха: перспективы и возможности [Электронный ресурс] / Л. В. Еремеева // Педагогика успеха: перспективы и возможности. М. 2002 URL: [https://interactive-plus.ru/ru/article/115999/discussion\\_platform](https://interactive-plus.ru/ru/article/115999/discussion_platform)

3. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Бутько А.Ф., Петрова С.И. «Настольная книга преподавателя иностранного языка». – Минск: Высшая школа, 1997.

4. Лозанов Г. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы приобучения иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. Вып. 3. — М., 1977. — С. 7- 15. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology Дрофа, 2007

5. Руслякова Е.В. Некоторые аспекты гуманистической методологии обучения иностранным языкам в России и за рубежом. М.: Научный вестник МГТУ ГА № 155. 2010.

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Н.В. Клименко**

ст. преп. каф. иностранных языков,  
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

*Изучение ИЯ2 (немецкого) с учетом уже имеющихся компетенций в первом иностранном языке служит мощным средством расширения общего и лингвистического кругозора обучающихся. Изучение немецкого языка на базе английского имеет ряд особенностей и трудностей. Учебный процесс целиком должен быть ориентирован на личность, развитие и самостоятельность обучающегося, на учет его возможностей, потребностей, интересов.*

**Ключевые слова:** *второй иностранный язык, коммуникативная компетенция, оптимизация, интерференция, интенсификация, сопоставительный метод, методические стратегии.*

### FEATURES OF TEACHING GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE

*The study of IL2 (German), taking into account the already existing competencies in the first foreign language, serves as a powerful means of expanding the general and linguistic horizons of students. Learning German on the basis of English has a number of peculiarities and difficulties. The educational process should be entirely focused on the personality, development and independence of the student, taking into account his capabilities, needs, interests.*

**Key words:** *second foreign language, communicative competence, interference, intensification, comparative method, methodological approach.*

**В**се то, что сейчас происходит во внешней политике, культуре, вообще в нашем социуме, конечно, претерпевает изменения в языковой политике, в образовании, в нашей республике. Владение иностранными языками было и раньше достаточно востребовано. Всё больше бонусов приобретает тенденция освоения нескольких иностранных языков. В 21 веке среди иностранных языков, в процентном соотношении, лидирующее место занимает безусловно, английский язык. Такое главенствование этого языка происходит независимо от нашего сознания, желания и мнения. Несмотря на то, что английский язык стал языком международного общения, нельзя занижать роли других иностранных языков. Иначе это противоречило бы провозглашенному Советом Европы принципу плюрализма, так как на других языках (немецкий, французский, итальянский, китайский и т.д.) общается много людей на планете, и каждый из них играет свою роль в вопросах

знакомства молодого поколения с интеркультурой других стран, особенно в сложившихся миграционных условиях. Огромной подмогой в решении данной проблемы является введение второго иностранного языка в общеобразовательных школах, а также в высших учебных заведениях. Вторым языком стал даже своеобразной «приметой времени», так как изучение и знание нескольких иностранных языков сегодня – это не только «дань» моде, но и важное условие, диктуемое современными обстоятельствами жизни.

Одна из целей обучения ИЯ2 связана с формированием у студентов коммуникативной компетенции, дающей им возможность, в соответствии с их реальными и актуальными потребностями и интересами использовать немецкий язык на базовом уровне в наиболее предсказуемых ситуациях речевого общения. Такая ступень владения предполагает у студента наличие:

- знаний о системе немецкого языка и навыков манипулирования средствами языкового общения этого языка;
- коммуникативных умений, т.е. умений понимать и высказываться на немецком языке в соответствии с конкретной ситуацией общения.

Данные знания, навыки и умения призваны предоставить студентам возможность:

- в устной и письменной форме устанавливать, сохранять и поддерживать контакт с партнером по общению, сообщать и запрашивать материал различного объема и характера;
- варьировать разнообразными видами извлечения информации из аудиотекста и письменной речи, анализировать ее.

Следующей целью обучения второму иностранному языку является дальнейшее филирование языковых способностей студентов, развитие способностей понимать сходства и различия родной культуры и культур стран изучаемых языков.

Акцент при выборе немецкого языка для изучения в вузе как второго иностранного очевиден и объясняется сотрудничеством с Германией на всех уровнях, появилась такая функция, как обмен студентами и преподавателями. Мы находимся в постоянном контакте с культурой ФРГ. Немецкий язык является уже ожидаемо вторым иностранным языком. Как гласит статистика, двое из трех, изучающих немецкий язык как ИЯ<sub>2</sub>, владели английским языком как первым иностранным языком и могли бы использовать полученный опыт, умения и навыки, которые могут быть перенесены во второй иностранный язык и облегчить его изучение. Во-первых, изучение осуществляется в условиях «сотрудничества» трёх языков, что приводит к проблеме интерференции не только со стороны родного, но и первого иностранного языка, во-вторых — уже есть опыт изучения первого языка и вероятность его положительного переноса на изучение второго, что определяет ускоренность процесса овладения немецким языком.

При обучении немецкому языку как второму иностранному после английского важно иметь опоры на общие закономерности, которые присутствуют при обучении любому иностранному языку. Наиболее значительными принципами можно считать следующие:

1. Важно не забывать, что в преподавании любого иностранного языка, главная цель-коммуникация, что и предвосхищает общий методический подход к обучению. Но исходя из того, что студенты уже обладают опытом изучения первого иностранного языка, познание другого осуществляется ими более сознательно, они могут сопоставлять некоторые языковые явления первого и второго иностранных языков.

2. Весь процесс образования должен быть спроецирован на личность студента, на его развитие, сознательность, на его интересы, возможности, потребности.

3. Процесс обучения обязан идти социокультурным вектором, но и здесь есть нюанс: использование аутентичных текстов (уже с первого занятия даются аутентичные материалы с уклоном на интеграцию трех национальных культур).

4. Работа по повышению качества языковых средств должна проявляться в устных навыках, которые могут решать конкретные задачи, связанные с коммуникацией.

5. Аудирование, говорение, чтение, письмо - должны развиваться во взаимосвязи друг с другом. Новым для обучения второму иностранному языку является то, что обучение чтению с самого начала основывается на аутентичных текстах и имеет большее процентное соотношение, т.к. студенты уже владеют необходимым шрифтом, активнее владеют правилами чтения, но стоит помнить, что есть вероятность возникновения интерференции с немецким языком. Они уже знают, как работать с иноязычным текстом, все надежнее опираются на языковую интуицию.

6. Процесс познания второго иностранного языка может быть ускорен, если студенты имеют достаточный уровень владения английским языком.

Процесс ускорения самого начального этапа обучения и всей системы обучения в целом является символом его успешности. Изучение второго иностранного языка влечет за собой, как минимум - две закономерности:

а) возникают вопросы интерференции не только со стороны родного языка, но и стороны ИЯ1;

б) вместе с тем появляются и большие возможности для положительного переноса.

В связи с этим, одним из условий, необходимых для достижения результативности учебного процесса при изучении ИЯ2 является применение сопоставительного подхода. Привлечение данного подхода в препода-

давании базируется в определенных опорах. Необходимыми опорными пунктами можно рассматривать:

- похожие синтаксические структуры: *Sie ist schön/ She's beautiful. Er kann schwimmen / He can swim;*

- слова, имеющие сходство на уровне произношения, значения, написания;

- образования слов: *singen – to sing/ der Elefant – the elephant/ trinken – to drink/ die Hausfrau – the housewife;*

- шрифт на латинице;

- временные формы : *singen – sang – gesungen / sing – sang – sung;*

- глаголы, выражающие модальность: *müssen – must /können – can;*

- определённый и неопределённый артикль, их наличие и схожесть правил по их употреблению: *Das ist ein Student. Der Student ist gut. / This is a student. The student is good;*

Все названные пункты могут быть своеобразной «калькой» при изучении немецкого языка как ИЯ2 на раннем этапе обучения. Познание каждого нового иностранного языка, это и большие трудности, например, при изучении немецкого языка на основе английского языка студенты испытывают сложности:

- Фонетика (*Wand, Hand, Wind ...*)

- Орфография („ch“ – “h“, „k“ – “c“ *Moskau; beginnen, bekommen...*)

- Грамматика (*Heute gehe ich ins Kino.*)

- Лексика (*to begin - beginnen; to go - gehen; to sing - singen*) и др.

Тот факт, что система грамматического устройства немецкого языка существенно сложнее грамматики других германских языков, поэтому рекомендуется давать с опережением некоторые тематические разделы.

При изучении второго иностранного языка необходимо учитывать:

1. Степень воздействия (как положительного, так отрицательного) со стороны ИЯ1. Эта степень определяется качеством владения им студентами.

2. При отличном уровне навыков в ИЯ1 вероятность переноса их из этого языка в ИЯ2 удваивается, а влияние родного языка ослабевает.

3. При изучении грамматики и при постановке произношения чаще проявляется как положительный, так и отрицательный перенос со стороны ИЯ1 хотя влияние родного языка также значительно. Взаимодействие языков при этом зависит не только от степени закрепления умений и навыков в первом иностранном языке, но и от сложности сопоставляемых явлений.

4. С целью усиления положительного влияния со стороны второго иностранного языка и предотвращения интерференции со стороны родного языка на грамматическом и лексическом уровнях, необходимо направлять внимание учащихся на нахождение совпадений и различий в тех языках.

5. Работая над произношением, для преодоления интерференции под влиянием ИЯ1 необходимы упражнения с разными уровнями сложности,

которые будут идти с пояснениями о различиях артикуляции сравниваемых звуков.

Таким образом, эффективность методики обучения второму иностранному языку в неязыковых вузах определяется прежде всего опорой на лингвистический опыт обучающихся. Важной целью обучения второму иностранному языку должна быть прагматизация методики преподавания, которая, должна быть более интенсифицированной, более оправданной. Основные факторы, определяющие специфику методики обучения второму иностранному языку в их взаимодействии и соотносительности следующие: условия обучения, усвоение языкового и речевого материала первого иностранного языка, специфический мотивационный настрой студентов.

### Литература

1. Баграмова Н.В. Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе: Дис. д. п. н./Н.В. Баграмова. –СПб., 1993.

2. Лapidус Б.А. Вопросы методики преподавания второго иностранного языка/ Б.А. Лapidус. - М., 1973.

3. Лебединская Б.С. Методика обучения лексике немецкого языка как второго иностранного при первом английском.

4. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). - Тверь, Титул, 2001.

5. Hufeisen В., Neuner G. Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003. – 180 SS.

УДК 372.881.111

## ОБУЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИКЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

**Е.П. Ковальская**

ст. преп. каф. романо-германской филологии  
ПГУ им. Т. Г. Шевченко, г. Тirasполь

*Статья посвящена вопросам обучения национально-ориентированной лексике изучаемого иностранного языка. Уточняется понятие «национально-ориентированная лексика», рассматриваются виды данной лексики, а также условия и методологические принципы предъявления лингвострановедческой информации.*



**Ключевые слова:** национально-ориентированная лексика, безэквивалентная лексика, коннотативная лексика, фоновая лексика, лингвострановедческая компетенция.

## TEACHING OF NATIONAL-ORIENTED VOCABULARY IN ORDER TO FORM LINGUISTIC COMPETENCE AND CULTURAL KNOWLEDGE

*The article is devoted to the issues of teaching nationally oriented vocabulary of the studied foreign language. The concept of “nationally oriented vocabulary” is clarified, the types of this vocabulary are considered, as well as the conditions and methodological principles for the presentation of linguistic and cultural information.*

**Keywords:** nationally oriented vocabulary, non-equivalent vocabulary, connotative vocabulary, background vocabulary, linguistic and cultural competence.

**П**еред теорией и методикой обучения иностранным языкам в языковом вузе стоит задача подготовки специалистов к межкультурной коммуникации, в достаточной мере владеющих национально-ориентированной лексикой как компонентом лингвострановедческой компетенции. Поэтому важным постулатом современной методики обучения иностранным языкам остается необходимость введения “культурно-центрированной парадигмы преподавания иностранного языка” (Фурманова 1993), при которой язык усваивается как феномен культуры.

Актуальность исследования вопросов обучения национально-ориентированной лексике изучаемого иностранного языка обуславливает также тот факт, что многие аспекты обучения национально-ориентированной лексике требуют должной теоретической и технологической разработки, уточнения содержания обучения национально-ориентированной лексики и разработки методики развития умений самостоятельного освоения значений национально-ориентированной лексики, с учетом особенностей разных видов этого слоя лексики.

Овладение коммуникативной компетенцией как конечный результат обучения иностранному языку предполагает наряду с языковой компетенцией усвоение внеязыковой информации об особенностях истории, культуры, общественно-экономического строя, политической системы, о различиях материальных и духовных условий существования народов. В этом случае речь идет о превалирующей роли лингвострановедческого подхода в обучении иностранным языкам.

*Лингвострановедение* лежит в основе коммуникативной методики преподавания языка. Тезис о необходимости соизучения национальной культуры народа и его языка впервые был сформулирован Е.М. Верещаниным и В. Г. Костомаровым на начале 70-х годов XX века. В своих работах авторы ввели термин «лингвострановедение», дали название новой «лингвостра-

новедческой методике», обосновали критерии отбора лингвострановедческого материала и предложили приемы преподавания иностранного языка в аспекте формирования иноязычной коммуникативной и лингвострановедческой компетенций.

Лингвострановедение нацелено на повышение эффективности обучения путем формирования *лингвострановедческой компетенции*, под которой понимается способность осуществлять межкультурную коммуникацию, базирующуюся на знаниях лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики и умениях адекватного их применения в ситуациях межкультурного общения, а также умениях использовать фоновые знания для достижения взаимопонимания в ситуациях опосредованного и непосредственного межкультурного общения» [Финаева 2007; 12].

В многочисленных трудах таких ученых, как В.В. Виноградов, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров (*на примере лексики русского языка*), Г.Д. Томахин (*на примере лексики английского языка*), А.Д. Райхштейн (*на примере лексики немецкого языка*), внимание уделяется исследованию соотношения языка и культуры, изучению лексического фона, лексических единиц с ярко выраженной национально-культурной семантикой. Е.М.Верещагин и В.Г. Костомаров определили кумулятивную функцию языка, рассматривая языковые единицы как «вместилище» знаний, накопленных человеком. Такие знания авторы назвали «*фоновыми знаниями*», они определили их как «общие для участников коммуникативного акта знания» [Верещагина, Костомаров 1990; 44]. Другими словами, фоновые знания - знания фоновой информации говорящим и слушающим, которые подразумеваются, но не проговариваются в диалоге, и которые являются основой языкового общения.

В лингвистических, лингвокультурологических, переводческих исследованиях выделяют разные вербальные формы фоновых знаний. Такие лексические единицы не получили конкретного статуса в языковой системе и в разных работах обозначаются терминами «национально-ориентированная лексика», «культурно-маркированная лексика», «страноведчески ценная лексика», «национально маркированные слова», «лексика с национально-культурным компонентом».

*Национально-ориентированную лексику* определяют как «слова, имеющие национально-специфические, т. е. присущие только одной из разных сопоставляемых культур элементы значения, лексические единицы, имеющие экстралингвистический фон и отражающие своеобразие культуры определенной лингвокультурной общности» [Яковлева 1998; 46 / Мустафаева 2007; 16].

Анализ лингвистических и методических исследований по проблемам национально-ориентированной лексики показал, что существует много

различных и порой противоречивых точек зрения по этому вопросу, что затрудняет теоретическую и технологическую разработку обучения этой лексике, а также практику преподавания. Прежде всего, это касается выделения подвидов национально-ориентированной лексики.

Традиционно выделяют три вида национально-ориентированной лексики: *фоновую лексику, реалии (безэквивалентную лексику), коннотативную лексику.*

1. *Фоновая лексика.* Под фоновой лексикой Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров подразумевают обозначения предметов и явлений, которые имеют аналоги в сопоставляемых языках, но различаются какими-то национальными особенностями функционирования. По мнению лингвистов, содержательный план слова одним лексическим понятием не исчерпывается [Верещагин, Костомаров 1990; 59]. Фоновые слова - слова с неполноэквивалентностью (частичным совпадением, частичным расхождением) фонем.

- Примеры в немецкой лингвокультуре - *Wende, Mauerfall.*

2. *Реалии (безэквивалентная лексика)* - слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями. Данный пласт лексических единиц обозначает всевозможные языковые явления, которые не поддаются переводу с одного языка на другой. Данные единицы языка выделяют существование особых референтов в реальности. К безэквивалентной лексике относятся денотативные реалии, которые не зафиксированы в словарях других языков.

Реалии определяют как слова, называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому, будучи носителями национального и/или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках, и, следовательно, не поддаются переводу на общем основании, требуя особого подхода» [Влахов 2006; 47]. Это не только вещественные предметы, но и факты истории, государственные институты, имена героев истории, фольклора и мифологии, и многие другие культурно маркированные объекты [Евсюкова 2014; 133].

- Примеры в немецкой лингвокультуре - *Trabant, Dirndl.*

3. *Коннотативная лексика* - лексические единицы, которые называют предмет, обозначают полностью тождественные материальные объекты в сопоставляемых культурах, но имеют отличительные свойства данного предмета, которые передаются через ассоциации. В культурно-коннотативных словах содержится добавочная информация, то есть коннотация. Коннотативные особенности, являющиеся частью содержания слова и обозначающие разного рода эмоции, значения, которые соединяют слова с определенной лингвокультурной общности.

- Примеры в немецкой лингвокультуре - *Vater Rhein, Mauerspecht*.

В словарном фонде немецкого языка национально-ориентированная лексика представляет собой большую группу слов. Столкновение с национально-ориентированной лексикой происходит в условиях межкультурной коммуникации, но и на этапе изучения иностранного языка. Фоновая информация может быть представлена в учебных материалах страноведческого характера, в художественных или публицистических текстах, документальных фильмах. В этом случае понимание предложенного материала зависит от знания фоновой лексики и умения ее интерпретировать.

Следует отметить, что основоположниками лингвострановедения Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым была начата разработка методики обучения национально-ориентированной лексике. Основное внимание исследователей этой проблемы как в рамках лингвострановедческого, позднее, в рамках межкультурного подхода уделялось определенное внимание методической типологии национально-ориентированной лексики, вопросам ее отбора, способам семантизации, организационным формам и этапам работы над данным видом лексики. Усвоение системы понятий, заложенных в семантической структуре этого типа лексики, и их ассоциативных связей формирует у студентов знания о культуре страны изучаемого языка, помогает лучше осознать свою культуру. В связи с этим национально-ориентированная лексика является одним из важнейших объектов изучения при межкультурном подходе к обучению иностранным языкам.

Методика обучения национально-ориентированной лексике основана на целенаправленном развитии умений самостоятельного освоения студентами значений такой лексики. В этом случае процесс анализа иноязычного текста (художественного и публицистического) или осмысление контекста организованы как исследование поликультурных смыслов. Для полноты понимания иноязычных текстов важным являются: - умения самостоятельной семантизации национально-ориентированной лексики, - умения выделять национально-культурные элементы значений слов путем извлечения имплицитной страноведческой информации из текста, - умения выделять национально-культурные элементы значений слов путем использования лексикографических источников.

Наиболее приемлемым способом преподнесения лингвострановедческой информации является *филологический способ*, при котором происходит непосредственное обращение к самому языку. Лингвострановедческая информация вычленяется из самих иноязычных структур – лексических единиц, словосочетаний, предложений, текстов. Так как филологический способ исходит из определенных единиц изучаемого языка, он может реализоваться только в процессе обучения речи на изучаемом языке. Это один из методологических принципов, образующих основу лингвострановедения [Варламова 2015; 922].

В заключение отметим, что обучение национально-ориентированной лексики на языковых факультетах, основанное на преимущественном развитии умений самостоятельного освоения значений данной лексики, способствует улучшению понимания инокультурных смыслов иноязычных текстов, совершенствованию лингвострановедческой компетенции и овладению студентами навыками межкультурной коммуникации.

### Литература

1. Варламова В. А. Лингвострановедческий аспект в преподавании иностранного языка // Молодой ученый. – 2015. – № 7. – С. 920–923.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: Русский язык, 1990. - 246 с.
3. Влахов С.И. Непереводимое в переводе / С. И. Влахов, С. П. Флорин. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Р.Валент, 2006. – 448 с.
4. Евсюкова, Т.В. Лингвокультурология: учебник / Т. В. Евсюкова, Е. Ю. Бутенко. – М.: Флинта/ Наука, 2014. – 478 с.
5. Мустафаева А. К. Обучение национально-ориентированной лексике немецкого языка студентов старших курсов многонационального языкового факультета (вуза): автореферат дисс. канд. пед.наук / А.К. Мустафаева. - Махачкала, 2007. - 27 с.
6. Финаева Т.С. Лингвострановедческая подготовка студентов педагогических учебных заведений стран Евросоюза как фактор развития межнационального диалога: автореф. дис.... канд. пед. наук / Т.С. Финаева. - Казань, 2007.- 21 с.
7. Яковлева Е.С. О понятии «культурная память» в применении к семантике слова // Вопросы языкознания. - М.: Наука, 1998. № 3. - С. 43 – 73.

УДК 37.02

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОНЛАЙН-ИГРЫ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ГЕЙМИФИКАЦИЯ

**И.В. Коциба**

ассистент каф. английской филологии

ГОУ ВПО «Горловский институт иностранных языков», г. Горловка

*В настоящих тезисах на тему «Дидактические онлайн-игры в изучении иностранного языка и геймификация» рассмотрено понятие дидактической игры как вида обучающей деятельности и их функции, подчеркнута роль и место дидактических онлайн-игр в процессе обучения иностранному языку.*

**Ключевые слова:** игра, дидактическая игра, дидактическая он-лайнигра, игровые действия, интернет-технология, геймификация.

## DIDACTIC ONLINE GAMES IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE AND GAMIFICATION

*In these theses on the topic "Didactic online games in learning a foreign language and gamification", the concept of didactic games as a type of educational activity and their functions is considered, the role and place of didactic online games in the process of learning a foreign language is emphasized.*

**Keywords:** *game, didactic game, didactic online game, game actions, Internet technology, gamification.*

**И**гра - оригинальный парадокс общечеловеческой культуры, ее начало и вершина. Только в игре человек показывает самозабвение, обнажая собственные психофизические, умственные возможности. Игра - регулятор всех актуальных позиций учащегося. Школа игры такая, собственно, что в ней обучаемый - и учащийся, и учитель в одно и то же время. Это состояние выражает мою позицию в предоставленной работе. Выбор способа изучения довольно труден. Он всякий раз вызывал и вызывает трудности при работе, вследствие этого я как будущий преподаватель предлагаю внедрение игровой организации процесса изучения игровой работы. Впрочем, это не значит, собственно, что учить следует лишь только игровым способом. Как ведомо из методики, изучение имеет возможность быть действенным и эффективным, когда наставник умеет применить все имеющиеся место быть способы в целом, в зависимости от установленных им целей и задач. Чем разнообразнее способы и отобранные учебные материалы, которые предоставляет наставник собственным учащимся, чем больше он предлагает увлекательных заданий, которые намеренно мотивируют к напряжению сил, но дадут неплохие способности ученикам добиться фурора, тем больше станет его вклад и поддержка в достижении стоящих перед учениками целей: тем самым больше наслаждения они получают в собственном путешествии в страну инноваций и новый познаний [Курбатова 2006; 293].

Благо, существует концепция, не так давно получившая широкую популярность, которая способна как решить проблему личной эффективности, так и вывести педагогические стратегии на новый уровень. Речь идет о **геймификации** («gamification») - применении подходов, характерных для компьютерных игры в неигровых процессах, причем как в личных, так и в целях обучения иностранному языку.

Геймификация основана на множестве сложных психологических и поведенческих принципов, однако мы поговорим о некоторых из них:

### **Мотивация**

Ученики должны быть мотивированы к взаимодействию. Как известно, наиболее мощными стимулами к действию являются желания получить

удовольствие или избавиться от дискомфорта - в качестве первого мотиватора можно использовать любое вознаграждение, будь то физический приз или возможность получить признание одноклассников.

Что касается второго, для его успешного использования нужно максимально точно описать, что получит и почувствует ученик в случае победы - примерив на себя роль победителя, он не захочет упустить возможность стать таковым на самом деле.

Все сводится к знанию целевой аудитории - чем лучше вы знаете, что движет вашими учениками, тем более эффективное воздействие сможете на них оказать.

### **Неожиданные открытия и поощрения**

Специальные вознаграждения, неожиданная похвала, новые возможности - подобные приятные неожиданности вызывают у учеников любопытство, каковое впоследствии порождает желание достичь конечной цели конкурса, задания или соревнования.

### **Вознаграждения**

Работая над геймификацией, большинство педагогов в первую очередь заботятся о вознаграждении, однако немногие выбирают в качестве приза именно то, что представляет ценность для учеников.

Вознаграждения могут быть эмоциональными, физическими, персональными или повышающими статус - какое будет привлекательным для класса зависит от его интересов и ценностей. Если вы выбираете в качестве вознаграждения исключительно физический продукт, убедитесь, что его ценность стоит усилий, которые ученики затратят на победу - в противном случае, желающих поучаствовать в конкурсе найдется немного [2].

**Дидактическая онлайн игра** – это автономная картина развивающей работы, в которой осознается находящийся вокруг учеников мир, раскрывается размашистый простор для проявления энергичности, собственного творчества, самовыражения, самопознания, самораскрытия с опорой на интеллект, который является ключевой областью общения учеников.

В дидактических онлайн-играх развивается напористость, влечение к удаче, улучшается мышление, память. Эти игры принуждают мыслить, дают учащемуся вероятность выяснить и развивать собственные возможности.

## **Литература**

1. Курбатова М. Ю. Игровые приемы обучения грамматике английского языка на начальном этапе / М. Ю. Курбатова. - ИЯШ. - 2006. № 3. - 293 с.
2. Сильвестр Т. Геймификация: основные принципы и способы применения [Электронный ресурс] / Сильвестр Т. –Режимдоступа : [http://lpgenerator.ru/blog/2015/05/05/gejmifikaciya-osnovnye-principy-i-sposoby-primeneniya/#ixzz4dltSrQGD\\_](http://lpgenerator.ru/blog/2015/05/05/gejmifikaciya-osnovnye-principy-i-sposoby-primeneniya/#ixzz4dltSrQGD_) – 05.05.2015.

## САЙТ КОМПАНИИ-ОТРАСЛЕВОГО ЛИДЕРА КАК РЕСУРС ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

**Е.С. Крамная**

ст. преп., Ярославский государственный  
технический университет,  
г. Ярославль

*В статье описывается использование сайта компании-производителя, на занятиях по английскому языку в профильных группах студентов. Делается вывод о высокой ценности таких информационных ресурсов для изучения английского профессионального языка и для формирования профессиональной личности будущих специалистов.*

**Ключевые слова:** профессиональная коммуникация, ESP, машинное зрение, осведомленность

### AN INDUSTRIAL LEADER'S WEBSITE AS A RESOURCE FOR ESP COURSE IN TECHNICAL UNIVERSITY

*The article describes the use of an industrial leading company website for ESP classes. The conclusion is made about the high value of such information resources for efficient learning of ESP and for the formation of the professional personality of future technical specialists.*

**Keywords:** professional communication, ESP, machine vision, awareness

**А**нглийский язык давно и прочно удерживает статус lingua franca в международной профессиональной коммуникации: он, практически, по умолчанию является одним из рабочих языков любого масштабного события, международной рекламной кампании, обмена научно-технической информацией. Поэтому значимость изучения английского языка в техническом университете не оспаривается даже самими студентами: В реалиях современной жизни иностранный язык является неотъемлемой частью профессионального роста настоящих и будущих специалистов [Морева, Мельникова, Жильцов 2021; 212].

В технических университетах курс ESP (English for Specific Purposes, далее также - английский язык для специальных целей) является обязательной частью бакалаврской и магистерской программ и ему уделяется большое внимание. Согласно одному из современных определений, курс ESP призван «обеспечить обучение английскому языку для успешной ком-



муникации в конкретной области деятельности учащегося» [Elvan, Nalan 2020; 17]. Из этого следует, что обучение специалистов английскому языку сосредоточено на потребностях их будущей профессиональной коммуникации и так как сегодня мир профессий стремительно меняется, регулярно возникает необходимость в пересмотре компонентов курса ESP: их присутствие, пропорции и характер. Л.В. Яроцкая отмечает особую важность изучения ESP для будущих специалистов: «... предметно-специализированное изучение иностранного языка является естественным, логичным и целесообразным способом формирования «вторичного» когнитивного основания профессиональной личности – существенного момента профессионально ориентированной подготовки специалиста неязыкового профиля к деятельности в условиях мультикультурных профессиональных сообществ, реализующихся как специфические интеркультуры XXI в.» [Яроцкая, 2016; 15]

Подбор учебных материалов является одной из ключевых методологических задач при проектировании курса ESP. С их помощью должны не только формироваться языковые навыки и развивать коммуникативные умения, но и развиваться профессиональные компетенции за счет усиления межпредметных связей и моделирования ситуаций профессионального общения [Воробьева 2015; 58]. Основой учебного курса должны стать специально разработанные УМК и сегодня на рынке представлен определенный ассортимент таких комплексов, включающих не только учебник, но и книгу для учителя, рабочую тетрадь для студента и вспомогательные материалы в традиционном бумажном виде и в инновационном цифровом варианте. Современные УМК позволяют реализовать системный и интегративный подход к преподаванию английского языка для специальных целей, они высокоэффективны и интересны студентам. Однако в повседневной практике преподаватели осознают необходимость дополнять основные учебники другими методическими разработками. Основными причинами здесь являются дороговизна УМК и, как следствие, их долгий «срок службы» в вузах и постепенное моральное устаревание информации. Также стоит отметить, что учебные пособия по английскому языку для специальных целей выпускаются и обновляются гораздо реже, чем по разговорному английскому даже в крупных международных издательствах. Стоит отметить и то, что как правило коммерческие УМК рассчитаны на максимально широкую аудиторию и позволяют сформировать только базовый и общий словарный запас для профессиональной коммуникации.

В качестве дополнительных материалов для курса ESP можно использовать научно-популярные и новостные статьи, материалы англоязычных учебников по специальности, видеоролики и многие другие ресурсы, до-

ступные сегодня благодаря Интернету. В данной статье предлагается в качестве ресурса рассмотреть сайты международных компаний-отраслевых лидеров. Цель статьи – обсудить их методический потенциал для формирования профессиональной языковой компетенции. Для этого будет исследовано содержание подобных сайтов и приведены примеры работы с таким информационным ресурсом.

В качестве примера, предлагается кейс использования сайта компании, являющейся международным лидером в разработке и производстве систем машинного зрения, в курсе ESP для студентов-бакалавров специальности «Цифровые производственные системы и робототехника». Это инновационное и стремительно развивающееся направление, изменяющее подходы к работе практически во всех промышленных отраслях. Специализированных УМК по английскому языку для этой специальности не существует и в качестве основы рационально использовать учебники более широкого профиля, например EnglishforEngineering [Ibbotson 2008] или Electronics [Evans, Doodley, Taylor 2012].

На сайте компании-«ведущего мирового поставщика систем, датчиков и программного обеспечения машинного зрения, а также промышленных считывателей идентификационного кода, используемых при автоматизации производства» [Cognex 2021], можно найти не только информацию о продукции, услугах, технических решениях и о самой компании, но и о технологии машинного зрения, о разработках, формирующих современную Индустрию 4.0. Таким образом, этот сайт адресован не только потенциальным потребителям продукции и услуг, но и техническим специалистам, которым предстоит работать с этими системами. В открытом доступе представлены различные виды технических текстов: фирменные описания, информационные буклеты, рекламные материалы, инструкции, чертежи. Также компанией разработаны мультимедийные ресурсы, включая видеопрезентации, «живые» вебинары и в записи. Необходимо отметить высокое качество английского языка, используемого в этих ресурсах, доступность и наглядность изложения, последовательность в употреблении терминов. Можно предположить, что с текстами и видео ресурсами смогут эффективно работать даже студенты с уровнем английского языка B1 по общеевропейской классификации. Все эти качества позволяют сделать заключение о высоком методическом потенциале использования подобных сайтов в курсе английского языка для специальных целей. Стоит также учесть и профориентационную эффективность подобных ресурсов для занятий в техническом вузе: будущим специалистам полезно знать о ключевых компаниях отрасли, актуальных направлениях развития технологий, особенностях своей будущей профессии.

Работу с материалами подобного сайта рекомендуется начать с обзорного знакомства: информации о компании, вводной беседы о технологиях или продуктах – в данном случае, о машинном зрении, с изучения разделов сайта. Подобное постепенное погружение позволяет сформировать базовый словарь по изучаемой теме и сделать предмет обсуждения более понятным и доступным. После этого можно перейти к работе с нужным материалом и изучить интересующую тему более углубленно. Выбирать конкретный текст может как преподаватель, так и сами студенты, хорошо разобравшиеся в навигации по сайту. В таком случае, изучение конкретного текста или видео может стать основой для проектной деятельности. Например, информационный буклет «Introduction to Vision System Components», посвященный инструментам машинного зрения [Cognex 2021] содержит наглядные и легко читаемые схемы оборудования производственных линий системами автоматизированного контроля и студентам можно предложить подготовить презентацию с описанием этих схем в качестве итоговой работы по этой теме.

Современная профессиональная коммуникация состоит не только из обмена текстами. Очень популярным форматом стали онлайн-консультации, мастер-классы и вебинары. Подготовить студентов к такому виду удаленного взаимодействия с коллегами можно при помощи библиотеки видеопрезентаций Cognex Video Library, доступ к которой свободен и не требует регистрации. Другой интересный ресурс – это раздел бесплатных онлайн вебинаров LiveWebinars. Студентам можно предложить изучить тематику вебинаров, регистрационную форму. Как правило, курс ESP преподается на первом и втором курсе, когда студенты еще не изучают специальность углубленно, поэтому решение о том, стоит ли им принимать участие в «живом» вебинаре, предназначенном для специалистов, занимающихся внедрением систем машинного зрения, принимается исходя из темы и аннотации к вебинару и из желания и готовности студентов.

Сайты компаний-отраслевых лидеров, подобные описанному выше, являются ценным ресурсом для формирования профессиональной языковой компетенции у студентов-бакалавров инженерно-технических специальностей. Такие ресурсы, не только позволяют расширить профессиональный словарный запас и дают возможность совершенствовать и испытать на практике полученные языковые умения и навыки, но и формируют осведомленность о будущей профессии, ее реалиях и перспективах.

## Литература

1. Морева Н.А., Мельникова К.А., Жильцов А.А. Грамматический тренажер как эффективный вспомогательный инструмент для изучения иностранного языка/ Линг-

водидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы. Сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции- Ярославль, 2021. – С. 212-216.

2. Elvan Eda Is ik-Tas, Nalan Kenny Current Practices, Challenges, and Innovations in English for Specific Purposes Instruction and Research/English for Specific Purposes Instruction and Research: Current Practices, Challenges and Innovation. URL: [https://www.researchgate.net/publication/336995454\\_English\\_for\\_Specific\\_Purposes\\_Instruction\\_and\\_Research\\_Current\\_Practices\\_Challenges\\_and\\_Innovation#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/336995454_English_for_Specific_Purposes_Instruction_and_Research_Current_Practices_Challenges_and_Innovation#fullTextFileContent) (Дата обращения – 07.10.2021).

3. Яроцкая Л.В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз) : Монография / Л. В. Яроцкая. – М. : Изд-во ТРИУМФ, 2016. – 258 с.

4. Воробьева Т.И. “Формирование профессиональных компетенций в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе” Сибирский педагогический журнал, no. 1, 2015, pp. 57-61.

5. Ibbotson Mark. Cambridge English for Engineering - Cambridge University Press, 2008. – 110 p

6. Evans Virginia, Dooley Jenny, Taylor Carl. Electronics. Express Publishing, 2012. – 121 p.

7. Сайт компании CognexURL: <https://www.cognex.com/en-gb/company> (Дата доступа- 03.10.21)8

8. Introduction to Vision System Components<https://www.cognex.com/ru-ru/resources/white-papers-articles/introduction-to-vision-system-components-17582> (Дата доступа - 03.10.2021).

УДК 372. 811

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЧЕРЕЗ АУДИРОВАНИЕ К ГОВОРЕНИЮ**

**Л.В. Лумпова**

учитель английского языка,  
МОУ “Бендерская гимназия №2”, г. Бендеры

**Т.В. Тулум**

учитель английского и немецкого языков,  
МОУ “Бендерская гимназия №2”, г. Бендеры

*Данная статья посвящена способам и эффективным приемам развития коммуникативной компетенции у учащихся на уроках иностранного языка через формирование навыков аудирования и говорения.*

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, коммуникативная направленность, аудирование, говорение.

## DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS THROUGH LISTENING TO SPEAKING

*This article is devoted to the ways and effective techniques of developing students' communicative skills in foreign language lessons through the formation of listening and speaking skills.*

**Keywords:** *communicative competences, communicative focus, listening, speaking.*

Сегодня современный выпускник школы должен быть готов к постоянно меняющимся реалиям современного информационного общества, а это значит, что ему необходимо обладать не только определенным объемом знаний и умением пользоваться новыми технологиями, но и быть готовым к межличностному и межкультурному сотрудничеству как внутри своей страны, так и на международном уровне. Таким образом, ученик должен обладать коммуникативной компетенцией.

Самым актуальным аспектом обучения иностранному языку было и остается обучение говорению. Как показывает практика, хуже всего из всех умений школьники овладевают именно разговорной речью, как диалогической, так и монологической. Геннадий Владимирович Колшанский, русский лингвист, писал: «...знание отдельных элементов языка, как то: отдельных слов, отдельных предложений, отдельных звуков – не может быть отнесено к понятию владения языком как средством общения... владение языком должно рассматриваться в плане способности участвовать в реальном общении» [Колшанский 1985; 13].

Главной целью обучения говорению на уроке иностранного языка является формирование речевых навыков и умений, позволяющих учащемуся использовать их не только на уроках, но и во внеурочной ситуации на уровне бытового общения. Несмотря на то, что обе формы говорения (диалогическая и монологическая) являются важными, особое внимание больше уделяется именно развитию навыков ведения диалога, обладающему более выраженной коммуникативной направленностью. При этом речь идет не только об умении дать правильный ответ на вопрос собеседника или верно задать вопрос, но и выразить согласие или несогласие, сожаление, радость, извинение, неудовольствие и прочее. Помимо владения материалом темы (соответствующей лексикой и грамматикой), нужны умения и навыки правильно использовать подходящие речевые образцы с соответствующим лексическим наполнением [Хужаниязова 2013; 16].

Следует отметить, что говорение неразрывно связано с аудированием, так как прослушивание может быть основой для говорения, реакцией на чужую речь, служить опорой как для монолога, так и диалога. Правильно выстроенный процесс обучения этим двум видам речевой деятельности

должен привести к формированию необходимой коммуникативной компетенции у учащихся.

Развитию навыков диалогической и монологической речи следует уделять огромное внимание, начиная с младших классов. В начальной школе ученики особенно охотно разыгрывают мини-диалоги на знакомые им темы, используя фразы, которые они слышат от учителя с самого начала обучения: «What's your name?», «How old are you?», «Where do you live?», «What do you like?» и прочие, а также базовые фразы вежливости «Hi!», «Nice to meet you!», «How are you?» и «Bye!». Исключив из диалога вопросы, школьники легко переходят к построению простейших монологических высказываний.

Эффективным приёмом одновременного обучения как аудированию, так и говорению можно назвать прием “Информационные пробелы” (“Information Gap”), подходящий для работы в парах и развития диалогических навыков. Например, во время изучения темы “Домашние животные”, используя конструкцию there is /there are и две карточки с изображением животных, отличающихся друг от друга по количеству домашних животных, учащиеся, задавая друг другу вопросы, должны выяснить какие животные и сколько их проживает на ферме.

Эффективным способом формирования навыков говорения и аудирования является такой прием как «Running Dictation», который можно применять на любом этапе обучения, начиная с начальных классов, постепенно усложняя задачу. Для диктанта выбирается небольшой связный текст, который несколько учеников должны прочитать, подбегая к месту его расположения в классе (на доске, на стене или на дальней парте), потом правильно шепотом продиктовать тому, кто записывает. «Диктант на бегу» развивает внимание, слуховую и зрительную память, а также навыки групповой или парной работы, в итоге формируя коммуникативные навыки у учащихся.

Примером приема “Информационные пробелы” для учащихся средних классов может служить лексическая игра “Какая погода” (“What's the Weather Like?”) [Gray 1999; 37]. На первом этапе, повторив специальные символы погоды и соответствующие им прилагательные, учащиеся работают с погодной картой любой страны или региона и отмечают на ней пропущенные либо названия городов, либо погодные значки. На втором этапе, работая в парах, учащиеся дополняют карту названиями других городов и обозначениями погоды и задают друг другу вопросы, выясняя погоду в этих новых городах и нанося на свою карту полученную информацию.

Игровые технологии являются продуктивным видом деятельности учащихся не только в начальной школе, но и в среднем и старшем звене,

особенно если они представлены настольными играми. Они дают возможность ученикам импровизировать, говорить без остановки, задавать вопросы участникам игры спонтанно, тем самым совершенствуя знания и умения, формирующие коммуникативную компетенцию. Примером такой настольной игры может быть игра “What’s the Topic?” [Anderson 2017; 11] с фишками, кубиком и тематическими карточками, темы которых участникам игры не видны. Для учащихся среднего звена можно использовать тематические карточки полегче, а для старшего немного сложнее. Игроки по очереди подкидывают кубик и передвигают фишки по игровой карте; останавливаясь в определенном квадрате, они выполняют инструкции, указанные в нём. Например, “Говорите 1 минуту о...”, “Составьте 1 предложение о...”, “Задайте 3 вопроса о...” и т.д. Для того чтобы выполнить инструкцию, учащийся берет карточку с темой и либо говорит по данной теме без паузы, либо задает вопросы другим участникам игры, а они отвечают. При этом задания на карточках могут варьироваться в зависимости от темы и уровня знаний учащихся.

Одним из увлекательных и одновременно сложных заданий для учеников старшего звена является упражнение “Угадай историю по картинке” (“Guess the Story”) [Anderson 2017;109]. Каждый из участников пары получает задание с разными текстами и картинками, иллюстрирующими текст партнера. Не зная содержания историй друг друга, учащимся необходимо выяснить, о чем они, задавая вопросы по картинкам.

Все вышеупомянутые и подобные им приемы, задания и упражнения способствуют совершенствованию навыков работы в паре или группе, умению слушать и слышать собеседника, анализировать полученную информацию и использовать ее в монологической и диалогической речи. Такая постоянная вовлеченность в процесс говорения ведет к успешному формированию коммуникативной компетенции учащихся.

## Литература

1. Колшанский, Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г. В. Колшанский // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 10–14.

2. Хужаниязова, Г. Ю. Говорение как цель обучения английскому языку / Г. Ю. Хужаниязова. – Текст: непосредственный // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы III Междун ар. науч. конф. (г. Уфа, март 2013 г.). – Т. 0. – Уфа : Леро, 2013. – С. 15-18. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/68/3550/> (дата обращения: 24.10.2021).

3. Running Dictation [Электр.ресурс]. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/running-dictation> (дата обращения: 20.10.2021)

4. Primary teachers’ resource book 3/ed. Karen Gray. – Scholastic Ltd., 1999.- 48 p.

5. Anderson J. Speaking Games. – Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2017. – 128 p.

## ПОТЕНЦИАЛ ВНЕДРЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПРИНЦИПОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФОНЕТИКЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

**Т.Ю. Лютенко**

учитель английского языка,  
МОУ «ТСШ №16», г. Тирасполь

**Е.А. Знагован**

учитель немецкого языка,  
МОУ «ТСШ №16», г. Тирасполь

*В настоящей статье рассматривается понятие «фонетического навыка» на уроках английского и немецкого языков. Выделяются основные принципы обучения произношению иностранных языков, а также рассматриваем имитативный способ усвоения знаний как наиболее эффективный для учеников младших классов.*

**Ключевые слова:** *младший школьный возраст, фонетика, принципы обучения произношению, фонетическое явление, фонетическая ошибка.*

### POTENTIAL FOR THE INTRODUCTION OF MODERN PRINCIPLES WHEN TEACHING PHONETICS OF FOREIGN LANGUAGES AT THE INITIAL STAGE

*The article reflects the results of practical activities in English and German lessons. We underline the basic principles of teaching pronunciation of foreign languages, and also consider the imitative way of learning knowledge as the most effective for elementary school students.*

**Keywords:** *phonetics, primary school age, principles of pronunciation training, phonetic phenomenon.*

**Ф**ормирование правильного произношения на уроках иностранного языка остается одной из самых сложных задач для учителей.

Поэтому мы в своей статье хотим рассмотреть фонетическую систему немецкого и английского языков, а также принципы обучению произношению.

Фонетика и фонология – раздел языкознания, изучающий звуковой строй языка. Звуковой строй служит материальной формой языка и находится в сложных двояких отношениях с биологической и с общественной природой человека.



Фонетическая система немецкого языка включает в себя, как известно, 15 гласных фонем-монофтонгов и 3 дифтонга (ai, oi, au). Вопрос о количестве дифтонгов в немецком языке не оспаривается, однако, проблема монофонемности или бифонемности немецких дифтонгов является предметом исследования многих ученых и имеет свою длительную историю. В свою очередь, английский язык включает 6 гласных фонем-монофтонгов и 8 дифтонгов ([ai], [au], [ei], [eə], [əʊ], [iə], [ʊə], [ɔi]). Из-за отсутствия аналогов в русском большинство дифтонгов доставляет много сложностей для учеников на начальном этапе. Поэтому важно запомнить правила произношения и получить фонетический навык, а уже затем начинать практиковать полученные знания.

Успешная иноязычная коммуникативная деятельность невозможна без формирования фонетического навыка.

Новый словарь методических терминов и понятий дает следующее определение: «Фонетический навык (слухопроизносительный навык) – это способность правильно воспринимать звуковой образец, ассоциировать его со значением и адекватно воспроизводить».

Младший школьный возраст имеет как социальные, так и психологические границы. Они могут определяться исходя из различных оснований, но все они сходятся в психосоциальной специфике данного возраста. Отмечается, что невозможно организовать обучение иностранному языку, не учитывая возрастные, физиологические, психические и индивидуально-психологические характеристики учащихся начальных классов, не учитывая природу навыков и умений иноязычного общения, а также опыта детей в родном языке, не решая ведущих психологических задач начального образования.

Младшие школьники, на начальном этапе освоения иностранного языка, уже имеют определенные сложившиеся языковые навыки, которые дают им возможность выразить себя в интеллектуальной, эмоциональной и социальной сферах жизни. Они умело владеют некоторым словарным запасом на родном языке, могут творчески его использовать, им присуща богатая фантазия и воображение, они осознают разницу между реальностью и вымыслом, могут работать в группе и учиться у других. Мы отмечаем, что дети этой возрастной группы способны понять сказанное, не воспринимая каждое слово отдельно. Интонация, жесты, мимика, выражение лица учителя – все это помогает им понять незнакомые слова, а иногда и фразы. У них хорошо развита долговременная память, усвоенная информация хранится достаточно длительный период времени.

Так, мы заметили, что только при условии учета психофизиологических особенностей детей младшего школьного возраста при планировании уроков иностранного языка в начальной школе, возможно максимально рационально организовать учебный процесс.

Соблюдая психофизиологические особенности детей, учитель обязан на уроке перейти к формированию навыков корректного произношения, владением интонацией, а также умением расставлять ударение, соответствующее нормам изучаемого языка.

Как мы знаем, фонетические навыки представляют собой автоматизированные произносительные навыки, т. е. такие навыки произношения иностранных звуков и их сочетаний, которые выделяются в потоке звучащей речи. Фонетические навыки также входят в качестве автоматизированных компонентов в умения говорения, аудирования, чтения и письма, т.е. в рецептивные и репродуктивные виды речевой деятельности.

Они делятся на две большие группы: слухопроизносительные и ритмико-интонационные.

Слухопроизносительные навыки, в свою очередь, делятся на аудитивные (слуховые) и собственно произносительные.

Под слухопроизносительными навыками понимают навыки, при которых все звуки в потоке речи произносятся фонемно правильно, а также происходит понимание всех звуков при аудировании речи других.

Аудитивные, или слуховые, навыки предполагают действия и операции по узнаванию и различению от дельных фонем, слов, смысловых синтагм, предложений и т. д.

Произносительные навыки предполагают умение правильно артикулировать звуки и соединять их в словах, словосочетаниях и в предложениях. Предложения, в свою очередь, требуют правильного ударения, паузаций и интонирования.

Формирование правильного английского произношения на уроках английского языка остается одной из самых сложных задач для учителей.

Овладение правильным произношением возможно только при усвоении фонетической базы иностранного языка на уровне слога, словесного ударения, интонации. Учащиеся должны усвоить специфику артикуляционной базы иностранного языка, а также характерные особенности ударения и интонации.

Для овладения фонетической базой иностранного языка необходимо соблюдать принципы обучения произношению. Они показывают практические стороны деятельности учителя и ученика, определяют эффективность обучения в различных формах при его содержании. Выделим основные:

Принцип коммуникативной направленности. Суть обучения произношению должна исходить из потребности в общении. Первичное восприятие происходит в потоке речи, затем идет обработка изолированного звука.

Принцип сознательности. Этот принцип достигается путем объяснения правил произношения, сравнения звуков внутри родного и иностранного языка, а также использование транскрипции, инструкций и наглядности.

Принцип аппроксимации. Выражает общее требование, охватывающее все стороны звукового строя языка. Допускается приблизительное произнесение фонетических явлений, которое не нарушает процесса общения.

Принцип наглядности (зрительной и слуховой). Данный принцип реализуется исходя из следующих правил: прямое изучение деятельности, основанное на наблюдении, измерениях и применении различных видов деятельности. Кроме того, необходимо рационально сочетать слово и наглядное изображение, применять их разумно и в меру. Наглядность должна соответствовать возрастным особенностям детей.

Принцип культуросообразности предполагает максимальное использование воспитания и образования той среды, культуру которой изучают учащиеся. Принцип формирует творческие способности и установки у учащихся на потребление, сохранение, создание новых культурных ценностей.

Принцип билингвального обучения (с учетом родного языка). Как отмечает П.В. Сысоев, ученые не пришли к единому мнению относительно использования родного языка на уроках иностранного языка. Одни считают, что использование только иностранного языка приведет к скорейшему формированию иноязычной коммуникативной компетенции. Другие, наоборот, призывают к разумному включению родного языка на уроках иностранного.

Принцип доступности и нарастающей трудности. Учебный материал должен постепенно переходить от легкого к сложному, от неизвестного к известному, учитывать возможности каждого ученика.

Принцип связи теории с практикой. Он выражает необходимость подготовки учащихся к правильному использованию теоретических знаний на практике.

По мнению многих современных методистов, – таких, например, как Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова, Е.Г. Кузьмина, – ознакомление с новым фонетическим явлением, прежде всего звуками, должно происходить в звуковом контексте (чтобы ученик «купался» в звуках иностранного языка), путем наглядного примера. Текст является естественной средой для любого языкового явления, в том числе и фонетического.

Т.А. Чистякова, проверяя различные способы обучения ребенка произношению звуков иностранного языка, пришла к выводу, что наиболее удачным является имитативный путь усвоения.

Доказано, что учащиеся 7-8 летнего возраста в большинстве своем обладают способностью к имитации, хорошо развитым речевым слухом, стремлением к контактности и общительности. У детей данного возраста можно сформировать безакцентное произношение при условии, что речь самого учителя аутентична, а также, если школьник имеет возможность слушать речь носителей языка в видео – и фонозаписи. Так как ребенок воспринимает каждое слово или фразу как одну гамму звуков и постепенно

усваивает ее только в этом сочетании, нет необходимости вводить слова, опираясь на фонетический принцип (подбор слов на один и тот же звук или звукосочетание), и можно придерживаться тематического подбора лексики. Мы отмечаем, что основным приемом работы над произношением является повторение детьми хором и по одному за учителем отдельных слов, предложений, стихов, диалогов. Кроме, этого нужно отрабатывать произношение каждого вводимого слова или предложения. Только после многократного повторения правильного сочетания звуков в слове и предложении, когда речевой аппарат ребенка приспосабливается к произношению данного сочетания звуков, дети не делают фонетических ошибок. Повторение за учителем предложений и диалогов дает возможность детям усвоить правильную интонацию повествовательного, вопросительного и восклицательного предложений. Овладение фонетикой – это овладение системой ее звуков, а овладение звуками предполагает образование навыков сенсорной (при восприятии чужой устной речи) и моторной (при собственном говорении) дифференциации. Трудности, возникающие на этом пути, обусловлены тем, что дети настолько привыкают к звучанию родного языка, что часто вовсе не различают отличительные особенности иностранных звуков.

Обучение произносительной стороне речи занимает особое место на начальной ступени обучения, т. е. формирование произношения должно осуществляться в тесной взаимосвязи с развитием других сторон речи, чтобы каждая из них в свою очередь служила опорой для других.

### Литература

1. Демьяненко М.Я., Лазаренко К.А. и др. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Теоретический курс. – Издательское объединение «Вища школа», 1976. – 281 с.
2. Васильев В.А. Обучение английскому произношению в средней школе. М.: Просвещение, 1991. – 144 с.
3. Зиндер Л. Р., Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А. Дифтонги и сходные с ними звукосочетания. Проблемы и методы экспериментально-фонетического анализа речи. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1980 – С.81-89.
4. Верещагина И.Н. Методика преподавания английского языка в общеобразовательных учреждениях. – М., 1988. – 348 с.
5. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. Миролюбова А.А., Рахманова И.В. и др. – М.: Просвещение, 1996.
6. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э. Г. Азимов., А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
7. Беляев, В. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / В. В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.

## ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА. КЛАСТЕРЫ

*Д.Ш. Музафарова*

учитель английского языка

МОУ «Средняя общеобразовательная школа №35», городской округ Подольск

*В статье рассматривается эффективность применения интерактивных методов на уроках английского языка в школе. Кластеры – один из видов интерактивного метода – способствует совместной деятельности обучающихся в процессе усвоения учебного материала и это означает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, и способами деятельности на уроке.*

**Ключевые слова:** интерактивные методы, кластеры, процесс усвоения, индивидуальный вклад, обмен знаниями, обмен идеями.

### THE MAIN FEATURES OF INTERACTIVE METHODS OF TEACHING DURING THE ENGLISH LESSONS. CLUSTERS

*The article deals in effective ways of teaching English by the usage of the interactive methods of teaching. One of them is clusters. Using the clusters during the lessons create the friendly atmosphere at the lesson and help to involve everybody to the work. It means that everyone can make his/her individual contribution to the lesson; moreover, students can exchange their ideas, knowledges and different means of activities.*

**Keywords:** interactive methods, clusters, learning, individual contribution, exchange of knowledge, exchange of ideas.

**В**опрос эффективности обучения иностранным языкам на сегодняшний день, как никогда, актуален. Стоит сказать, что буквально каждый человек в современном мире ощущает потребность в знании иностранного языка. Не прекращается поиск новых, более действенных путей решения этой задачи, которая решается с помощью замены непродуктивных методов и способов обучения на более эффективные, формирования более подходящих условий для корректировки и усовершенствования практического овладения языком, для воспитания учащихся посредством иностранного языка [Волкова 2015; 42-47].

В современной методике одной из важнейших проблем является формирование искусственной иноязычной среды в ходе обучения иностранным языкам.

Наиболее продуктивным, на наш взгляд, является сочетание традиционных методов обучения с интерактивными. Именно такой подход к обучению позволит создать благоприятную атмосферу на занятии, усилить

мотивацию к изучению английского языка, отработать коммуникативные компетенции учащихся в различных формах, сформировать активно-познавательную и мыслительную деятельность учеников.

Интерактивность – значит способный взаимодействовать или находящийся в режиме беседы, диалога с кем-либо (например, компьютер) или кем-либо (человеком). Следовательно, интерактивное обучение – это прежде всего, диалогическое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие субъектов педагогического процесса, – это специальная форма организации познавательной деятельности, которая имеет конкретные цели. Одна из таких целей состоит в создании комфортных условий обучения, при которых ученики чувствуют свою интеллектуальную состоятельность, свою успешность. Это делает продуктивным процесс обучения.

Среди самых распространенных интерактивных методов можно выделить метод проблемного изложения, метод проектов, метод анализа ситуаций, метод мозгового штурма, метод критического мышления, деловые и ролевые игры и многие другие [Галиulina 2003; 170-172].

Каждый современный учитель старается сделать так, чтобы на уроке царил атмосфера творчества. И учителю необходимо постоянно думать, как построить учебный процесс, чтобы ученики проявляли живость воображения, фантазию, могли сравнивать и ассоциировать, опираться на интуицию и подсознание. Другими словами, необходимо развивать у учеников творческое мышление.

Суть интерактивного обучения состоит в том, что во время учебного процесса все учащиеся должны быть вовлечены в процесс познания, во время которого они имеют возможность понимать и анализировать свои знания. Совместная деятельность обучающихся в процессе усвоения учебного материала означает, что «каждый вносит свой индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности» [Пособие для учителей 1997; 34-51]. И этот процесс происходит в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет приобретать не только новые знания, но и развивать коммуникативные умения: умение выслушивать мнение другого, взвешивать и оценивать различные точки зрения, участвовать в дискуссии, выработать совместное решение.

Применение разнообразного материала и интерактивного подхода на уроке английского языка способствуют развитию критического мышления у учеников.

Критическое мышление – это точка опоры, естественный способ взаимодействия с идеями и информацией. Но владеть мышлением – это только пол дела, надо уметь критически оценить, осмыслить и применить его. Получая новую информацию, ученики должны научиться рассматривать ее с различных точек зрения, делать выводы относительно ее ценности и

точности. На уроках английского языка необходимо привлекать информацию, при которой учащийся должен осознавать, что изучение английского языка в большей степени связано с его личностью и интересами, нежели с заданными учителем приемами и средствами обучения.

Технология критического мышления может дать ученику: повышение эффективности восприятия информации; повышение интереса как к изучаемому материалу, так и к самому процессу обучения; умение критически мыслить; умение ответственно относиться к собственному образованию; умение работать в сотрудничестве с другими; повышение качества образования учеников; желание и умение стать человеком, который учится в течение всей жизни.

А учитель от технологии критического мышления получает: умение создать в классе атмосферу открытости и ответственного сотрудничества; возможность использовать модель обучения и систему эффективных методик, которые способствуют развитию критического мышления и самостоятельности в процессе обучения; стать практиками, которые умеют грамотно анализировать свою деятельность; стать источником ценной профессиональной информации для других учителей.

Существуют различные приёмы критического мышления такие как: синквейн, «за и против», «преимущества и недостатки», «концептуальная таблица», «сводная таблица», кластеры и др.

*Цель данной технологии* – развитие интеллектуальных способностей учащихся, необходимых не только в учёбе, но и в обычной жизни (умение применять решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений, сравнивать, работать самостоятельно, в группе, коллективе и др.).

Известно, что любое знание будет лучше и качественнее, если оно будет основано на собственном опыте. Вызвать на поверхность представления или более устойчивые формы знания учащегося по изученной теме – задача нелегкая, но она многократно упростит ребятам путь к новому знанию. Много лет в своей практической деятельности я использую технологию развития критического мышления через чтение и письмо.

**Кластер** - один из эффективных приёмов, который я применяю на уроке английского языка.

Актуальность применения кластеров состоит в том, что в настоящее время идет процесс введения федеральных государственных образовательных стандартов, и важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности «универсальных учебных действий», обеспечивающих компетенцию «научить учиться», а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин.

Кластеры как раз и помогают обучать таким действиям. Правила очень простые. В центре – наша тема, а вокруг нее крупные смысловые единицы. Система кластеров охватывает большее количество информации, чем мы получаем при обычной работе.

Это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему. Кластер является отражением нелинейной формы мышления. Иногда такой способ называют «наглядным мозговым штурмом».

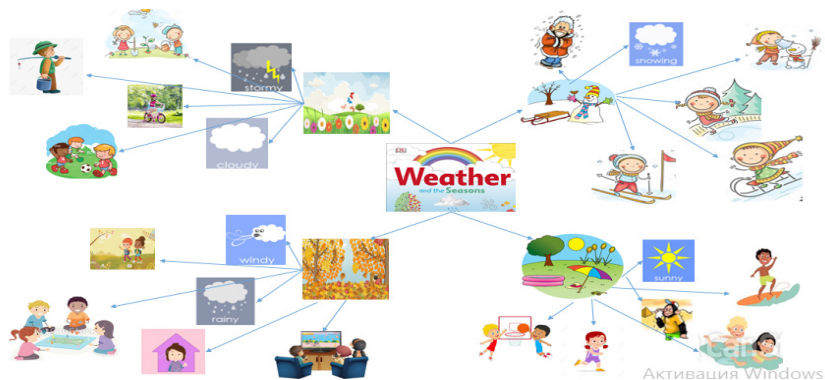
Кластер («гроздь») – выделение смысловых единиц текста и графическое их оформление в определенном порядке в виде грозди. Кластеры могут стать ведущим приемом и на стадии вызова, рефлексии, так и стратегией урока в целом. Делая какие-то записи, зарисовки для памяти, мы часто интуитивно распределяем их особым образом, komponуем по категориям. Кластер – графический прием систематизации материала. Наши мысли уже не громоздятся, а «гроздятся», т.е. располагаются в определенном порядке.

#### **Технология создания кластера:**

- Ключевое слово;
- Запись слов, спонтанно приходящих в голову, записываются вокруг основного слова. Они обводятся и соединяются с основным словом.
- Каждое новое слово образует собой новое ядро, которое вызывает дальнейшие ассоциации. Таким образом, создаются ассоциативные цепочки.
- Взаимосвязанные понятия соединяются линиями.

Создание кластера вносит в учебу элементы игры. Считаю, что на уроках английского языка кластер незаменим при работе с лексикой. Можно использовать при введении нового лексического материала, активизации употребления лексики в речи.

Во всех классах при введении новой лексической темы я пользуюсь кластерами, в младших классах использую картинки, а в среднем и старших классах просто надписи:





При введении новой лексики таким образом, например, Seasons and Weather (Времена года и погода), уже к концу урока, как показывает практика, дети с легкостью смогут рассказать о временах года, погоде и чем они занимаются в то или иное время года. Любой кластер можно продолжить при введении очередного нового лексического урока, например, «Одежда». Даются новые слова по данной теме и детям надо добавить их в кластер, то есть одежду что мы носим летом, зимой и т.д.

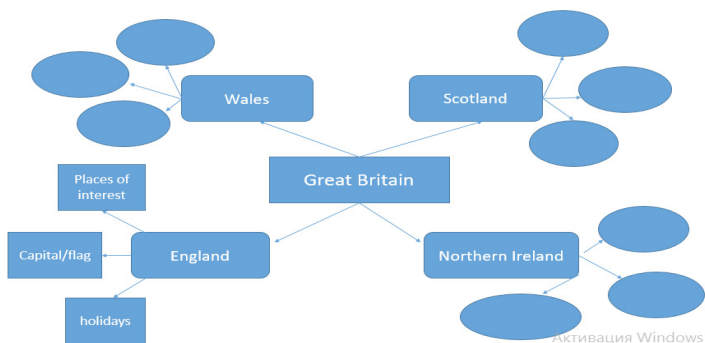


Урок на тему «Road Safety» (Дорожная безопасность) в 6 классе начинаем с данного кластера, далее расширяем его, добавляя правила безопасности в машине, самолете, автобусе и т.д.



Этот прием имеет большой потенциал и на стадии рефлексии: исправление неверных предположений в предварительных кластерах, заполнение их на основе новой информации. Очень важным этапом является презентация новых кластеров. Задачей этой работы является не только систематизация материала, но и установление причинно-следственных связей между «гроздями».

Кластеры по страноведению позволяют систематизировать лексику по теме, служат опорой для составления монологического высказывания по теме.



Универсальность кластера заключается в том, что с ним можно работать на интерактивной доске, в форме защиты презентации, в тетради; индивидуально, в парах, в группах.



- Кластер, созданный учащимися, даёт возможность преподавателю отслеживать понимание обучающимися темы.
- Для самих учащихся — это возможность обобщить и структурировать предметный материал и увидеть связи между идеями и понятиями.
- Работа с кластером - письменная деятельность. Побуждает писать тех учащихся, кто этого не любит.

- В групповой работе кластер служит неким каркасом для идей группы, что даёт возможность учащихся приобщиться к ассоциациям и взаимосвязям, которые каждый из них создаёт. Рождается групповой опыт, дающий доступ к дополнительной информации.

В заключение, хотелось бы ещё раз подчеркнуть, что данная работа – кластеры, учащимся предоставляет возможность оценивать, анализировать информацию, что повышает эффективность её восприятия; повышает интерес к изучаемому материалу и к английскому языку в целом: умение мыслить, размышлять; работать в сотрудничестве (в группах, парах); повышает качество образования; развивается способность к индивидуальной самостоятельной деятельности, и самое главное для языка – помогает формировать коммуникативные навыки.

Преподавателю эта технология даёт возможность создать комфортную психологическую атмосферу открытости и сотрудничества; активизировать участников; удобно совмещать с другими технологиями; стать практиком, который умеет анализировать свою деятельность; делиться опытом. И самое важное: удовлетворение получает и преподаватель, и ученик.

Одним из главных результатов моей деятельности по применению данной технологии является повышение педагогического мастерства путём освоения современной технологии обучения, которая способствует повышению эффективности обучения, и имеет чётко заданный результат.

Применяя кластер как эффективный приём критического мышления, я убедилась, что процесс обучения английскому языку можно рассматривать с новой точки зрения и осваивать инновационные психологические механизмы формирования личности, добиваясь более качественных результатов.

## Литература

1. Введение в коммуникативную методику обучения английскому языку: Пособие для учителей России – OxfordUniversityPress, 1997 – С.34-51.

2. Волкова Е.Г. К вопросу о лингвистических аспектах межкультурной коммуникации / Е.Г. Волкова. Человек и культура. –№1. -2015 С.42-71.

3. Галиулина Т.Н. Обучение иностранному языку с помощью новых информационных технологий // Английский язык в системе «Школа-вуз»: Материалы I региональной научно-практической конференции, Новосибирск. – 2003.

4. Добрынина Д.В. Инновационные методы обучения студентов вузов как средство реализации интерактивной модели обучения //Вестник Бурятского государственного университета. -2010.- №5. – С.172-176.

5. Инновации в учебном проектировании / Е.А. Новикова // Инновации в образовании. -2007. -№4. С.23-29.

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ESP (ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES)

**С.С. Остапенко**

студентт,

РЭУ им. Г.В. Плеханова (Краснодарский филиал), г. Краснодар

**А.А. Еремеева**

канд. филол. наук, доц.,

РЭУ им. Г.В. Плеханова (Краснодарский филиал), г. Краснодар

*В статье рассмотрены теоретические понятия программы английского языка для специальных целей, представлены цели освоения и уровни подготовки, приведены примеры и даны рекомендации, касающиеся усовершенствования и преобразования данного направления.*

**Ключевые слова:** знание языка, грамматика, лексика, студент, специалист, экономическая деятельность.

## METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING ESP (ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES)

*The article discusses the theoretical concepts of the English language program for special purposes, presents the goals of mastering and levels of training, provides examples and recommendations regarding the improvement and transformation of this direction.*

**Keywords:** language competence, grammar, vocabulary, student, specialist, economic activity.

**В** рамках развития поликультурного информационного общества увеличивается значение современных языков международного общения. Такая тенденция связана с расширением торговых, экономических и производственных отношений, взаимосвязи между образовательными структурами и учреждениями культуры. Таким образом, возрастает необходимость в профессионалах с соответствующим знанием английского языка.

Английский для специальных целей (АСЦ) – отдельное направление в языковом образовании, разработанное для применения в различных сферах профессиональной деятельности: экономика, инженерное дело и т.д. Данный термин появился в середине XX в., когда классические курсы по изучению языка оказались неэффективными при работе в определенных трудовых областях. Цели при изучении АСЦ [Сальная 2020; 99] следующие:

1. Формирование лингвистической компетенции – речевые умения в письменной и устной речи.

2. Формирование социолингвистической компетенции – способность грамотного выбора языкового средства в конкретной ситуации.

3. Формирование социокультурной компетенции – знание необходимой информации при формальном и неформальном общении.

4. Формирование дискурсивной компетенции – возможность устного и письменного разбора в соответствии с контекстом.

5. Формирование стратегической компетенции – грамотное планирование времени и создание долгосрочного плана для достижения лингвистических целей.

6. Формирование критического мышления – ознакомление с методами анализа и синтеза в построении аргументационного разговора.

При успешном освоении всех рассмотренных целей результатом изучения курса будет являться грамотное умение читать экономические тексты, понимать письменную и устную речь с помощью сформированной лексико-грамматической базы, выстраивать грамматические конструкции, свободно участвовать в проектных работах путем создания докладов выступлениями, презентаций и возможности ответов на вопросы аудитории.

Среди рассматриваемого направления можно выделить несколько уровней подготовки [Яшина 2021; 111]:

1. Английский язык для академической степени (English of academic purposes).

2. Результативная англоязычная деятельность в выбранной профессиональной подготовке (English for occupational purposes).

3. Английский язык для узкого употребления (English as a Restricted Language).

4. Решение индивидуальных ситуационных задач (English for individual purposes).

В современном мире, для студентов различных профильных направлений, такая дисциплина, как «английский в специальных целях» необходима, т.к. высококвалифицированный специалист как трудовой ресурс на рынке труда должен обладать высоким уровнем конкурентоспособности с целью успешного трудоустройства в желаемую компанию.

Например, для обучающихся можно проводить различные конференции, интервью и переговоры. Такой вид подготовки поможет выпускнику образовательного учреждения на собеседовании при приеме на работу, где необходимо владеть иностранным языком. Помимо этого, желательно читать и анализировать профессиональную литературу [Мартиросьян 2021; 115], чтобы ориентироваться в терминах и понятиях, изучить схему построения делового предложения, соблюдать интонацию и т.д.

Главной причиной недостаточно высокого качества обучения английскому языку с учетом профессиональной специфики, выступает малое ко-

личество часов на изучение рассматриваемой дисциплины, старые методики обучения в интегративной связи с профессиональной подготовкой. Помимо этого, следует повышать интерес и мотивацию к изучению следующими методами:

1. Многосторонний подход – совокупность всех видов и методов преподавания, связанная с изучением лексики, грамматики, включающая в себя аудирование и живое общение в группе с одинаковым уровнем освоения.

2. Естественный подход – осуществление проведения практических занятий для студентов полностью на английском языке, с пониманием контекста обсуждаемого материала.

3. Деятельностный подход включает в себя учебную деятельность, направленную на постановку и решение студентом определенных учебных задач. Данный подход включен в ФГОС, который подразумевает создание собственного продукта, проектирования нового и развития обучающегося как личности путем творческого подхода подачи материала.

4. Преподавание иностранного языка с помощью сети Интернет подразумевает проведение занятия с помощью таких видеоплатформ, как ZOOM, Skype, которые необходимы для общения с иностранными гражданами (носителями языка) напрямую, с оттачиванием свои умения и навыки владения языком. Помимо этого, просмотр фильмов и передач с субтитрами или без на английском языке в Интернете, также помогут студентам быстрее адаптироваться к языковой среде.

В современных условиях, АСЦ трансформируется в английский для реальных целей (English for real purposes), который является самым перспективным в целях развития не только методической науки, но и рассматриваемого механизма на рынке образовательных услуг [Шляхова 2020; 296]. Для экономистов такие слова, как demand (спрос), supply (предложение), profit and loss (прибыль и убытки), purchasing power (покупательская способность), inflation (инфляция), devaluation (девальвация), а commodity bundle (потребительская корзина), gross domestic product (валовой внутренний продукт – ВВП) должны являться базовыми при изучении специализированного курса [Мартиросьян 2021; 134].

Делая выводы, можно отметить, что в период глобализации торговли и экономических отношений изучение английского языка в специальных целях представляет собой актуальную задачу для всего мирового сообщества. Получение высокооплачиваемой должности и повышения по карьерной лестнице в большинстве организаций затруднительно, без освоения профессиональной англоязычной программы.

Ежегодно необходимо повышать качество и расширять количество методических материалов, применять инновационные пути изучения ан-

глийского языка для будущих специалистов, активно применять программы обмена для студентов с целью повышения общего уровня эрудированности граждан.

### Литература

1. Мартиросьян Е.Г. Английская лексика в сфере маркетинга: значение и особенности употребления/ Е.Г.Мартиросьян//Сборник научных статей профессорско-преподавательского состава и студентов Российских научно-образовательных учреждений. Берлин, 2021. – С. 115.

2. Мартиросьян Е.Г. Экономический перевод и экономика перевода/ Е.Г.Мартиросьян, Э.М.Джагинян//Сборник научных статей профессорско-преподавательского состава и студентов Российских научно-образовательных учреждений. Берлин, 2021. – С. 134.

3. Сальная, Л.К. Get Ready for Scientific Communication: учебное пособие / Л.К. Сальная, Э.А. Сидельник; под общ. ред. Г.А. Краснощековой; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону, 2020. – 99 с.

4. Шляхова, В.А. Английский язык для экономистов = English for economists: учебник / В.А. Шляхова, О.Н. Герасина, Ю.А. Герасина. – Москва: Дашков и К°, 2020. – 296 с.

5. Яшина, Т.А. English for Business Communication = Английский язык для делового общения: учебное пособие / Т.А. Яшина, Д.Н. Жаткин. – 3-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2021. – 111 с.

УДК 372.881.111.1

## ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Д.А. Петровская*

учитель английского языка,

МОУ «Тираспольская средняя школа №9 им. С.А. Крупко»,

г. Тирасполь

*Данная статья раскрывает необходимость введения лингвострановедческого компонента при обучении иностранному языку младших школьников. Так же в статье приводится опыт проведения факультативных занятий английского языка в 4 классе.*

**Ключевые слова:** лингвострановедение, иностранный язык, факультативные занятия, мотивация учащихся.

## LINGUISTIC AND REGIONAL COMPONENT FOR TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL

*This article reveals the need to introduce a linguistic and regional component in teaching foreign language to primary school students. The article also presents the experience of the elective lesson of the English language in the 4th grade.*

**Key words:** *linguistic and regional studies, foreign language, elective lessons, students' motivation.*

**В** современном мире изучение английского языка является достаточно престижным. Невозможно представить себе современного, успешно-го человека, который не знает английский язык. Английский язык давно стал международным языком, он используется далеко за пределами Англии. Поэтому перед педагогами школ сегодня стоит задача поддержания и повышения мотивации учащихся при изучении английского языка. Дети должны понимать, что английский язык в современном мире необходим, но, кроме этого, им должно быть интересно его изучать. Многие преподаватели решают эту проблему за счет введения лингвострановедческого компонента в курс английского языка.

Л.А.Беляева акцентирует внимание на взаимосвязи процесса изучения языка наряду с изучением иноязычной страны и ее культуры [Беляева 2007; 36].

Лингвострановедение - исследовательское направление, включающее в себя обучение языку и дающее необходимые для квалифицированного общения сведения о культуре страны изучаемого языка.

Языковая компетентность при межкультурном общении с помощью понимания культуры, истории и традиций собеседника – главная цель лингвострановедения.

Лингвострановедение проявилось на основе накопленного опыта обучения иностранному языку как область филологии. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров предложили новый термин «лингвострановедение», то есть они определяли термин «страноведение» как более широкий смысл слова, тем самым отличив страноведение в узком смысле слова, как часть лингводидактики [Верещагин 2013; 286].

На сегодняшний день, не смотря на всю важность страноведческого компонента для владения иностранным языком, в учебниках английского языка представлено лишь небольшое количество страноведческой информации. В связи с этим возникают некоторые проблемы, например, учащиеся не всегда правильно понимают смысл текстов. Таким образом, учителю необходимо дополнять урок данной информацией, ведь страноведение является необходимым компонентом обучения иностранному языку. Уча-



щиеся должны быть знакомы с реалиями жизни английского народа, с их историей, традициями, культурой.

Для успешного формирования страноведческой компетенции необходимо использование различных дидактических и наглядных средств обучения.

Педагогами республики была разработана рабочая программа факультативного курса по английскому языку «Занимательный английский язык» для 2-4 классов. Раздел «Страноведение» представлен в курсе 4 класса данной программы. Основной задачей данного курса является ознакомление учащихся с культурой, традициями и обычаями стран изучаемого языка.

Рабочая программа включает в себя знания о географии, истории, культуре и образе жизни жителей Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, а также знакомит учащихся с США, Канадой и Австралией. Кроме того, в курсе «Страноведения» ряд уроков отведен под региональный компонент. Учащиеся учатся рассказывать о нашей стране на английском языке.

По окончании изучения раздела «Страноведение» учащиеся должны:

- 1) знать национальные особенности англоязычных стран в соответствии с изучаемыми темами;
- 2) уметь сравнивать и проводить аналогии, обобщения при сравнении фактов, явлений культуры, событий в культурной жизни англоязычных стран и родной страны;
- 3) уметь вести обсуждение по содержанию изучаемых тем, выражая свое мнение и обосновывая его;
- 4) уметь самостоятельно найти необходимую информацию в дополнительных источниках;
- 5) обобщить и систематизировать найденную информацию и представить ее в виде коллективных проектов, викторин, рефератов.

Данная рабочая программа разработана для третьего часа английского языка в дополнение к двум обязательным часам в неделю для более глубокого ознакомления с культурой, историей и традициями стран изучаемого языка.

Рабочая программа рассчитана на 34 учебных часа из расчета 1 час в неделю [Дульдиева, Киреева, Петровская 2021; 2-7].

Тем самым, вводя курс «Страноведения» в учебных заведениях Приднестровья, педагоги решают одну из важнейших задач – ознакомление учащихся с культурным компонентом стран изучаемого языка.

## Литература

1. Беляева, Л. А. О характере установления преемственной связи курса страноведения и практических занятий по немецкому языку в языковом педагогическом вузе /

Л.А.Беляева // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». -№7 (29). - 2007. - с. 12-16.

2. Верещагин, Е.М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного [Текст] / Е. М. Верещагин, В.Г. Костомаров // - М.: Русский язык, 2013. - 230с. - Библиогр.

3. Дульдиева А.А., Киреева М.А., Палазник Е.С., Петровская Д.А. Факультативный курс по английскому языку «Занимательный английский язык» 2-4 классы для организаций общего образования.– 2021.–19с.

УДК 372.881.111.1

## АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ МЕТОД КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**М.С. Попаз**

преп. иностранных языков,

ГОУ «Тираспольский медицинский колледж им. Л.А. Тарасевича», г.Тирасполь

*В настоящей статье отражена эффективность использования аудиовизуального метода на занятиях по иностранному языку.*

**Ключевые слова:** *иностранные языки, аудиовизуальный метод, коммуникативные навыки, Extra, фильм.*

## AUDIOVISUAL APPROACH AS AN EFFECTIVE METHOD OF IMPROVING STUDENTS' COMMUNICATIVE SKILLS AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES

*This article reflects effectiveness of using audiovisual approach at foreign language classes.*

**Keywords:** *foreign language, audiovisual approach, communicative skills, Extra, film.*

«Знание языков - дверь к мудрости»

*Роджер Бекон*

**П**роцесс обучения иностранному языку включает в себя 4 основных вида речевой деятельности: говорение, чтение, письмо и аудирование, которые тесно взаимосвязаны друг с другом и об эффективности, которых можно говорить только в рамках комплексного подхода.

Формирование коммуникативных навыков- основная цель обучения иностранному языку.

Современное занятие по иностранному языку должно быть интересным, познавательным и креативным, а это все требует творческого подхода педагога.

Хорошим помощникам в достижении данной цели является применение аудиовизуального метода на занятиях, а именно кино, видеопрограммы и учебные видеофильмы.

Аудиовизуальный метод – это эффективный метод учебной деятельности, который направлен на активизацию внимания обучающихся и совершенствованию навыков аудирования и говорения.

Основная цель данного метода – обучить учащихся устной разговорной речи, сформировать способности пользоваться иностранным языком в повседневном общении с иностранцами или при посещении страны изучаемого языка.

Для преподавателя, применение видеоматериалов, открывает безграничное поле деятельности для организации работы над самыми разнообразными темами, на разных уровнях обучения.

Применение аудиовизуального метода на занятиях по иностранному языку делает процесс обучения более эффективным и создает условия для самостоятельной работы обучающихся.

Главной целью в обучении иностранному языку с использованием видеоматериалов является обучение устной и письменной речи.

Процесс работы с видеоматериалом делится на 4 основных этапа:

1. Преддемонстрационный этап;
2. Демонстрационный этап;
3. Последемонстрационный этап;
4. Творческий этап;

На каждом этапе осуществляется ряд задач, выполнением которых и определяется эффективность применения аудиовизуального метода.

Целью преддемонстрационного этапа мотивация обучающихся, а также снятие возможных трудностей восприятия текста и подготовка к успешному выполнению задания.

Данный этап направлен на снятие языковых трудностей и трудностей понимания содержания видеоматериала. Возможно, пояснение событий или условий, в которых происходит действие. Целью демонстрационного этапа является обеспечение дальнейшего развития языковой и речевой компетенций обучающихся.

На этом этапе используются задания, направленные на поиск, фиксирование определенного языкового материала: лексики, грамматики, фонетики. Стоит отметить, что на данном этапе содержание упражнения обе-

спечивает высокую степень эффективности и оправданности выполнения задания.

Использование исходного видеоматериала в качестве основы и опоры для развития продуктивных умений в устной или письменной речи является целью последемонстрационного этапа.

На сегодняшний день существует огромный выбор учебных видеофильмов по многим иностранным языкам. Говоря про английский язык, стоит отметить юмористический сериал «Extra» со словарями и упражнениями, который предназначен для начального этапа обучения взрослой (студенческой) аудитории.

Программа Extra представлена британским телеканалом «Channel 4» для усвоения *разговорного английского языка в кратчайшие сроки*. Разговорная речь актёров — носителей языка и английские субтитры способствуют лучшему усвоению материала. Все диалоги подобраны по эффективной методике запоминания слов и фраз, которые наиболее часто используются в повседневной жизни.

С помощью Extra English, можно в кратчайшие сроки овладеть безупречным произношением и значительно увеличить свой словарный запас. Занимательный сюжет этого юмористического сериала позволяет изучать язык без лишнего напряжения, получая от этого удовольствие.

После просмотра сериала и усвоения произносимых в нём фраз, обучающиеся могут выполнить ряд упражнений, способствующих совершенствованию устно-речевых навыков.

Изучать английский с помощью Extra English могут как абсолютные начинающие, так и обладающие знанием языка на базе средней школы.

Применение и эффективность данного видеофильма на занятиях английского языка была доказана на практике. Обучающиеся с большим энтузиазмом смотрят фильм и выполняют задания, предлагаемые самой программой после просмотра каждой серии.

Стоит отметить, что данный сериал был выпущен также на немецком, французском и испанском языках.

Применение видеоматериала на занятиях по иностранному языку способствует развитию, прежде всего, внимания и памяти, так как для понимания содержания фильма нужно приложить определенные усилия. Во время просмотра возникает атмосфера совместной познавательной деятельности. В таких условиях даже рассеянный обучающийся становится внимательным.

При работе с видеоматериалом задействованы все виды коммуникативной деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. Особое внимание уделяется аудированию, так как этот вид речевой деятельности считается самым трудным в обучении иностранного языка.

В заключение хотелось бы отметить, что аудиовизуальный метод занимает прочное место в процессе обучения иностранному языку. Главным фактором высокой работоспособности обучающихся является их большая заинтересованность к овладению иностранным языком.

### Литература

1. Азимов Э.Г. Материалы интернета на уроках английского языка / Э.Г. Азимов // Иностранные языки в школе. – 2001. – №6. – С. 19-21.
2. Барменкова О. И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи / О. И. Барменкова // Иностранные языки в школе. – 1999. – №3. – С. 20-25.
3. Биболетова М. З. Мультимедийные средства как компонент УМК «Enjoy English» для средней школы / М. З. Биболетова // Иностранные языки в школе. – 1999. – №3. – С. 95-98.
4. Вайсбурд М.Л., Пустосмехова Л.Н. Телепередача как опора для организации речевой игры на уроках иностранного языка / М.Л.Вайсбурд, Л.Н. Пустосмехова // Иностранные языки в школе. – 2002. – №6. – С. 6-10.
5. Верисокин, Ю.И. Видеофильмы как средство мотивации школьников при обучении иностранным языкам / Ю.И. Верисокин // Иностранные языки в школе. – 2003. – №5. – С. 31-35.
6. <https://fenglish.ru/yumoristicheskij-serial-extr-english-uchim-anglijskij/>

УДК 372.881.004

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ ВО ВРЕМЕНА DIGITAL-ЭПОХИ

**Т.А. Проданова**

учитель немецкого языка,

МОУ «Бендерская гимназия №1», г. Бендеры

*В настоящей статье представлена авторская методика DreiNetz, которая может стать компромиссом между традицией и инновацией. Она включает в себя усовершенствование навыков применения информационно-коммуникационных, проектных и аудиовизуальных технологий в соответствии с современными реалиями жизни.*

**Ключевые слова:** традиция, инновация, технология, проектная деятельность

MODERN TECHNOLOGIES OF TEACHING GERMAN AT SCHOOL  
DURING THE DIGITAL ERA

*This article presents the author's DreiNetz methodology, which can become a compromise between tradition and innovation. It includes improving the skills of using information and communication, design and audiovisual technologies in accordance with modern realities of life.*

**Keywords:** *tradition, innovation, technology, project activity*

«Скучность урока – самый дурной грех».

*Иоганн Ф. Гербарт*

**Н**а сегодняшний день перед учителем иностранного языка стоит важная задача – научить ребенка говорить на иностранном языке, при этом учитывать, что современный ребенок уже не готов просто читать и переводить текст, учить правило и заучивать новые слова. Как же сделать обучение языку эффективным и интересным для современных учеников, которые воспринимают мир и информацию при помощи аудио и видео материалов, через Интернет и интерактив? Данный вопрос должен себе задать каждый учитель, если он хочет добиться результата. Именно этот проблемный вопрос и является началом чего-то нового. Изменяющиеся реалии современного мира требуют таких же перемен и в образовательных системах. Поэтому тема инноваций становится важной для всей системы образования. Это обосновывает актуальность выбранной темы в контексте общей темы педагогических чтений.

Что же представляют собой понятия «традиция» и «инновация»?

Традиция – это опыт, который накоплен поколениями и неоднократно опробован на практике. И в этой связи, очевидно, что традиция – неотъемлемый элемент любой структуры. Однако стоит заметить, что сама по себе традиция – это оправдавшая право на свое существование инновация. Любая традиция имеет тенденцию к развитию. Это развитие как раз и происходит через появление новых подходов и взглядов. И если посмотреть в прошлое, то все известные нам педагогические традиции, концепции, были когда-то инновациями.

Говоря о степени изученности проблемы, отметим, что вопросами традиционного и инновационного образования занимались такие ученые, как Н. Хомский, Р. Уайт, Д. Равен, Н. В. Кузьмина, А. Маркова, В. Куницина и др. Данная конференция тоже является возможностью внести свой вклад в раскрытие вопросов интеграции.

Очевидно, что именно дистанционное обучение обнажило проблему «отцов и детей» и подтолкнуло к острой необходимости что-то менять в привычной нам педагогической парадигме. И сегодня мы говорим не только о дистанционном обучении, но и об обучении оффлайн, так как, придя в школу 6 сентября, мы поняли, что вернуться полностью к прежней модели обучения уже не получится и менять что-то, действительно, нужно. И, пре-

жде чем говорить об интеграции, я хочу напомнить о хороших, традиционных методах, которыми мы пользовались при обучении немецкому языку. Это грамматико-переводной, коммуникативный, лингвосоциокультурный, проблемно-поисковый, личностно-ориентированный методы. Несмотря то, что этими методами пользуются давно, они являются необходимыми и сейчас. Однако здесь главной фигурой является учитель. А задача современного образования - организовать учебный процесс таким образом, чтобы учащиеся получали информацию самостоятельно, а учитель занимал место куратора и помощника. Поэтому вместе с запросом общества эволюционируют и методики изучения иностранных языков.

Ни для кого не секрет, что наша современность – это век информационных технологий. Нам часто приходится сталкиваться с информацией, представленной в различных видах. И поэтому, большую роль в обучении школьников играет информационная компетенция, т.е. умение найти нужную информацию и передать её содержание. Если говорить об инновационных методах, то большинство литературы указывает, что это методы активного обучения, проблемного и проектного обучения, моделирования, игровые технологии, исследовательские методы, метод мозгового штурма, творческих заданий, модульное обучение. На мой взгляд, эти методы уже стали традиционными, так как мы используем их уже не один год, а настоящие инновации сейчас только формируются. И трамплином стало именно дистанционное обучение. Работая с детьми поколения Z, выросшими со смартфоном и планшетом в руках, мы должны научиться понимать их язык и доносить информацию максимально наглядно и ярко, так, как они привыкли воспринимать на мониторе. И в этом нам помогут SoftSkills – так называемые гибкие навыки. Это то, что необходимо иметь для быстрой адаптации к быстро меняющемуся миру.

Один из возможных путей решения нашего проблемного вопроса, как повысить эффективность современного урока, – это новый подход, который напрямую связан с системой SoftSkills. И главная **цель** данного доклада заключается в представлении авторской методики “DreiNetz”, которая может стать тем самым компромиссом между традицией и инновацией. Она включает в себя усовершенствование навыков применения информационно-коммуникационных, проектных и аудиовизуальных технологий в соответствии с современными реалиями жизни. Само название методики восходит к тому, что она базируется на трех известных технологиях (поэтому первое слово «drei-три»), но включает в себя их адаптацию к современной digital-эпохе (поэтому «Netz-сеть»). В связи с этим можно назвать эту методику частично новаторской.

Это говорит о новизне предлагаемого авторского опыта. Его практическая значимость состоит в том, что этой методикой могут пользоваться

учителя не только немецкого языка, но и других иностранных и официальных языков.

Поскольку методика преподавания направлена на решение таких задач, как «чему учить?», «зачем учить?», «как учить?», а технология обучения прежде всего отвечает на третий вопрос с одним существенным дополнением: «как учить результативно», раскроем сущность методики DreiNet путем рассмотрения определений основных выше указанных инновационных технологий.

Одно из определений *информационно-коммуникационной технологии* гласит, что это совокупность методов, устройств и процессов, используемых обществом для сбора, хранения, обработки и распространения информации. ИКТ побуждают обучающихся находить доступ к нестандартным источникам информации. Более того, они повышают эффективность самостоятельной работы учеников и открывают много возможностей для раскрытия творческого потенциала детей, получения и закрепления знаний, умений и навыков, а также позволяют осуществлять кардинально новые методы и способы обучения [Гусева 2006; 38-39].

Говоря об этой технологии в условиях digital-эпохи, отмечу, что много возможностей для развития информационных компетенций учителя дают онлайн-сервисы: сервисы Google, Canva.com, Genially, LearningsApp.org, Wordwall.net. Постепенно я ввожу в свою работу и по необходимости использую эти сервисы. Здесь можно создавать красочные презентации, интерактивные задания, квизы, тесты. Самая главная задача – зацепить внимание ученика и удержать его, показав, что учеба может быть интересной и мы говорим на одном языке.

Следующая технология, о которой следует рассказать, это *технология проектно-исследовательской деятельности*. Проектно-исследовательская технология как система интегрированных процедур в образовательном процессе включает такие известные методы и способы активного обучения, как метод проектов, метод погружения, методы сбора и обработки данных, исследовательский и проблемный методы, анализ справочных и литературных источников, поисковый эксперимент, опытная работа, обобщение результатов, деловые и ролевые игры [Полат 2000; №2].

Говоря о динамике и развитии системы моей работы, замечу, что поскольку эта технология уже известна не один год, и у меня есть множество выполненных совместно с учениками проектов и исследовательских работ на республиканском и международном уровнях, мне захотелось ее усовершенствовать тем, что продуктом деятельности нашей проектно-исследовательской работы с ребятами становятся востребованные в современном мире совместные видеоролики. Так, например, в прошлом учебном году победителями республиканской конференции ИОУ в секциях «Немецкий



язык» и «Русский язык» стали ребята, которые показали в качестве одного из результатов своей работы видео-фильм, подготовленный именно к данной конференции. В прошлом году был также подготовлен совместный с учениками медиа-проект на тему «Мои увлечения». В этом учебном году ведется работа над темами «Город», «Моя комната», «Здоровый образ жизни». Ребята не просто собирают и обрабатывают материал, выполняя свою целенаправленную задачу, они при этом изучают лексику, продумывают сценарий видеоролика, снимаются в нем и участвуют в монтаже.

И третья технология, которую я с удовольствием использую, это **аудиовизуальная** – совокупность аудиовизуальных средств обучения, одновременно использующих несколько информационных моделей: текст, видео, графику, фото, анимацию, звуковое сопровождение [Шкрабо 2013; 12]. Это могут быть видео-уроки, электронные учебные пособия, интернет-тренажеры. В своей работе я уже полтора года создаю и активно использую на уроках видео-уроки по изучению немецкого языка, которые транслируются в открытом доступе на моем сайте учителя и обучающем канале информационной площадки You-Tube. По возможности, привожу в качестве примеров использования новых слов кадры из немецких фильмов или песен. Что касается страноведческих тем, стараюсь их совмещать с темами «Город», «Транспорт», «Путешествие», тем самым помогая учащимся не только учить новые слова, но при этом знакомиться с достопримечательностями Германии и других немецкоязычных стран. Несмотря на то, что используются те же приемы, что и раньше, а именно: изучение новых слов, закрепление, проверка знаний - эта подача материала, безусловно, ближе современному поколению учащихся.

В заключение, можно сделать вывод о том, что компромисс между традицией и инновацией возможен. И именно он позволяет наиболее полно реализовать личностно-ориентированный, системно-деятельностный и компетентностный подходы к обучению.

## Литература

1. Бахарев В. В. Возможности мультимедийных средств в организации самостоятельной работы студентов // Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях: Сб. науч. тр. / Редкол.: Ю. М. Трофимова (отв. ред.) и др. - Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2002. - С. 52-54.

2. Гусева А.И. Методика педагогического осознанного применения ИКТ в учебном процессе. Учебное пособие – М., 2006 – с.38-50.

3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007 – с.67.

4. Кожевникова Т. В. Взаимодействие в дистанционном обучении иностранным языкам // Обучение иностранному языку как коммуникативному взаимодействию (неязыковые вузы). — М., 1999. — с.105–110 (Тр./МГЛУ: вып.443).

5. Курбонов А. М. Роль дистанционного обучения иностранным языкам // Молодой ученый. — 2015. — №8. — С. 969-971.
6. Полат Е.С. Метод проектов на уроках немецкого языка//Иностранные языки в школе.- 2000.- №2-3
7. Шкрабо О.Н. Аудиовизуальный метод в обучении иностранному языку// 2013. - №12.

УДК 378.147:811'243:316.722

## ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАНЯТИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ДРАМАТИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

**С.А. Радулова**

ст. преп. каф. романо-германской филологии  
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

*Статья посвящена вопросу организации занятия иностранного языка с использованием драматизации. В ней предлагается примерная структура занятия иностранного языка при формировании социокультурной компетенции студентов средствами технологии драматизации.*

**Ключевые слова:** драматизация, технология, социокультурная компетенция, занятие иностранного языка.

## ORGANIZATION OF FOREIGN LANGUAGE LESSON USING TECHNOLOGY OF DRAMATIZATION IN THE PROCESS OF FORMING THE SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS

*The article is devoted to the issue of organization of foreign language lesson using dramatization. It offers an approximate structure of a foreign language lesson in the forming of sociocultural competence of students by means of technology of dramatization.*

**Keywords:** dramatization, technology, sociocultural competence, foreign language lesson.

**В** научных публикациях, посвященных обучению иностранному языку, часто освещается вопрос использования драматизации в качестве формы учебной деятельности. Ученые излагают разные точки зрения на сущность драматизации, ее виды, способы применения в учебном процессе, этапы работы над драматизацией и др. Вопрос об организации занятия иностранного языка с использованием технологии драматизации является

важным, поскольку четкая структура деятельности помогает организовать грамотное взаимодействие преподавателя и учащегося, что способствует эффективному учебному процессу.

Анализ научных работ показал, что, в зависимости от преследуемых целей, в структуре занятия, организованного при помощи драматизации, исследователи выделяют от трех до шести этапов [Григорьевская 2011, Even2002, Кашина 2012, Oelschläger 2004, Пыркова 2018, Ronke2005, Tselikas 1999, Schewe1993, Цотова 2017].

В процессе формирования социокультурной компетенции студентов средствами технологии драматизации мы считаем целесообразным выделять следующие этапы занятия: подготовительный, представление нового материала, работа с социокультурным материалом, рефлексивный.

Подготовительный этап представляет собой своеобразную разминку, включающую физические, дыхательные, речевые упражнения, упражнения для голосовых связок, вербальные и невербальные игровые упражнения. Цель данного этапа - активизировать учащихся, настроить их на драматическую деятельность, создать позитивный настрой и приятную атмосферу для творчества, раскрепостить двигательный аппарат, побудить обучающихся к спонтанному общению на иностранном языке. Для обеспечения наиболее эффективной работы упражнения, используемые на подготовительном этапе, должны опираться на тему занятия: вводить определенный тематический контекст, активизировать изученный материал по теме, контролировать степень усвоения лексико-грамматического материала и т.д. Таким образом, при формировании социокультурной компетенции студентов драматические упражнения подготовительного этапа позволяют активизировать и систематизировать социокультурные знания учащихся, развивать коммуникативные навыки, синхронизировать вербальные и невербальные аспекты коммуникации, помогают подготовить студентов к работе с более сложными видами деятельности, используемыми на последующих этапах занятия. Часто на этом этапе используются задания, подразумевающие спонтанность и креативность учащихся, таким образом, разминка раскрывает потенциал каждого студента, воодушевляет его на творческое обращение с языком, вызывает позитивные эмоции, помогает робким, неуверенным в себе и своих знаниях студентам преодолеть страх и языковой барьер, являющиеся серьезным препятствием на пути к свободному общению на иностранном языке.

На втором этапе осуществляется представление нового материала. В качестве источников новой информации используются аутентичные тексты, видеоматериалы, фотографии, короткометражные фильмы, иллюстрации, плакаты, слайды, репродукции произведений живописи, отрывки из произведений художественной литературы и др. Данные материалы

помогают ввести в содержание обучения информацию социокультурного характера: сведения из области географии, природы, истории, общественно-политической жизни страны, о традициях и обычаях, национальном характере и специфике повседневной жизни народа; знакомят учащихся с национально-специфическими моделями поведения, принятыми в инокультурном социуме, особенностями использования невербальных средств коммуникации, культурно-маркированной лексикой, языковыми особенностями представителей разных слоев общества и др.

После предъявления нового материала осуществляется контроль понимания информации, в случае необходимости анализируются грамматические явления, употребление лексики в изучаемом контексте, осуществляется работа над интонационным оформлением текста, отработка произношения новых лексических единиц. Большое внимание на данном этапе уделяется анализу социокультурной информации: правильной интерпретации культурных явлений страны изучаемого языка, изучению моделей поведения в разнообразных ситуациях, обнаружению культурно-значимой лексики, национально - маркированных единиц, свойственных людям разных социальных и возрастных групп, субкультур, выявлению особенностей использования невербальных средств общения, рассмотрению сходств и различий между фактами родной и изучаемой культуры.

В процессе работы с социокультурным материалом на следующем этапе занятия студенты учатся осуществлять спонтанное общение на иностранном языке с учетом особенностей иноязычной культуры. Используя невербальные (создание скульптур и статуй, пантомима), вербальные (инсценировка, ролевая игра, импровизация) виды драматизации, а также разнообразные театральные-педагогические приемы преподаватель создает в аудитории фиктивные драматические ситуации, участвуя в которых студенты применяют полученные социокультурные знания на практике, в близкой к естественной коммуникации ситуации. Учащиеся выполняют предложенные задания индивидуально, в парах или небольших группах, работая самостоятельно или при поддержке преподавателя.

Скульптуры и статуи представляют собой неподвижные изображения, показывающие «отношения, эмоции, концепции, моменты личной истории персонажа или социальные ситуации с участием отдельных лиц или групп» [Ronke 2005; 171]. При формировании социокультурной компетенции студентов этот вид деятельности помогает не только запоминать новую культурно-значимую лексику, тренироваться в использовании невербальных компонентов коммуникации, мимики и жестов, но и инсценировать опыт, полученный учащимися при изучении иноязычной культуры, «сделать видимыми и понятными мысли и идеи, которые обучающиеся зачастую не могут выразить языком» [Boal 1989; 55].

Участвуя в пантомиме, студенты тренируют способность распознавать и применять культурно – обусловленные невербальные знаки, использовать культурные модели поведения на практике. Навыки пантомимы помогут также студентам начального уровня владения иностранным языком компенсировать недостаточные знания, научиться общаться, несмотря на отсутствие определенных языковых навыков.

Эти невербальные виды драматизации могут дополняться заданиями, связанными с речевой деятельностью и таким образом трансформироваться в вербальные, так, например, персонажи скульптур или статуй могут вести друг с другом импровизированный разговор, отвечать на вопросы других учащихся, зрители могут интерпретировать изображения в устной или письменной форме, участники пантомимы могут объяснять и комментировать свои действия, а незадействованные в пантомиме – рассказывать ее содержание или озвучивать мысли персонажей.

Инсценировке подлежат диалоги, полилоги, отрывки художественных произведений, в которых отражены особенности национального менталитета, образа жизни и традиций, коммуникативного поведения носителей языка и т.д. На продвинутом этапе обучения иностранному языку для инсценировки используются также тексты, составленные учащимися по предложенному образцу, соответствующие определенной тематике, демонстрирующие владение социокультурной информацией.

В процессе ролевой игры студенты создают общий драматический сценарий, участвуя в коммуникативных ситуациях из реальной жизни. Культуроведчески – ориентированные ролевые игры помогают учащимся приобретать новые знания о социокультурной реальности страны изучаемого языка, а также демонстрировать свои умения использовать иностранный язык в различных ситуациях межкультурного общения.

Импровизация способствует свободному общению на иностранном языке, побуждает студентов одновременно слушать своих собеседников, интерпретировать невербальные знаки, адекватно реагировать на словесном и невербальном уровне, что вооружает учащихся поведенческими стратегиями, подготавливая к взаимодействию с носителями иностранного языка.

Используя театрально-педагогические приемы («Горячий стул», «Интервью», «Мантя эксперта», «Коллаж голосов», «Proetcontra», «Alter Ego», «Самопрезентация» и др.), преподаватель создает на занятии ситуации для общения, вызывает у студентов спонтанную реакцию на определенные обстоятельства, побуждает применить на практике социокультурные знания и умения.

Заключительный этап занятия представляет собой переход от драматической ситуации к реальности. Этот этап является очень важным, поскольку предполагает осмысление учащимися их учебной деятельности. Рефлексия дает студентам возможность проанализировать работу на за-

нятии, поделиться полученным опытом, эмоциями, мыслями, пережитыми чувствами с другими, выявить трудности и найти пути их преодоления.

Структура занятия иностранного языка, организованного средствами драматизации, может варьироваться в зависимости от поставленных преподавателем целей и задач, количества занятий в рамках изучаемой темы и т.д. Так, подготовительный, рефлексивный, этап работы с социокультурным материалом являются стабильными, в то время как этап представления нового материала будет вариативным в случае, если изучаемая тема охватывает несколько занятий.

В целом, нам представляется возможной такая организация работы с драматическими видами деятельности для формирования социокультурной компетенции студентов. Деятельность на подготовительном этапе позволяет не только настроить учащихся на творческую работу, но и дает возможность еще в процессе разминки работать по теме занятия. Контроль понимания нового материала на втором этапе помогает сократить количество языковых трудностей в процессе дальнейшей работы, а анализ социокультурной информации способствует формированию объективных представлений о социокультурной реальности страны изучаемого иностранного языка, помогает понять фундаментальные аспекты культуры страны изучаемого иностранного языка, осознать свою собственную культурную идентичность. Участие в фиктивных драматических ситуациях, приближенных к естественной коммуникации, на третьем этапе работы помогает закрепить полученные социокультурные знания. Рефлексия, осуществляемая на заключительном этапе занятия, дает возможность осознать успехи и неудачи, наметить план дальнейшей работы и выйти из роли для того, чтобы вернуться к обычной реальности

## Литература

1. Boal A. The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy / Boal A. - Pshychology Press, 1995. – 188 p.

2. Григоревская Е.В. Методика использования драматизации в учебном процессе (аналитический обзор подходов) / Е.В Григоревская // Вестник ЧГПУ, 2011. - №7. – С.75-86.

3. Even S. Drama Grammatik: Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache: PhD Thesis / S. Even. - University College Cork, 2002. - 357 S.

4. Кашина Е. Г. Коммуникативно-театральный метод обучения иностранному языку: развитие множественных типов интеллекта у студентов: монография / Е. Г. Кашина. - Самара: Издательство «Самарский университет», 2012. — 144 с.

5. Oelschläger B. Szenisches Spiel im Unterricht Deutsch als Fremdsprache / B. Oelschläger // gfl-journal, 2004. - № 1. – с. 30 – (<http://www.gfl-journal.de/1-2004/oelschlaeger.pdf>)

6. Пыркова Т. А. Формирование лингвистической компетенции студентов неязыкового вуза средствами театрализации: автореф. дис....канд. педагогич. наук / Т. А. Пыркова. – Екатеринбург, 2018. -24 с.

7. Ronke A. Wozu all das Theater? Drama and Theater as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States: Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie / A. Ronke. – Berlin, 2005. -328 p.

8. Tselikas E. I. Dramapädagogik im Sprachunterricht. / E. I. Tselikas. - Zürich: Orell Füssli Verlag, 1999. -189 S.

9. Schewe M. Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis / M. Schewe. - Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 1993. - 447 S.

10. Цотова Д.Ю. Обучение русскому языку как иностранному на курсах вне языковой среды с использованием лингвотеатральных приемов: автореф. дис. канд. педагогич. наук/ Д.Ю. Цотова. - Белгород, 2017. – 24 с.

УДК 81.23

## ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

**Т.В. Райлян**

учитель английского языка,  
МОУ «Малаештская общеобразовательная средняя школа»,  
Григориопольский район, Малаешты

*В статье рассматривается психолингвистический подход в обучении языку, который стал актуальным в настоящее время. А также ассоциативный эксперимент - метод, направленный на выявление существующих ассоциаций в памяти человека, возникшие под влиянием его или её предыдущего опыта.*

**Ключевые слова:** психолингвистика, первичная языковая идентичность и вторичная языковая идентичность, ассоциативный эксперимент.

## PSYCHOLINGUISTIC STRATEGIES IN LANGUAGE TEACHING PROCESS

*The article discusses the psycholinguistic approach to language teaching, which has become relevant at the present time. And also the associative experiment – a technique that aims to identify the existing associations in a person's memory which appeared under the influence of his/her previous experience.*

**Keywords:** Psycholinguistics, primary linguistic identity and secondary linguistic identity, associates, associative experiment.

**Х**отя долгое время образовательная система была ориентирована в основном на когнитивное, интеллектуальное развитие учащегося, в настоящее время считается, что успех этой системы обеспечивается балансом между синхронным развитием познавательной (когнитивной) и психо-эмоциональной сторон, где основная цель учителя - развитие личности ученика во всех ее аспектах. Чтобы упростить процесс обучения, мы стремимся раскрыть инструменты и методы работы, которые дадут нам возможность тренировать в нашем подходе как нить познания внешнего мира, так и знание внутреннего мира.

В настоящее время все большее место занимают методы, подкрепленные данными психолингвистики. Если традиционные методы основаны на содержании и способе обучения, то методы психолингвистического характера ориентированы на ученика и учитывают его психологические особенности. Успешность этих методов определяется тем, что учитываются этнолингвистическая специфика ученика, его когнитивные и культурные особенности, образ жизни, воспитание, индивидуальность. Психолингвистика — это область лингвистики, изучающая язык прежде всего как феномен психики и занимается исследованием фундаментальной модели коммуникативной компетенции человека. Поэтому одна из ее проблемных областей - методика преподавания языков. Как показано, успех изучения иностранного языка зависит не только от учителя, но и от самого ученика, от его особенностей; Следовательно, чтобы оптимизировать процесс обучения, методы обучения должны быть сосредоточены на использовании всего потенциала учеников, их навыков и компетенций. Методы и стратегии обучения должны быть ориентированы на учащихся и разрабатываться индивидуально, в зависимости от способностей к восприятию. С другой стороны, ученик должен научиться использовать свой потенциал, определять и мобилизовать свои ресурсы, развивать свои стратегии восприятия (визуальные, слуховые), разрабатывать стратегии усвоения языкового материала на фонетическом уровне, лексически и грамматически, чтобы гармонично задействовать когнитивные и эмоциональные ресурсы в процессе овладения языком. Идея, на которой фокусируется психолингвистический подход — это соответствие между языком и мышлением, поскольку «рефлексивность человеческого мышления идет рука об руку с вербализацией». В видении психолингвистов, в общении, особенно межкультурном, мы прибегаем к языковым знакам, основанным на культурных знаниях. Другими словами, для эффективного общения достаточно не только общезыкового кода, но также необходимы общие знания и осведомленность. Поэтому связь между языком и культурой обязательно подразумевает третий компонент психической природы - языковую идентичность. В последние два десятилетия в методологии преподавания языка используют



ся понятия языковой идентичности и вторичной языковой идентичности, которые обязательно связаны с теориями межкультурной коммуникации, этнолингвистики, этнической психологии, и т. д. В 21 веке язык межличностного общения становится языком культуры - культуры общественного сознания, общей культуры личности, культуры общения, культуры общества в целом. Результатом процесса изучения языка является формирование языковой идентичности, а результатом изучения иностранного языка должно быть формирование вторичной языковой идентичности - указание на компетентность полноценного участия в межкультурном общении. Вторичная языковая идентичность представляет собой совокупность способностей человека к изучению иностранного языка на межкультурном уровне, что предполагает адекватное взаимодействие с представителями других культур. Процесс культивирования вторичной языковой идентичности как этнического феномена основан на первичной языковой идентичности, и целью этого процесса является интеграция культурных различий, чтобы учащийся мог принять свою новую культуру, осознавая это. Советский и российский лингвист И. Халеева считает, что коммуникативная способность на межкультурном уровне состоит из усвоения вербально-семантического кода изучаемого языка, и мы видим результат приобретения в том, что языковая идентичность способна проникать в «дух» изучаемого языка и «рамки» народной культуры, с которыми она может проникать. Следовательно, учащийся должен принять новое этнолингвистическое видение, которое позволит ему представить себе иную социальную реальность. И. Халеева отмечает, что при описании модели вторичной языковой идентичности необходимо учитывать изменения, происходящие внутри языковой идентичности в процессе усвоения неродного языка. По мнению российского исследователя, для межкультурной коммуникации необходима гармонизация двух разных «языковых картинок». Таким образом, понятие вторичной языковой идентичности не только связано с языковым кодом, но имеет гораздо более сложный и многоаспектный характер, ссылаясь на национальный менталитет и специфику. Надежным способом восстановления языковой идентичности является ассоциативный эксперимент - методика, направленная на выявление существующих ассоциаций в памяти человека на основе его предыдущего опыта. На данный момент этот способ является наиболее эффективным инструментом изучения языковой осведомленности: взаимозависимость между идеями, понятиями, концепциями и является результатом психологических отношений, то есть ассоциаций. Так как именно человеческая память хранит информацию о структуре нашего сознания. Более того, она не только хранит его, но и модифицирует. В определенных обстоятельствах один и тот же стимул может вызывать разное восприятие, а разные стимулы - идентичное восприятие.

Лингвист А. Леонтьев отмечает, что ассоциативный метод позволяет выявить культурную специфику языковых единиц, вторичных смысловых отношений, зачастую не имеющих отношения к обычному общению.

В видении А. Залевской, ассоциативный эксперимент дает богатый материал для межкультурных и междисциплинарных исследований и позволяет выявить универсальные характеристики ассоциаций, а также их уникальность. Ассоциативные поля, выявленные в результате ассоциативного эксперимента, могут служить для решения важной проблемы, а именно выбора лексического материала, необходимого для языкового и культурного погружения человека, желающего знать язык в контексте непрерывной глоттической эволюции. Ассоциативные нормы - наиболее частые реакции на стимул, представляющий собой ассоциативное ядро, они содержат практически все отношения между стимулом и другими словами, хранящиеся в памяти каждого реального носителя языка и этнической культуры. Считается, что это может быть минимальный минимум, который должен освоить каждый ученик, изучающий язык.

Для того, чтобы упростить процесс изучения лексики на уроках иностранного языка, можно использовать процесс ассоциативных семантических кластеров. Кластер представляет объединение в группу нескольких похожих(однородных) единиц, а ассоциативный кластер составляет совокупность ассоциаций, сгруппированных и раскрытых на основе общей темы. В основе ассоциации могут лежать как общие семантические признаки, так и функциональная ценность данных единиц. Например, для лексической единицы «весна» ассоциативный кластер может быть выявлен после ассоциативного эксперимента: цветы, время года, зеленый, тепло, лето, подснежник, жизнь, воскрешение, красиво, зелень, солнце, воскресение, раннее, цветение, начало, грязь, красота, поздно, радость, зима, свежесть, возрождение, холодно, обновление, пасха, день рождения, влажный, дождливый, глотать, цветение, листья, новое начало, розовый, цветущие деревья, желание, приходит, лед, красочный, счастье, раннее, ветреное, нежное, тюльпаны, радость, осень, свежесть, зима, зелень, тишина, свежесть, праздники, зелень, рождение, бодрость, мэришиор, приятное и т. д. Следует отметить, что ассоциативный кластер не является неизменным, но, наоборот, ценен своим динамичным и изменчивым характером. Также в процессе лексикализации реальностей может быть использована образно-вербальная процедура: перед новой лингвистической реальностью мы стремимся создать ее вербальный образ: идентифицируем понятия, выявляем особенности характерные для реальности, перечисляются ряд связанных с ним деталей создающие, соответственно, ассоциативное поле этого понятия. Например, ассоци-

ативное поле для «зимы» будет включать следующие подобласти: осадки (снег, хлопья, хлопья, навоз, метель); природные явления (холод, мороз, природа); характеристики (морозный, холодный, тяжелый, холодный, теплый, загадочный, нежный, длинный, яркий, большой, белый, нежный, зеленый, красивый); конкретные действия (необходимо развести огонь; снег); специфические реалии (катание на лыжах, свет, дым, катание на санях, белые деревья, дикая местность, сеанс, горы); чувства, которые они вызывают (радость, холод, боль, красота); праздники (Рождество) и т. д. Лексические единицы, которые называют эти реальности, связаны в лингвистическом сознании, так же как реальности, которые они называют, связаны в человеческом сознании. Изучение ассоциативных связей, которые действительно проявляются в языковом сознании носителей языка, может способствовать выявлению и интерпретации характера отношений между словами, типологии и причин метасемии, этапов фразеологизации свободных словосочетаний и т. д. Отсюда их важность для языка и преподавания дисциплин.

Ассоциативный эксперимент способствует оптимизации процесса восприятия и усвоения лексических единиц из любой лексико-тематической группы, а также созданию основы для более эффективного лексикографического описания лексического уровня. Национальная специфика языкового сознания вызывает большой интерес и неизбежно предполагает отказ от определенных границ между лингвистикой и психолингвистикой. Цель языка и речи заключается в том, что они используются для передачи состояния сознания, психического содержания внутреннего мира человека. Невозможно изучать язык вне психики человека, что является фундаментом, основой его усвоения. Методы, ориентированные на данные психолингвистики, особенно ассоциативный эксперимент, позволяют по-новому взглянуть на проблемы преподавания языка, предлагая межкультурное измерение процессу обучения, возможность преподавания с коммуникативной точки зрения, используя эмоциональные, творческие, социальные, когнитивные способности учащегося и их лингвистические навыки.

## Литература

1. Леонтьев А.А. Словарь стереотипных ассоциаций русского языка, его теоретические основы, задачи и значение для обучения русскому языку иностранцев//Вопросы учебной лексикографии. Москва, 1969, с. 114-128.
2. Залевская А.А. Слово. Текст: психолингвистические исследования// Избранные труды. Москва: Гнозис, 2005.
3. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. Москва: МГЛУ, 2001.

## ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ РОЛЕВЫХ ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Т.П. Райлян**

учитель английского языка,  
МОУ «ТСШ» №14, г. Тирасполь

*В данной статье рассмотрено такое понятие, как диалог, его использование на уроках английского языка в школе. Нами представлены варианты упражнений для обучения диалогической речи посредством ролевых игр, которые могут применяться на среднем этапе обучения.*

**Ключевые слова:** диалог, ролевая игра, обучение иностранному языку.

### TEACHING DIALOGICAL SPEECH THROUGH THE USE OF ROLE-PLAYING GAMES AT ENGLISH LESSONS

*This article is devoted to the concept of dialogue, its usage at English lessons at school. The author offers a number of exercises for teaching dialogical speech through the use of role-playing games. They can be used at the middle stage of foreign language teaching at school.*

**Keywords:** dialogue, role-playing game, foreign language teaching.

**И**зучение любого иностранного языка – это сложный комплексный процесс, в котором взаимодействуют многочисленные аспекты языка и виды речевой деятельности.

Результатом образования в области иностранных языков является формирование вторичной языковой личности, способной принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации [Гальскова 2006; 65]. Основной целью в преподавании иностранных языков в школе является коммуникативная цель, а одной из основных форм речевого общения - диалогическая речь.

По определению Г.М. Кучинского, диалог – это одна из форм связной речи, в которой участвуют два или несколько говорящих, и которая представляет собой смену их высказываний по какой-либо теме [Кучинский 2012; 10].

Обучение диалогической речи является неотъемлемой частью формирования коммуникативной компетенции у школьников. Одной из форм обучения, основанной на этом принципе является ролевая игра.

Р.П. Мильруд определяет ролевую игру как «методический прием, относящийся к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком» [Мильруд 2004; 8].

Как известно, ролевая игра не только способствует усвоению и закреплению лексического и грамматического материала, но и помогает учащимся уверенней общаться на иностранном языке. Чтобы организовать общение в рамках ролевой игры, необходимо сформировать эти навыки в реальных условиях учебного процесса

Начать следует с подготовительных упражнений.

В процессе работы нами были проведены упражнения по обучению диалогической речи посредством ролевой игры в средней школе. Итак, на начальном этапе можно предложить ученикам простые диалоги. Например, составить микродиалог в рамках предложенной ситуации. Это упражнение помогает лучше запомнить лексику, легко и непринужденно употреблять её в своей речи. Примером может служить диалог этикетного характера. Основная его цель - научить школьников выражать благодарность, пожелания, вежливо переспрашивать, вести беседы разного характера, а, значит, легче адаптироваться в коммуникативной среде. Можно предложить упражнение, направленное на выработку навыков ведения разговора по телефону. Прежде, чем выполнить это задание, необходимо ввести выражения, которые помогут поддержать диалог. Они отличаются огромным разнообразием.

Ниже представлены некоторые из них.

Приветствия: good morning, hello, how's life?

Вводные слова: in short, not to mention, by the way, first of all, in my opinion.

Фразы, выражающие согласие или несогласие: of course, sure, absolutely, I agree completely, probably, you are right, I'm not sure, I don't think so.

Прощания и пожелания: bye-bye, see you, good luck, take care.

При этом необходимо учитывать и соблюдать принцип вежливости: it's very kind of you, I'm sorry, it's my pleasure, thank you.

Ситуация может быть следующей: call your friend and invite her/him to go to the cinema.

Pupil 1: Hello, Ann! It's Kate.

Pupil 2: Good morning, Kate! How are you?

Pupil 1: I'm fine, thank you. I have a wonderful idea: let's go to the cinema tomorrow.

Pupil 2: Sure! What do you want to watch?

Pupil 1: There is a good comedy.

Pupil 2: Great! See you tomorrow! Pupil 1: Bye-bye! Good luck!

Игровая деятельность – это возможность «примерить» различные роли. Так, на этапе закрепления изучаемой темы можно предложить учащимся составить собственный диалог при помощи опоры.

Обучение диалогическому образцу начинается следующим образом. Сначала диалог прослушивается целиком, при этом необходимо обратить внима-

ние учащихся на реплики, подлежащие усвоению. Затем диалог заучивается наизусть. Далее происходит варьирование его лексического наполнения, отработка элементов. И, наконец, учащиеся подводятся к ведению диалога на ту же тему, но в другой ситуации общения.

Так, примером данного упражнения может служить ситуация “At the shop” по теме “Clothes”.

Shop-assistant: Good afternoon! How can I help you?

Mrs. Grey: Hello! I'd like a skirt for a birthday party.

Shop-assistant: Certainly, what size do you wear?

Mrs. Grey: Medium, I think.

Shop-assistant: Do you want it long or short?

Mrs. Grey: Long.

Shop-assistant: How about this one?

Mrs. Grey: Yes, that's nice. Can I try it on?

Shop-assistant: Of course. You can try it on in the fitting room over there.

Mrs. Grey: Thank you!

Учащиеся самостоятельно составляют аналогичный диалог по теме.

Shop-assistant: Good day! What are you looking for?

Mrs. Grey: Good afternoon. I am looking for a sweater.

Shop-assistant: what size do you want?

Mrs. Grey: S

Shop-assistant: what colour would you like?

Mrs. Grey: Green.

Shop-assistant: Here. How do like this one?

Mrs. Grey: It's pretty. Can I try it on?

Shop-assistant: Sure. The fitting room is on your left over there.

Mrs. Grey: Thank you!

Можно усложнить задачу учащимся, предложив им самим составить ролевой диалог. Так, на среднем этапе обучения может быть использована тема “At the Reception” при изучении раздела “Travelling”. Перед любой ролевой игрой необходимо вводить выражения для выбранной ситуации. Например, фразы, которые могут быть использованы администратором отеля при общении с гостями: enjoy your stay, I hope your stay here will be comfortable, this is the first time someone has complained about this, I'm sorry to hear it, I'll try to help you.

Детей делят на группы и раздают карточки с возможными ситуациями.

1. The guest would like to change the dates of the reservation.

2. Complaints about the service in the hotel (no hot water, noise late at night, the telephone is out of order, you can't open the window for fresh air, etc.).

3. The guest wants to check out of the hotel.

Учащиеся самостоятельно составляют небольшие диалоги. Ниже представлены возможные варианты составления диалогов.

Conversation 1

Receptionist: Good afternoon! Globe Hotel. How can I help you?

Guest: Good day! I have a reservation from the 6th to the 9th December for a double room. I would like to change the dates, from the 9th to the 12th December. Is it possible?

Receptionist: What is your name, Sir?

Guest: John Smith.

Receptionist: I'll try to help you. I am checking...All right, Mr. Smith. I can propose you a double room with a balcony.

Guest: Thank you. Bye!

Receptionist: Goodbye! Have a nice day!

Conversation 2

Guest: Hello! Is that reception? I have some problems.

Receptionist: Good morning! Can I help you?

Guest: There is no hot water in my room.

Receptionist: This is the first time someone has complained about this. What room are you in?

Guest: My room is 117.

Receptionist: I'll send someone up right away.

Guest: Thank you!

Receptionist: Enjoy your stay!

Conversation 3

Guest: Hi. I want to check out. Can you, please, get my bill?

Receptionist: Sure. I hope your stay here was comfortable.

Guest: It was fine, but the dinner arrived too late.

Receptionist: I'm sorry to hear that...Have a nice trip!

Мы отметили положительный эффект после использования подобных видов заданий. Обучение диалогической речи посредством ролевых игр повышает словарный запас учащихся, стимулирует разговорную практику, а также создает благоприятный климат в классе.

## Литература

1. Бурмакина Л.В. Ролевые игры на уроках английского языка / Л.В. Бурмакина. - СПб.: Каро, 2014. – 53 с.

2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

3. Золотова М.В., Ваганова Н.В., Телегина О.В Сборник текстов и заданий по английскому языку: практикум – Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 2017. – 50 с.

4. Кучинский, Г. М. Диалог и мышление [Текст] / Г. М. Кучинский. – Минск: Университетское образование, 2012. – 120 с.

5. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка/ Р.П. Мильруд // ИЯШ, 2004. - №7. - С. 30 – 36.

УДК 372.881.004

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

**О.В. Рудак**

учитель английского и немецкого языков,  
МОУ «Дубоссарская русская средняя  
общеобразовательная школа №5», г. Дубоссары

*В статье рассматриваются современные инновационные технологии обучения на уроках английского языка. Одной из наиболее благоприятных сфер применения компьютера в учебном процессе являются иностранные языки. Изучение иностранного языка призвано сформировать интеллектуальную образованную личность, которая способна и желает участвовать в межкультурной коммуникации, способна решать поставленные перед ней языковые задачи.*

**Ключевые слова:** инновационные, коммуникативные, мультимедийные, дистанционные технологии, метод проектов, интерактивное обучение.

### THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH

*The article discusses modern innovative technologies of teaching in English lessons. One of the most favorable areas of computer application in the educational process are foreign languages. Learning a foreign language is designed to form an intelligent educated person who is able and willing to participate in intercultural communication, able to solve the language tasks assigned to her.*

**Keywords:** innovative, communicative, multimedia, remote technologies, project method, interactive learning.

**С**оциально–политические изменения, которые происходят в современном обществе, и стремительное развитие технологий формируют появление новых потребностей и выдвигают новые требования к развитию личности: быть креативными, гибкими, способными к саморазвитию и самосовершенствованию. То есть, чтобы быть успешными в будущем, ученики должны овладеть уже сейчас так называемыми “навыками XXI века”.



Современному преподавателю целесообразно иметь в своем арсенале новейшие методы преподавания, специальные учебные техники и подходы, чтобы рационально подобрать тот или иной метод преподавания в соответствии с уровнем знаний, потребностей и интересов учеников.

Обучение английскому языку в целом помогает формировать коммуникативные навыки. Кроме того, постепенно формируются жизненные и карьерные навыки через развитие гибкости в общении на иностранном языке, через адаптацию к реалиям и менталитета народа, язык которого изучается.

Примером эффективной организации учебного процесса может быть применение проектной методики. Выполняя задания по методу проектов можно развивать креативность, оригинальность и инновационность у учащихся путем постановки проблемных вопросов, для решения которых нужно выяснить причинно-следственные связи, анализировать и синтезировать информацию, то есть мыслить критически.

Из-за необходимости поиска информации для выполнения задания определенного проекта, можно развивать медиа и ИКТ грамотность; понимание этических и правовых вопросов, связанных с доступом и с использованием информации.

Оптимальное и разумное использование методов, обучение на занятиях по-иностранному языку требует креативного подхода со стороны учителя [Колковой 2007; 76].

Сейчас невозможно представить процесс качественной языковой подготовки учащихся без использования современных инновационных образовательных технологий. Современные инновационные технологии в образовании – это использование информационных и коммуникационных технологий в обучении, проектная работа в учебе, работа с учебными компьютерными и мультимедийными программами, дистанционные технологии в обучении иностранным языкам, создание презентаций в программной среде, использование ресурсов всемирной сети Интернет.

Важным средством инновационного обучения является также использование мультимедийного комплекса (МК) в составе интерактивной доски, персонального компьютера и мультимедийного проектора. Такой комплекс сочетает все преимущества современных компьютерных технологий и выводит процесс обучения на качественно новый уровень. Благодаря наглядности и интерактивности МК позволяет мне привлечь весь класс к активной работе [Клевцова 2003; 81].

Занятия с применением интерактивных технологий, как показывает практика, способствуют эффективному усвоению языкового и речевого

материала, развитию и формированию ключевых компетенций, делают материал интересным для восприятия и вместе с этим, готовят школьников, возможно, к их будущей профессиональной деятельности.

По моему мнению, интерактивные технологии – это организация усвоения знаний и формирования определенных умений и навыков через совокупность особым способом организованных учебно–познавательных действий. Сущность интерактивного обучения заключается в активном привлечении учащихся к процессу обучения и в том, что уроки происходят в условиях постоянного, активного взаимодействия всех ее участников. Обучение, взаимообучение (коллективное, групповое, обучение в сотрудничестве), когда все становятся равноправными, равнозначными субъектами обучения. Педагог выступает в роли организатора процесса обучения, лидера группы. Организация интерактивного обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем, эффективно способствует формированию ценностей, навыков и умений, созданию атмосферы сотрудничества, взаимодействия, позволяет стать настоящим лидером классного коллектива, учат общению с целью достижения запланированного результата.

Соглашаясь, с исследователем А. И. Пометун считаю, что интерактивное обучение является одним из современных направлений «активного обучения», что сущность интерактивного обучения заключается в том, что учебный процесс происходит при условии постоянного взаимодействия всех участников, которые включены в активную познавательную деятельность. Учащимся предлагается решать определенные проблемные ситуации, что способствует формированию у них разнообразного опыта. Обучение в сотрудничестве, работа в команде, коллективные способы учебной работы обеспечили вынужденную учебно-познавательную активность и высокий уровень учебной коммуникации обучающихся. Чрезвычайно важным и эффективным считаем применения мультимедийных технологий в педагогической практике, так как именно это обуславливает появление принципиально нового способа обучения, а также обогащает и дополняет традиционные методы. Организация занятий с применением мультимедийных технологий позволяет экономить время, интенсификации подачи учебного материала. В то же время появляются дополнительные требования к подготовке мультимедийных материалов и организации учебного процесса. Основными видами интерактивных технологий, по моему мнению, является «человек–человек», а именно формы: метод проектов, кейс метод и т. п. и «человек–техника» – это использование Интернета, ИКТ, телекоммуникационные проекты, мультимедийные технологии.

Следовательно, можно утверждать, что именно использование интерактивных технологий на основе внедрения мультимедийных технологий способствует формированию у учащихся коммуникативного, рефлексивного опыта, опыта сотрудничества, согласования интересов и позиций, совместного принятия решений. Для достижения коммуникативной компетенции – коммуникативных умений, сформированных на основе языковых знаний, навыков и умений – использую новейшие методы обучения, сочетающие коммуникативные и познавательные цели. Инновационные методы обучения иностранным языкам, которые базируются на гуманистическом подходе, направленные на развитие и самосовершенствование личности, на раскрытие ее резервных возможностей и творческого потенциала.

На практике эффективными оказались такие формы работы: индивидуальная, парная, групповая и работа в команде. Наиболее эффективными являются следующие формы парной и групповой работы: внутренние (внешние) круги (inside / outside circles); мозговой штурм (brain storm); чтение зигзагом (jigsaw reading); обмен мыслями (think-pair-share); парные интервью (pair-interviews) и другие [Колковой 2007; 31].

Для формирования навыков сотрудничества в локальном и глобальном смысле задачи можно выполнять в рамках международных проектов на обучающих интернет платформах, повышая, таким образом, и ИКТ грамотность. Кроме этого, проектная работа позволит развивать социальные навыки и лидерские качества. Воспитание личности, готовой к направленной на творчество и самореализацию, должно быть задачей каждого урока, отдельного предмета и системы образования в целом.

## Литература

1. Гордон Д.Т. Цифровой класс. Как Технологии меняют то, как мы преподаем и учимся / Д.Т. Гордон. – Harvard Education Press, 2003 – 192 с.
2. Клевцова Н.И. Методико-дидактические принципы создания и использования мультимедийных учебных презентаций в обучении иностранному языку / Н.И. Клевцова. – Курск, 2003 – 178 с.
3. Пометун А. И. Современный урок. Интерактивные технологии обучения: науч. - метод. Пособие / А. И. Пометун, Л. В. Пироженко; под ред. А. И. Пометун. - К.: издательство А. С. К., 2004. – 192 С.
4. Традиции и инновации в методике обучения иностранным языкам: учеб. пособие. Для учит. под ред. М. К. Колковой. - СПб.: КАРО, 2007 – 267 с.
5. Трилинг Б. Навыки 21 века. Обучение для жизни в наше время / Б. Трилинг, Ч. Фадель. – Сан-Франциско: Джосси-Басс. Отпечаток Уайли, 2009 – 206 с.

**АПЛИКАРЯ РЕСУРСЕЛОР ШИ ИНСТРУМЕНТЕЛОР  
ДИЖИТАЛЕ ЫН ПРОЧЕСУЛ ЕДУКАЦИОНАЛ  
ЛА ДИСТАНЦЭ ШИ КУ НОРМЭ ИНТЕГРЭ  
КА МИЖЛОК ДЕ ЫМБУНЭТЭЦИРЕ  
А КАЛИТЭЦИЙ ДЕ ПРЕДАРЕ, ЫНВЭЦАРЕ,  
ЕАЛУАРЕ А ЛИМБИЙ МОЛДОВЕНЕШТЬ**

**М.И. Руденко**

учитель молдавского языка и литературы,  
МОУ «Бендерская гимназия №1», г. Бендеры

*В настоящей статье отражены возможности цифровых образовательных платформ для организации учебного процесса и оценивания учебных достижений обучающихся.*

**Ключевые слова:** дистанционное образование, интерактивные рабочие листы, цифровой образовательный ресурс, информационно-образовательная среда, платформа.

**APPLICATION OF DIGITAL RESOURCES AND TOOLS  
IN THE DISTANCE AND INTEGRATED EDUCATIONAL PROCESS  
AS A MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF TEACHING,  
LEARNING, EVALUATION OF THE MOLDAVIAN LANGUAGE**

*This article reflects the possibilities of digital educational platforms for organizing the educational process and evaluating the educational achievements of students.*

**Keywords:** distance education, interactive worksheets, digital educational resource, information and educational environment, platform.

**Ы**н ачест артикол ымь дореск сэ вэ трансмит материя каре о путем утилиза ын прочесул де предаре, ынвэцаре, евалуаре ын формат електроник, дижитал ын класэ ши ла дистанцэ.

Аженда пе каре в-о пропун есте:

1. Регуль де кондуитэ пентру професорь, елевь ши пэринць.
2. Предаря ла дистанцэ – контактаря синкронэ.
3. Платформе пентру предаря ын класэ ши ла дистанцэ.
4. Есте диферитэ предаря ла дистанцэ фацэ де чя де класэ?
5. Конклузий ши опиний.

Елевий ну сынт обишнуиць ку ореле ла дистанцэ. Деачея есте есенциал де а комуника елевилор каре сынт аштептэриле ноастре пе паркурсул ачестор оре ши каре сынт регулиле де компортамент ла дистанцэ.

Требуе сэ аунцэм елевилор ун сет де регуль де бунэ кондуитэ ла дистанцэ. Дин тимп требуе прегэтит:

- бироул;
- телефонул пе силенциос;
- утилизаря кэсуцей де чат.

Ын ачест контекст ну требуе сэ уйтэм де релацииле ку пэринций, каре сынт екстрем де импортанте.

Релацииле професор-елев-пэринте сынт ун прочес, каре континуэ ши ын тимпул предэрий ла дистанцэ.

Требуе де комуникат ку пэринций, сэ ле презентэм обьективеле, авантажеле реферитор ла предаря ын класэ ши ла дистанцэ.

Предаря онлайн есте о алтернативэ ла предаря обишнуитэ. Сынт мултэ лукрурь, пе каре ле путем ындеплини ши онлайн, ынсэ ку май мултэ ушуринцэ, авынд ын ведере авантажеле техноложией.

Експликацииле сынт май интерактиве, даторитэ методелор ной де конлукраре ку елевий.

Цинем сэ експликэм елевилор кэ ей сынт партенерь ку ынвэцэторул ын ачастэ кэлэторие ши деачея требуе сэ цинем конт де ачесте идентитэць, ка сэ лукрезе ымпреунэ.

Авем ши регуль пентру професорь!

- есте есенциал сэ авем тот тимпул камера видео дескисэ.
- бунэ диспозицие;

Каре сынт стратегииле де предаре?

- требуе респектатэ дурата лециилор пентру фиикаре вырстэ;
- материалул требуе прегэтит дин тимп;
- требуе сэ фим сингурь организаць (сэ авем листа електроникэ а елевилор, линкуриле де пе интернет, де пе youtube, фише ын word, pdf);
- фишиере аудио, видео – тоате требуе верификате дин тимп ши ын каз де чева ну функционяэ, сэ ну не стресэм сау сэ интрэм ын паникэ.

Каре сынт инструментеле нечесаре де предаре ла дистанцэ?

- камера WEB, латор, калкулатор;
- телефон пе силенциос;
- пиксе, крейоане;
- апэ, час.

Каре сынт челе май фреквенте техноложий?

- техноложия синкронэ (онлайн);
- техноложия асинкронэ (офлайн).

Предаря ла дистанцэ дэ посибилитате професорулуй де а се перфекци-она ын домениул едукационал.

Ынаинте де а трече ла практикэ вэ пропун челе май утилизате платформе пентру предаря ла дистанцэ, ши ануме: *Moodle, Zoom, Meet, Classroom, Classroomscreen, Jamboard, Cisco Webex, Miro.*

Алежем ача платформэ, унде е ушор де фолосит ши е апроапе де модул ностру де лукру.

Пе лынгэ платформеле, каре вэ ажутэ сэ вэ конектаць ку елевий, сынт ши ун шир де приложений ши инструменте дижитале активе, каре вэ ажутэ сэ прегэтиць концинутул лекцией ынтр-ун мод атрактив. Сэ фим креативь, сэ креэм жокурь пентру елевий дин класеле примаре.

Ачесте ресурсе интерактиве требуе сэ фие алесе ын акорд ку материя пе каре о предаць: *LearningApps.org, Kahoot!, Tinklik, Canva, Flippity, Quizizz.*

Деч, есте диферитэ предаря ла дистанцэ де чя дин класэ? Десигур, кэ да!

Е дифичил сэ менций атенция ши интересул елевилор; ну симдим атмосфера дин класэ; прегэтиря консумэ мулт тимп; екзистэ проблеме техниче.

Дар сынт фоарте мулте активитэць, каре функционяэ ла дистанцэ кяр май бине декыт ын класэ.

Медиул онлайн оферэ професорулуй мулте солуций, астфел ка ел сэ се симтэ ын лумя реалэ. Ачесте солуций сынт интерактиве ши экономисеск мулт тимп.

Ын ынкеере, аш вря сэ фак ун топ де сфатурь импортанте пентру пере-даря ла дистанцэ.

1. Прегэтици-вэ ефичиент лекция.

2. Алежець челе май утиле техноложий.

3. Фиць организаць!

4. Фиць креативь: комплетаць материалеле ку фишиере аудио, видео, подкаст-урь, сите-урь,

5. Стимулаць интерактивитатя, утилизынд о гамэ вариатэ де функций-сондаже, тексте, партажаря экранулуй.

Дезволтаря актуалэ а сочитэций се карактеризяэ принтр-о путер-никэ инфлуенцэ а ноилор техноложий информационале, каре пэтрунд ын тоате доменииле активитэций омулуй, асигурэ рэспындирия шувоюлуй информационал ын сочитате, формынд медиул глобал де информацие. О латурэ импортантэ а ачестор прочесе конституе компютеризаря инструирий ши едукацией ын шкоалэ. Шкоала де азь ну е нумай ун извор де акумуларе а информацией, дар е ши локул, унде елевул есте инструит кум сэ ынвеце, унде ынвэцэторул ну есте ун симплу емицэтор де куноштинце, дар есте о персоналитате, каре прин диферите методе ши прочедее ыл ынвацэ пе елев сэ ынвеце де унул сингур, сэ-шь дезволте креативитатя, индепенденца, сэ акумулезе ши сэ ынсушыскэ аналитик ноиле куноштинце.

## Литература

1. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение/А.А. Андреев. – М.: ВУ, 1997.
2. Дикционар ортографик. – Кишинэу, ЕСМ, 1978.
3. Classroomscreen. Диспонибил: <https://classroomscreen.com/app/wv1/fece2fff-3c3b-4fe6-9806-b77d81b9643d>
4. LearningApps.org. Диспонибил: <https://learningapps.org/login.php>

УДК 81

## ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА

**С.О. Ряписов**

учитель английского языка,

МОУ «Тираспольская средняя школа №11», г. Тирасполь

**В.С. Демьянов**

учитель русского языка и литературы,

МОУ «Тираспольская средняя школа №11», г. Тирасполь

*В настоящей статье рассматриваются условия формирования исследовательской компетентности учащихся при осуществлении проектной деятельности в процессе обучения иностранному языку.*

**Ключевые слова:** метод проекта, исследовательская деятельность, проектная деятельность, компетентность, умения, навыки.

## EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR DEVELOPING STUDENT'S INVESTIGATIVE COMPETENCE IN PROJECT WORK IN THE LESSONS OF FOREIGN LANGUAGES

*In this article we have considered the investigative competence of students, which includes a number of certain skills, the conditions for its formation, in the implementation of project activities in the learning process.*

**Keywords:** project method, research activity, project activity, investigative competence, skills, capabilities.

**I**n modern society due to social changes it is became obvious that the problem of developing creative skills and critical thinking is getting more and more important for today's students. The issue of building up a person that is capable of being self-dependent in searching of appropriate information, making

assumptions and conclusions, estimating his/her own work and others one is extremely actual and it must be considered from different perspectives.

This problem can be solved by involving learners into investigative activities in the process of school education. While working on different researches on various topics students along with an application of skills and knowledge children can promote intuition, ingenuity, skills of thinking “outside the box”, capability of considering problems from different points of view, using the same information in various learning and real-life situations, in systems and paradigms and reassess it [Якиманская 2009; 20].

In school environment investigative activity, it is the process the main aim of which is finding solutions to non-standard investigative tasks.

While solving investigative tasks one should follow several steps: stating the problem, learning theoretical information in this field, choosing methods of investigation, gathering practical material, its analysis and summing it up, building his/her own conclusions and inferences, synthesis and generalization of the results and determination of prospects for further study and exploration.

The level of learner’s capability of implementation investigative activities can be determined by his competence in this field.

This type of competence is understood as a set of knowledge and skills thanks to which student can be in a role of investigator of the world around him/her. This competence can be expressed through the capability of recognition and solutions of the controversial questions, implementing various theoretical and empirical approaches [Колесникова 2005; 16].

The structure of investigative competence can be showed by the following components motivational, informative, cognitive, communicative, reflexive and personal.

1) Motivational component is connected with the level of motivation of the student to accomplishing investigative tasks, with his/her interests and needs in such activities, with creativity of learner’s approaches to the solution of the problem, and with the wish of getting the material that is new and unknown before.

2) Informative component is connected with capacity of searching, gathering and choosing new necessary information on the issue of investigation and with skills of working with digital technologies.

3) Cognitive component is connected with a set of skills knowledge and abilities which is necessary for solution investigative tasks. Among these skills are:

A) Ability to formulate the topic for the research precisely

B) Ability to determinate goals and objectives

C) Ability of searching, gathering and processing of the information according to the problem



D) Capacity to use in the scientific work different methods of empirical research

E) Aptitude for working in a group, be able to communicate efficiently, be ready to cooperate

F) Having a skill of following the stages in this work

G) Ability to organize your research and to generalize the results

4) Communicative component is connected with following skills:

A) Ability to organize efficient communication with separate members of the process and with the group of investigators

B) Capacity of finding various ways of solutions to the problem.

C) Capability of finding compromises in difficult situations with other members of the research

5) Reflexive component is connected with the capability of self-estimation and analysis of your own results and results of the other members of the group.

6) Personal component is considered as a tool for developing skills for independent work, learning and organization of the process.

In today's practice of teaching English language when we are talking about the necessities of developing student's investigative competence, we often talk about the most popular task in this field, it is the method of projects. While making the choice of a task we have a valid reason for that, one of which lies in the likeliness of the characteristics of a project work and investigative activities. Unfortunately, many teachers have a false opinion that any project offered to students can lead to the development of investigative competencies while the project work is just a variant of investigation.

But considering these two types of activities in details we can noticed that not all projects can provide elements of a research. A lot of project tasks are just creative activities which can develop creative skills and abilities of students but if we want this project work to develop investigative capacities, we need to follow a set of terms, guiding which a learner can be in a role of investigator

The main difference between these tasks is that project work as a rule has the already known result to which the students should come in the conclusion comparing with the research the student doesn't know the final result in advance [Барменкова 2011; 50-52].

In the process of realization of the project tasks there are several stages: making the main concept, determination of goals, creating the plan for the realization, presentation of the project including reflection of the results.

It is important to admit that in the process of the completing the investigative tasks we have also some steps: stating the problem, studying of theoretical materials on the topic, choosing methods of investigation, gathering all necessary material its analysis and summing up.

In the table below we would like to show you the main similarities and differences between these two tasks.

	<b>Similarities in investigative and project activities</b>	<b>Differences in investigative and project activities</b>
1.	They both include following stages of work: - goal-setting, problem formulation - determination of relevance; - planning of activities, determining the progress of work; - presentation of work results, own conclusions;	- At the initial stage of the project, a specific practical result (product); - a hypothesis is not provided; - at the initial stage of work on the study only the direction of further work is determined, some characteristics of the results of the study are formulated;
2.	The results of research and project activities are both results in learning and personal (development of skills in the field of research or project, development of skills for individual and group work).	In a scientific research, the investigative process is important itself, but practical aspect does not often play a significant role while project is aimed at the practical application of the results.

As we see the project work and investigative tasks have not only similarities but also differences.

Summing up everything that was said before we would like to say that if we want the investigative task to be completed by a student while organizing the project work, teachers should make such working conditions in which a learner, being in a direct contact with the object of his/her study, independently states a new, previously unknown fact, or comes to a new conclusion, generalizing the results and proves it.

At the same time, it is important to adhere to the main steps of work, which is common for the scientific research: the stating of the problem, the choice of the object and subject, the formulation of the goal and hypothesis; everything should be in certain logic, obtaining a result and assessing its reliability, novelty and significance.

### **Литература**

1. Барменкова О. И. Роль метода проектов в формировании личностных и метапредметных результатов средствами иностранного языка // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 6. С. 50–52.

2. Баторова А. С. Учебно-исследовательская деятельность на уроках английского языка // Наука и образование: новое время. 2014. № 4. С. 153–155.

3. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений; под ред. И. А. Колесниковой. М. : Издательский центр «Академия», 2005. 288 с.

4. Якиманская И. С. Развивающее обучение. М. : Педагогика, 2009. — 144 с.

## ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

**А.А. Сергиенко**

канд. пед. наук, доц.,  
Западно-Сибирский филиал Российского  
государственного университета правосудия, г. Томск

*Статья посвящена особенностям обучения аудированию на уроках по иностранному языку в вузе дистанционно с целью повышения качества языковой подготовки обучающихся. Автором рассмотрен опыт использования таких технологий как лабораторный практикум, веб-квесты, веб-конференции и веб-проект. В статье также предложены рекомендации по активному использованию указанных технологий.*

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, обучение аудированию, дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии

### IMPROVING THE QUALITY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING BY MEANS OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES

*The paper lays bare the peculiarities of teaching listening skills in long-distance learning to sustain students' motivation. The author analyzes his own practical experience of using such long-distance educational technologies as laboratory practical work, web quests, web conferences, and web project. Besides, the paper offers the solution of the urgent problems related to the organizational issues of training listening skills.*

**Keywords:** foreign language teaching, listening skills practice, distance learning, distance learning technologies

**П**роцессы глобализации, охватившие все сферы жизнедеятельности, затронули и систему высшего образования, отличительной чертой которой в настоящее время является парадигмальный сдвиг от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь», реализуемый, в том числе, при помощи интенсивной имплементации в процесс обучения новых форм, методов и технологий обучения [Магуневич et al. 2021]. Ведущее место среди них принадлежит технологиям дистанционного обучения, обеспечивающих учащихся свободным доступом к образовательным ресурсам и равными правами в получении образования. Данная проблема особенно актуальна в контексте растущей потребности мирового сообщества в специалистах с высшим образованием. Так, если в 2000 г. миру требовалось 100 млн. высококвалифицированных специали-

стов, то в 2025 г. эта цифра, по прогнозам ЮНЕСКО, превысит 250 млн. человек [UNESCO 2011].

Первые попытки внедрения технологий дистанционного образования были предприняты в США еще в 1728 г. Калед Филипс, учитель из Бостона, опубликовал в газете объявление о том, что он набирает группу учеников, обучение которых будет производиться путем переписки по почте. В XIX в. в Великобритании уже функционировала целая сеть колледжей дистанционного обучения, а в 1858 г. Университет Лондона ввел внешние программы обучения, позволившие студентам, не имевшим возможность учиться в Лондоне, получить профессиональное образование дома.

В Российской Федерации дистанционное образование регулируется Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании», где под дистанционными образовательными технологиями подразумеваются образовательные технологии, реализуемые, прежде всего, с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогических работников. Согласно данному нормативно-правовому акту, цель технологий дистанционного обучения заключается в обеспечении учащихся качественным и доступным образованием в связи с чем, данные технологии могут быть реализованы при любой форме получения образования. Вместе с тем, дистанционные технологии – это не только целенаправленный образовательный процесс, но и гарантия высокого качества конечного результата, определенной концептуальности и инновационности [Краева 2011; 82].

Несмотря на массив работ, посвященных данной теме, в отечественной науке не сложилось единого понимания и закрепленной дефиниции термина «дистанционное обучение». Например, А.В. Хуторский под дистанционным обучением понимает обучение, осуществляемое при помощи телекоммуникаций в условиях пространственной или временной удаленности субъектом образования. По мнению автора, главным отличием дистанционного обучения его ориентация на создание как внешних образовательных продуктов, так и корреспондирующих кардинальных внутренних изменений субъектов образовательного процесса [Хуторской 2000; 57].

Г.П. Бородицкая и К.Т. Пазюк под дистанционным обучением подразумевают получение образования с помощью интернета и современных информационных и телекоммуникационных технологий [Бородицкая, Пазюк 2017; 388]. С точки зрения В.Г. Домбровской, дистанционное обучение является новой ступенью обучения, характеризующейся активным применением информационных технологий, основой которых выступают персональные компьютеры, видео- и аудиотехника, космическая и оптоволоконная техника [Домбровской 2020; 29]. Е.С. Полат приводит расширенную дефиницию данного понятия. Это «структурированный по определенным

темам и учебным дисциплинам учебный процесс, предполагающий активный обмен информацией между преподавателем и учащимися, а также между самими учащимися, и максимально использующий современные средства новых информационных технологий (аудиовизуальные средства, персональные компьютеры, средства телекоммуникаций)» [Полат 2013; 14].

Одной из важнейших задач обучения иностранному языку является обучение аудированию. Во взаимодействии с другими видами речевой деятельности аудирование обеспечивает формирование знаний, речевых навыков и умений, поддерживает и сохраняет достигнутый уровень владения языком на всех этапах обучения.

При обучении аудированию на иностранном (английском) языке формирование учебно-познавательной компетенции невозможно без разработки собственной методики работы с аудиоматериалами, создания собственного аудиоархива, подготовки проектных заданий различных уровней сложности, применения передовых педагогических методов и технологий, обеспечивающих самостоятельную работу студента по овладению навыками аудирования на иностранном языке.

Анализ методической и научной литературы по проблеме показал, что в настоящее время ученые традиционно выделяют следующие дистанционные образовательные технологии:

- Веб-занятия, которые проводятся в форме дистанционных уроков, лекций, конференций, семинаров, деловых игр, веб-консультаций, лабораторных работ, практикумов, подкастов, блогов и влогов при помощи различных телекоммуникационных средств;
- Веб-квесты – проблемные задания, включающие элементы ролевой игры, выполнение которых невозможно без информационных ресурсов Интернета, например, компиляция, аналитическая задача, головоломка, журналистское расследование и др., предполагающие поиск определенной информации на образовательных сайтах;
- Веб-проекты, представляющие собой совместную учебно-познавательную или творческую деятельность учащихся, ключевой характеристикой которой являются общая цель участников и согласованные методы и способы деятельности, направленные на достижение поставленной цели или решение проблемы, значимой для всех участников проекта.

Каждая из представленных технологий может быть использована для формирования навыков аудирования в процессе дистанционного обучения.

При проведении лабораторной работы на портале образовательного учреждения можно разместить несколько аудиофайлов-тренажеров и задания к ним, цель которых сформировать у учащегося необходимые фонетические, лексические, грамматические и аудитивные навыки:

а) задания, направленные на формирование фонетических навыков. Цель задания – научить студентов распознавать оппозиции фонем, например: *leaf* (лист) – *leave* (уходить), *rain* (дождь) – *reign* (править), *bent* (откос) – *bend* (излучина реки), *cant* (наклон) – *can't* (отрицательная форма модального глагола *can*). Выполняя это задание, учащиеся должны правильно выбрать графическую форму слова из представленных.

Как отмечают О.В. Маруневич и Н.А. Малишевская, для осуществления иноязычной коммуникации на достаточно высоком уровне обучаемые должны уметь различать не только сходные по форме слова, но и дифференцировать омонимы (*lead* / *свинец* – *lead* / *вести*; *isle* / *остров* – *aisle* / *проход между рядами*), синонимы (*tie* – *sleeper*; *car* – *wagon* – *carriage* – *coach*), антонимы (*upper* – *lower*; *full* – *empty*), «ложных друзей» переводчика (*accurate* – *точный*; *resin* – *смола*), а также пользоваться словообразовательной (*empty* – *to empty* – *emptiness*; *roll* – *to roll* – *rolling* – *roller*) и контекстуальной догадками (*A driver stopped a train service in its tracks after wrong signals left it at risk of a crash; The train V188 made up primarily of sleepers that Pullman had introduced in 1868*) [Маруневич, Малишевская 2021; 243].

б) при выполнении упражнений, нацеленных на формирование лексических навыков, студентам необходимо выбрать правильное значение полисемичного слова: *hand*: a) *the part of the body at the end of the arm, which is used for touching, moving, and holding things*; b) *one of the long pieces that point to the numbers on a clock*; c) *help with doing something that needs a lot of effort*; d) *an individual who does psychical work*. Возможные предложения: 1. *A child should hold his parent's hand when crossing the road*. 2. *Does your watch have a second hand?* 3. *I suppose Nancy might need a hand with her Geometry homework*. 4. *How many extra hands will we require to conduct an experiment?*

в) упражнения по формированию грамматических навыков направлены на различение схожих по форме грамматических явлений. Например, учащемуся предлагается прослушать два-три предложения, где сокращенная форма глаголов *is* и *has* звучит одинаково: 1) *Mike's being liable for that fault*; 2) *It's the newest VR-technology*; 3) *Mum's just finished cooking*; 4) *Who's got the world's power in after-war period?* Учащиеся должны не только правильно выбрать полную форму глагола, но и определить является ли он вспомогательным, основным, глаголом-связкой.

Подводя итог, следует подчеркнуть неоспоримые достоинства проведения занятий по иностранному языку в условиях дистанционного обучения в форме лабораторного практикума. Прежде всего, это выполнение заданий в режиме онлайн, многократный повтор аудиозаписей, мгновенная обратная связь и возможность увидеть допущенные ошибки сразу же после выполнения задания. Таким образом, данный вид занятий позволяет решить многие задачи при обучении аудированию.

## Литература

1. Бородицкая Г.П., Пазюк К.Т. Актуальность дистанционного образования в России / Г.П. Бородицкая Г.П., К.Т. Пазюк // Ученые записки Тихоокеанского государственного университета. – 2017. – Том 8. – № 1. – С. 387-389.
2. Домбровская В.Г. Дистанционное обучение в Республике Беларусь: возможности и перспективы / В.Г. Домбровская // Вестник Гродненского государственного университета. – 2020. – № 4. – С. 24-30.
3. Краева И.А., Фролова Г.М., Голубина К.В., Лаврова О.А. Современные образовательные технологии в области обучения иностранным языкам и культуре / И.А. Краева, Г.М. Фролова, К.В. Голубина, О.А. Лаврова. – М.: Рема, 2011. – 292 с
4. Маруневич О.В., Малишевская Н.А. Лингводидактические аспекты формирования иноязычной профессионально-ориентированной лексической компетенции у обучающихся транспортного вуза / О.В. Маруневич, Н.А. Малишевская // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70 (4). – С. 241-245.
5. Полат Е.С. Дистанционное обучение / Е.С. Полат. – М.: Академический проект, 2013. – 192 с.
6. Хуторской А.В. Интернет в школе: практикум по дистанционному обучению / А.В. Хуторской. – М.: ИОСО РАО, 2000. – 304 с.
7. Address by Irina Bokova, Director-General of UNESCO on the Occasion of the UNESCO Global Forum Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses. UNESCO, 16 May 2011 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001924/192417m.pdf> (Дата обращения 24.10.2021).
8. Marunovich O., Kolmakova V., Odaruyk I., Shalkov D. E-Learning and M-Learning as Tools for Enhancing Teaching and Learning in Higher Education: A Case Study of Russia / O. Marunovich, V. Kolmakova, I. Odaruyk, D. Shalkov // SHS Web of Conferences. 2021. Vol. 110. 03007. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111003007>

УДК 378.016

## ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

*А.В. Суходольская*

ст. преп. каф. романо-германской филологии,  
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

*В статье теоретически обосновывается необходимость обучения ритмико-интонационным характеристикам иноязычной речи, анализируются лингвистические, психологические и педагогические особенности обучения иноязычной интонации, обозначаются трудности, встречающиеся в практике преподавания иноязычной интонации, намечаются пути их решения.*

**Ключевые слова:** ритм речи, интонация, ритмико-интонационные навыки, функции речевого ритма, интерференция, обучение иноязычному произношению

## PROBLEMS OF FORMATION OF RHYTHMIC-INTONATION SKILLS IN TEACHING GERMAN LANGUAGE

*The article theoretically substantiates the need for teaching the rhythmic and intonation characteristics of foreign language speech, analyzes the linguistic, psychological and pedagogical features of teaching foreign language intonation, identifies the difficulties encountered in the practice of teaching foreign language intonation, outlines the ways of their solution.*

**Key words:** *speech rhythm, intonation, rhythmic-intonational skills, speech rhythm functions, interference, teaching foreign language pronunciation*

Устная речь занимает центральное место в педагогическом процессе при обучении иностранному языку. Речевое общение строится на взаимосвязи говорящего и слушающего, а произношение с интонированием одним из средств такого взаимодействия. Именно от качества произношения зависит эффективность общения. Когда мы спрашиваем: «Wie heißt das auf Deutsch?» („Как это будет по-немецки?“), мы имеем в виду: „Wie klingt das auf Deutsch?“ („Как это звучит по-немецки?“). Первое, что мы воспринимаем при общении на любом языке это то, как звучит речь собеседника, не слова и словосочетания, а их мелодическая оболочка. И по тому, как она звучит, мы распознаем коммуникативное намерение говорящего.

По мнению Шток Э. и Величковой Л., в процессе обучения иноязычному произношению ритму должна принадлежать ведущая роль. Даже при относительно правильной артикуляции тех или иных звуков иностранного языка, понимание речи может затрудняться вследствие нарушения говорящим ритмических структур данного языка. Практика преподавания иностранного языка показывает, что именно ритмический рисунок воспроизводимой речи выдаёт в говорящем не носителя языка, а также, что усвоение иноязычной интонации представляет наибольшие трудности в работе со слухо-произносительными характеристиками изучаемого языка [Величкова, Шток 2002].

Обучение интонации при постановке иноязычного произношения следует рассматривать также как необходимое условие в подготовке будущих учителей иностранного языка.

С лингвистической точки зрения обучение ритмико-интонационным навыкам связано с основной задачей обучения иностранным языкам - формированием коммуникативной компетенции, под которой подразумевается умение устанавливать контакты, вступать в общение, быть готовым к межкультурной коммуникации. Знание на слух так называемых ритмико-инто-



национальных контуров иноязычной речи придаёт говорящему на ИЯ определённую психологическую уверенность. Педагогическая сторона обучения иноязычному произношению проявляется в том, что обучаемый воспринимает так называемые звуко-блоки, разделённые восходящими и нисходящими движениями голоса, особой свойственной каждому языку акцентуацией, различного типа паузами. Именно интонация составляет тот фон, без которого реализация сегментных единиц (фонем) была бы невозможна.

Определение понятия “ритм” не исчерпывается терминами той или иной науки, например лингвистики. Ритм как явление общего порядка - это закономерное повторение соизмеримых и чувственно ощутимых единиц. Единицы ритма характеризуются соизмеримостью, однородностью, повторяемостью, чувственной ощутимостью, возможностью непосредственного восприятия этих единиц и интервалов между ними [Тимофеев 1935; 700-703].

Общее определение ритма подчёркивает характер периодичности, закономерной повторяемости явлений. Ритмические явления прослеживаются в биологических процессах, суточных циклах природы и отдельных организмов, в биоэлектрических процессах. Ассоциативно в наших представлениях часто возникает музыкальный характер ритма, в этом случае чередование ритмов создаёт эстетическое воздействие.

Общее и лингвистическое понимание ритма мы находим у С.В. Кулачёвой, которая рассматривает ритм национальной речи как форму “стихийного, автоматически принимаемого человеком ритма, входящего в его жизнь из внешнего мира и определённым образом тренирующего, приспособляющего к себе органы речи” [Калачёва 1986; 32].

Если рассматривать ритм как компонент синергетического процесса, то ритм позволяет отдельным разрозненным языковым элементам преодолеть неупорядоченность во времени и пространстве, в результате чего и возникает сложно функционирующая система - текст [Зимарин 2011; 306].

Различают *языковой* и *речевой* ритмы. Под *языковым* ритмом понимается совокупность признаков, характеризующих ритм конкретного языка. Мы исходим из того, что языковой ритм не подвержен воздействию изменяющихся условий коммуникации. Напротив, речевой ритм существенно меняется в зависимости от изменения этих условий.

Поскольку речь - естественное свойство человека, ритм как составляющая речи базируется на особой психофизиологической основе. *Речевой* ритм имплицитно заложен в языке и проявляется в ритмических стереотипах того или иного языка, которые усваиваются человеком в раннем детстве. Ритмическая организация речи отражает существенные, глубинные механизмы её порождения и функционирования [Величкова 2002;13].

Ритм речи способствует успешной коммуникации, выполняя следующие функции:

- *организующую* - обеспечивает семантико-синтаксическое членение и интонационное оформление речевого потока

- *смыслообразующую* Ее сущность заключается в способности речевого ритма передавать различные смысловые оттенки значения, коммуникативную направленность текста, то есть участвовать в формировании смысла высказывания, что достигается взаимодействием средств супraseгментного уровня со средствами других уровней языка (лексики, грамматики) [там же].

- *экспрессивно-эмоциональную* - осуществляет эмоциональное воздействие на слушающего, определяет его впечатление от звучащей речи

- *эстетическую* - наиболее ярко эта функция проявляется в стихотворной речи [там же].

Э. Шток, Л.В. Величкова рассматривают речевой ритм также как индикатор различения фонетического стиля и связанной с ним категории эмоциональной напряженности речи (к примеру, художественный текст, текст народных сказок, спонтанная монологическая речь телевизионных интервью, диалогическая речь, поэтический текст выявляют типичные инвентари ритмических групп). [Величкова 2002;14].

Из опыта работы с бакалаврами, будущими учителями, изучающими немецкий язык часто «с нуля», в качестве второго ИЯ, мы можем сказать об определенной неудовлетворенности качеством иноязычного произношения обучающихся. Часто неподготовленная и подготовленная речь обучающихся звучит неестественно и невыразительно, имеются ошибки, как произносительные, интонационные, так и коммуникативные. И на это есть ряд причин.

Интонационные навыки родного языка формируются у его носителей на ранней стадии и в значительной степени автоматизированы. Именно этот факт объясняет трудности овладения интонационными нормами изучаемого неродного языка и является причиной появления интерференции, степень проявления которой в интонации высока. По мнению Горожаниной Н.И., интерференция на супraseгментном уровне и, в частности, ритмическая интерференция является наиболее устойчивой по сравнению с другими видами фонетической интерференции и оказывает большее отрицательное влияние на восприятие звучащей речи, чем интерференция на сегментном уровне [Горожанина 2004].

Еще одна трудность - физиологического плана. У каждого индивида уровень слухового восприятия свой, т.е. свой семантический декодер, способный слышать (не слышать) смысловые нюансы, передаваемые интонацией носителя изучаемого языка. Давно подмечено, что обучающиеся, обладающие более высокими имитационными способностями, более гибким и «послушным» речевым аппаратом быстрее усваивают ритмико-интонационные особенности иностранного языка.

Следует также упомянуть о трудностях психолого-педагогического характера. Во взрослом возрасте ритм и интонация родного языка настолько прочно зафиксированы в мозгу говорящего, образуя своеобразную ритмико-интонационную решётку, становятся чем-то вроде лингвистического «Я» человека, что некоторые обучаемые могут испытывать дискомфорт и сопротивление от вторжения в это «Я» чужеродных языковых явлений. Полагаем, сюда также следует отнести проблемы, связанные с недостаточно сформированными умениями использовать всю ритмико-интонационную палитру своего родного языка. Исследователи отмечают, что у большинства обучающихся не поставлено речевое дыхание, наблюдаются несоответствие темпа характеру высказывания, несоблюдение пауз, отсутствие эмоционально-экспрессивной окрашенности, речь их вялая, монотонная, тихая, невыразительная в интонационном плане [Ильенко Н.М. 2013; 206]. Часто неуверенность и стеснительность обучающихся, страх ошибиться мешают им усвоить особенности иноязычного произношения.

Указанные проблемы имеют место быть, несмотря на обилие пособий, аудиоматериалов, интернет-сайтов, программ, охватывающих основные параметры федеральных стандартов. Очевидно, что решение данной проблемы лежит в плоскости, ориентированной не только на формальные признаки в обучении иноязычному произношению, а так же и на их коммуникативную составляющую.

Формирование ритмико-произносительных навыков имеет важное значение, так как способствует успешному речевому общению. Овладение фонетическими навыками является существенным условием развития всех видов речевой деятельности: аудирования, чтения, говорения, письма [Миролюбов 2010; 212].

Ритмические параметры звучащей речи играют существенную роль в обеспечении понимания коммуникативных целей говорящего на иностранном языке. Известно, что каждый язык обладает своей ритмической решеткой, проходящей через все уровни высказывания. Ритм формируется всеми языковыми средствами, к моменту начала речи у человека создается четкий ритмический стандарт, обеспечивающий координацию речевой деятельности [Марченко 2012; 82-86]. Сказанное позволяет утверждать о необходимости уделять непосредственное внимание ритмико-интонационным характеристикам иноязычной речи в обучении иностранным языкам.

## Литература

1. Величкова Л.В. Речевой ритм: Механизм психолингвистического исследования / Л.В.Величкова // Вестник ВГУ, Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2002. - №3. - С.13-23.

2. Величкова Л.В., Шток Э. Sprechrhythmus des Deutschen und des Russischen / Л.В.Величкова, Э.Шток. - München, 2002.- 260 с.

3. Горожанина Н.И. Особенности немецко-русской интерференции применительно к акцентно-ритмической организации звучащей речи / Н.И.Горожанина - *Текст: электронный* // автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.филол.н. спец. 10.02.04 - 24 с. - URL: [https://viewer.rusneb.ru/ru/000200\\_000018\\_RU\\_NLR\\_bibl\\_817356?page=1&rotate=0&theme=white](https://viewer.rusneb.ru/ru/000200_000018_RU_NLR_bibl_817356?page=1&rotate=0&theme=white) (дата обращения 6.11.2021). - Режим доступа: доступ после авторизации

4. Ильенко Н.М. Научно-методические основы формирования ритмико-интонационной стороны речи младших школьников / Н.М. Ильенко - *Текст: электронный* // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. - 2013. - №20. - С.201-208. - URL: [http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/8605/1/Ilenko\\_Nauchno\\_13.pdf](http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/8605/1/Ilenko_Nauchno_13.pdf) (дата обращения 10.11.2021). - Режим доступа: доступ после авторизации

5. Калачёва С.В. Эволюция русского стиха / С.В. Калачёва. - М.: МГУ, 1986. - 262 с.

6. Марченко Е.В. Проблемы формирования ритмико-интонационных навыков на среднем этапе обучения английскому языку / Е.В.Марченко - *Текст: электронный* // Вестник Череповецкого государственного университета. - 2012. - № 1. - Т. 2. - с. 82-86. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-formirovaniya-ritmiko-intonatsionnyh-navykov-na-srednem-etape-obucheniya-angliyskomu-yazyku/viewer> (дата обращения 4.11.2021). - Режим доступа: доступ после авторизации

7. Миролобов, А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролобова. – Обнинск: Титул, 2010. - 464 с.

8. Зимарин Д. А. Ритм как основное составляющее речевого процесса / Д. А. Зимарин // Филологические науки, 2011. - №3. - С. 305-3012. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ritm-kak-osnovnoe-sostavlyayushee-rechevogo-protssesa/viewer> (дата обращения 10.11.2021). - Режим доступа: доступ после авторизации

9. Тимофеев Л. Ритм//Литературная энциклопедия: в 11 т. М.: ОГИЗ РСФСР: Госин-т «Советская энциклопедия», 1935. Т.9. Стб. 700-703.

УДК 37.0

## КОМИКСЫ И ИХ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ

**О.Д. Сыроватко**

учитель английского языка

МОУ «Средняя общеобразовательная

русско-молдавская школа № 7», г. Дубоссары

*В данной статье рассмотрен комикс как средство обучения, рассмотрены варианты работы с комиксами на уроках английского языка, посвященных обучению чтению в общеобразовательной школе.*

**Ключевые слова:** обучение чтению, этапы работы с текстом, комикс, креолизованный текст.

## COMICS AND THEIR DIDACTIC CAPABILITIES

*This article discusses the comic book as a learning tool. We are considering options for working with comics in lessons on teaching reading at a comprehensive school.*

**Keywords:** reading training, text steps, comic book, creolized text.

**В** средней общеобразовательной школе на уроках английского языка чтение выступает как самостоятельный вид речевой деятельности, обучению которому требует использования широкого спектра обучающих методик, нашедших достаточно разностороннее описание в литературе.

Одним из важных видов коммуникативно-познавательной деятельности обучающихся является чтение. Помимо этого, чтение является необходимым средством получения учебной и познавательной информации, а при изучении английского языка занимает одно из ведущих мест, поскольку чтение способствует лучшей ориентации и адаптации обучающихся в социальной среде. Чтение текстов на иностранном языке способствует развитию навыков письменной и устной речи, формированию текстовой компетенции [Пассов 1988; 114].

Несмотря на возросший интерес к изучению английского языка, у учащихся отсутствует желание читать на иностранном языке крайне, что представляется логичным в рамках традиционной системы обучения, но противоречит складывающейся массовой культуре быстрого обмена информацией.

В процессе обучения чтению учителю важно выстроить урок таким образом, чтобы этот важный вид деятельности не превращался в рутинное чтение, формальный перевод и ответ на вопросы к тексту. Для этого учителю необходимо использовать современные стратегии работы с текстом, нацеленные на эффективное извлечение информации из текста, тщательно отбирать текстовый материал, учитывая индивидуальные и психологические особенности обучающихся, применять различные современные технологии обучения, создавать условия успешной мотивации к обучению посредством чтения текстов, а также вовлекать обучающихся в активную творческую деятельность в процессе овладения различными приемами чтения (знакомство со структурой текста, анализ заголовка, выделение значимой информации, составление вопросов проблемного характера и т.д.). Необходимо, чтобы обучающиеся имели возможность познакомиться с различными видами текстов (изучающее, ознакомительное, поисковое, просмотровое) и заданиями к ним. Не менее важным аспектом, влияющим на понимание прочитанных текстов, будет являться его структурная организация, лексический состав и читабельность.

Одним из способов пробудить интерес учащихся к чтению может быть комикс. Креолизованные тексты комиксов имеют серьезный потен-

циал для того, чтобы использоваться для эффективного развития языковых навыков учеников.

Особенность креолизованного текста заключается в единении вербальных и невербальных знаков, то есть знаков, принадлежащих к другим семиотическим системам, «к другим знаковым системам, не естественный язык» [Сорокин, Тарасов 1990; 180].

Сочетание картинок (невербальной части) и текста (языковой части) позволяет обучаемым использовать языковую догадку, а учителю – применять широкий ряд заданий.

Чтение комиксов на уроках иностранного способно повысить интерес к чтению благодаря ярким картинкам, динамичному сюжету, отсутствию многословных описаний, лёгкому разговорному стилю. Помимо этого, комиксы способствуют развитию письменной речи и расширению словарного запаса; совершенствованию критического мышления, улучшает социокультурные навыки, побуждает обучающегося к творчеству.

Помимо перечисленного выше, чтение комиксов способствует переходу читателя к более сложной, полнотекстовой литературе и является стимулом к дополнительным занятиям.

Отметим, при работе с иностранным текстом выделяют три этапа:

- предтекстовый,
- текстовый
- послетекстовый [Золотова 2017; 144].

Некоторые исследователи выделяют четвертый этап – продуктивный. Данный этап направлен на развитие творческих навыков и предполагает написание собственных текстов, основанных на личном опыте обучающихся.

Перечисленные выше этапы актуальны и для работы с текстами комиксов. Примерами заданий для предтекстового этапа могут быть следующие задания:

- определить тему по заголовку или другим стимулам (изображениям).
- ознакомиться с визуальным рядом комикса, прочитать и обсудить имена собственные.

Текстовый этап направлен на знакомство непосредственно с самим текстом комикса, его чтение, изучение комментариев к тексту.

- Первичное чтение нескольких страниц комикса по ролям.
- Задания на восстановления логического порядка.
- Вторичное чтение про себя.
- В пустые баблы вставить недостающий текст.
- Можно использовать упражнения на подтверждение информации (true / false), правда/ложь.
- поиск специальной информации в тексте (определенных слов или выражений).

Задания для послетекстового этапа направлены на извлечение имплицитной информации, замысла автора, сравнение с другими текстами, формирование своего отношения к изложенному. Такими заданиями могут быть следующие идеи:

- Заполнение пропусков с использованием слов или выражений из текста.

- Пересказ с опорой на пиктограммы.
- Перевод текста комикса в сплошной текст.
- Определите основную тему комикса, идею.

Продуктивный этап работы может быть представлен следующими идеями:

- Придумать свою историю, диалоги, фразы по предложенной картинке.

- Выбрать любую картинку в комиксе и придумайте свою историю.

- Подумать, какие эмоции испытывают герои на картинке или на картинках.

- Разыграть комикс.

- Полностью создать свою историю с использованием определенных фраз, лексики, грамматической конструкции.

- Нарисовать самостоятельно или при помощи сервисов и приложений.

Использование комиксов при обучении чтению позволяет эффективно работать над чтением и пониманием аутентичных текстов, содержащих незнакомые языковые явления, учиться находить в тексте запрашиваемую информацию, развивать языковую догадку и воображение, это яркое и интересное дополнение урока, которое точно заинтересует учеников и мотивирует их изучать иностранный язык. Безусловно, работа подобного вида не может проводиться постоянно, но поможет разнообразить и актуализировать изучаемый материал. Плюсом работы с комиксом является еще и тот факт, что место для высказывания в комиксе ограничено и ученику приходится варьировать то или иное свое высказывание, что помогает оттачивать гибкость языка, умение перефразировать фразы и предложения.

## Литература

1. Золотова Е.Ю. Работа с текстом на уроках английского языка / Е. Ю. Золотова // Старт в науке. – 2017. – № 4 – С. 141-144.

2. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. - М., 1990. – С. 180 - 184.

3. Пассов Е.С. Урок иностранного языка в средней школе.- М., 1988. – 233 с.

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ РОССИЙСКИХ И НЕМЕЦКИХ СТУДЕНТОВ

**Е.В. Тарасова**

учитель иностранных языков,  
ГБОУ СОШ, п. Кинельский, Кинельский р-н, Самарская обл.

*Письменные работы отражают общие образовательные принципы и требования к обучаемым. В России и Германии эти требования различны. В предлагаемой статье сравниваются виды письменных работ российских и немецких студентов, фиксируемых в учебных планах университетов. С семантической точки зрения сравниваются основные позиции работ: заголовки, содержание, введение, с прагматичной точки зрения проводится сопоставление рекомендаций по написанию студенческих работ.*

**Ключевые слова:** виды письменных работ, сравнение, содержание, научный стиль, рекомендации

## COMPARATIVE ANALYSIS OF WRITTEN WORKS OF RUSSIAN AND GERMAN STUDENTS

*Written works reflect the general educational principles and requirements for students. In Russia and Germany, these requirements are different. The proposed article compares the types of written works of Russian and German students recorded in the curricula of universities. From a semantic point of view, the main positions of the works are compared: titles, content, introduction, from a pragmatic point of view, recommendations for writing student papers are compared.*

**Keywords:** types of written works, comparison, content, scientific style, recommendations

**В**ыполнение письменных работ студентами университета – это систематизированный процесс, который включает в себя этапы поиска дополнительной литературы по теме работы, формулирование тезисов и развертывание своих идей, проведение анализа дополнительной литературы по исследуемой проблеме с целью обоснования и логичного выстраивания собственных суждений и выводов. Умение анализировать, сопоставлять, критически подходить к обнаружению связей в идеях и доводах других авторов и правильно ссылаться на известные факты и мысли в своей работе также свидетельствует о владении студентами навыками создания письменных учебно-научных текстов.

Межкультурные различия в построении научного текста восходят отчасти к различиям менталитетов. В литературе отмечается рациональность



людей англосаксонского типа и эмоциональность русских [Bauer, Inkeles, Kluckhohn 1956; 141; Стернин 2002; 266 f.f.; Лабашук 2004; 9]. Различие менталитетов влечет за собой строгую расчлененность текста и скрупулезное оформление в западноевропейской культуре и во многом эмоциональное и гораздо менее точное представление плодотворной, как правило, идеи в отечественной.

В связи с этими различиями нельзя обойти вниманием вопрос дидактического характера: как обучают научному стилю изложения в России и Германии? В Западной Европе ученые-лингвисты озабочены проблемой стандартизации самого процесса письма. Лингводидакты опираются на модель процесса письма Хайеса и Флауер [Hayes, Flower, 1980], которая представляет собой декомпозицию стратегии написания текста. Эта стратегия раскладывается на тактические шаги: планирование, формулирование и переработка. Важно отметить, что процесс создания текста рассматривается как процесс решения проблемы, в котором цель и путь ее решения не могут быть определены во всех деталях заранее. Это означает, что эпистемическая функция создаваемого текста стимулирует процесс познания [Fix 2008; 225]. В отечественной дидактике процесс разрешения проблемной ситуации связывается, прежде всего, с членением текста, а именно, с выделением его минимальной единицы [Анисина 2002], а сам процесс решения исследовательской задачи остается на имплицитном уровне. Для качественного скачка здесь должен произойти переход «рецептивных умений в продуктивные» [Чернявская 2009; 76]. Сравнение российской университетской системы с немецкой показало, что ни количество, ни формы письменных работ, выполняемых студентами в течение всего периода обучения в вузе, не совпадают. Поэтому российские студенты, находясь, к примеру, на стажировке в немецком университете, сталкиваются здесь со значительными трудностями.

Материалом исследования послужили 20 работ немецких студентов и столько же работ российских студентов, а также рекомендации к написанию научной работы, даваемые российскими и немецкими преподавателями.

Образовательный процесс в немецких университетах строится по принципу «обучение с целью обучения и обучение с целью исследования» (Lernen – Lernen und Lernen – Forschung). Эта модель реализуется в «формуле единства обучения и исследования» [Ehlich Konrad 2001; 15], которая была впервые предложена Вильгельмом Гумбольдтом. Студенты немецких университетов нацелены на то, чтобы постоянно находиться в состоянии поиска новых идей. Самостоятельная исследовательская деятельность стимулируется в процессе подготовки письменных работ.

В России виды письменных работ, зафиксированные в образовательном стандарте для бакалавров гуманитарного профиля, ограничиваются

рефератом, курсовой и дипломной работой. Разумеется, другие виды письменных работ не исключаются и в процессе обучения используются преподавателями. Но сами виды этих работ в стандарте не оговариваются, то есть отдаются на усмотрение преподавателей. В университетах Германии письменные работы намного разнообразнее. Студенты составляют тезисы и описывают структуру семинарской работы, пишут протоколы семинарских занятий, семинарские (домашние) работы, бакалаврские (дипломные), магистерские работы.

На сайтах немецких университетов размещается перечень и описание видов письменных работ студентов. Приведём обобщенные определения письменных работ, выполняемых в вузах Германии не совпадающих с видами письменных работ в России. Начнем с «типичной для немецких гуманитарных университетов первой половины XIX века» *семинарской работы*<sup>1</sup>, которая актуальна и сегодня. Этот вид работы выполняется каждым студентом, посещающим семинар, и является формой контроля результатов обучения в конце семестра. Такой вид письменной работы как *протокол* не знаком русским студентам. Это записи во время семинарского занятия, которые должны отображать ход семинара, важные высказывания, спорные вопросы, результаты дискуссий. Ведение протокола развивает умение отличать важное от неважного, не показывая собственного отношения, критики и т.п. Так как российские студенты не имеют такого опыта, они испытывают большие трудности при написании объективирующего текста, если попадают на стажировку в Германию. Тем не менее, написание протокола можно отнести к компетенциям, необходимым для ведения документации, будь то школа, учреждение культуры или деловой офис.

Цель *реферата* в немецком понимании – устное выступление (10-30 минут) на определенную тему, которая относится к теме семинарского занятия. В России реферат – это вид письменной работы, представлять которую устно не обязательно. Таким образом, реферат в российском университете нацеливает на письменное изложение проблемы, которая потом может быть положена в основу курсовой и дипломной работы. В немецком университете устное выступление с рефератом развивает навыки публичной научной речи, – аспект, которому в России уделяется, на наш взгляд, недостаточно внимания.

На сайтах немецких университетов объясняется, что такое *семинарская (домашняя работа)*. Написание семинарской работы представляет письменное свидетельство о включенности студентов в работу семинара как вида учебно-исследовательской деятельности. Специальный вид письменной работы - *учебная работа (Studienarbeit)*, которая служит основой

---

<sup>1</sup> См. подробное описание семинарской работы в Hans-Ulrich Wehler, *Deutsche Seminararbeitsgeschichte*, bes. Bd. 1, München 1987, S. 215-256.

дипломной или магистерской работы и является частью подготовки к ней. Фактически это тренировка для развития навыков академического письма.

Дипломная работа в Германии – это письменная выпускная работа. Выпускникам предстоит письменный и устный экзамен, а также защита дипломной работы. В рамках Болонского процесса, как в России, так и в Германии, дипломные работы уступают место бакалаврским работам и магистерским диссертациям.

Успех научной работы во многом зависит от удачно подобранной темы. В Германии студенты выбирают тему для письменной работы самостоятельно [Redder 2002; 2]. Тема должна соответствовать названию семинара. Темы работ, выполняемых немецкими студентами, достаточно узко сформулированы. Часто встречаются темы, название которых состоит из двух предложений, что не приветствуется в работах российских студентов. Следующие два примера показывают характерные формулировки тем:

Rollenspiel - eine Möglichkeit, um Schülerinnen und Schülern einer neunten Realschulklasse grundlegende Marktformen zu veranschaulichen.

Psychiatrie und Kloster in E. T. A. Hoffmanns. Die Elixiere des Teufels.

Приведем несколько тем курсовых работ по филологии, написанных студентами факультета иностранных языков в одном из российских вузов:

Лингвистические особенности немецкой криминальной хроники.

Объяснение в немецком научно-популярном тексте.

Категория модальности в немецком языке (на примере романа «Ansichten eines Clowns»).

Даже если тематика работ российских и немецких студентов совпадает, то содержание работ различается. Это можно видеть по их оглавлениям, представляющим структуру и членение работы. Самым типичным языковым средством, используемым в оглавлении, считается субстантивное словосочетание типа: *Виды придаточных предложений* или *Модальность нереальности в работах отечественных авторов*.

Особенностью, которая была выявлена в процессе сравнения российских и немецких работ, являются вопросительные предложения в оглавлениях немецких работ. На наш взгляд, постановка вопроса в названии раздела свидетельствует об осмысленном подходе к изложению его содержания. К тому же проблема, сформулированная в форме вопроса, выносится в сильную позицию – заголовок. Ср.:

*Die Türkei – Europa oder Asien?*

*Was ist ein Dissident?*

*Warum mehr tun als „nötig“?*

*Warten auf ein „Europäisches Zivilgesetzbuch“?*

Анализ показал, что все проанализированные работы немецких студентов имели введение, основную часть и заключение. Введение содержит обоснование темы, постановку проблемы и целей исследования, обзор всей работы в целом. Все перечисленные компоненты содержания представляется в свободной форме.

В работах нет строгого разграничения теоретической и исследовательской (практической) частей. Предоставляется обзор исследуемой проблемы, затем проводится самостоятельный анализ, результаты которого сравниваются с фактами из использованной литературы.

Свободная форма представления проявляется и в вариативности членения и озаглавливания разделов. К примеру, встречается несколько вариантов обозначений заключения: *Schluss, Zusammenfassung, Ausblick, Bilanz, Fazit*. В разделе „*Ausblick*“ студент предлагает собственные идеи и предложения по проблеме и направлениям дальнейшего исследования темы.

Структуру оглавления работ можно характеризовать как полную и развернутую. Структурировано может быть даже введение, ср.:

*Einleitung:*

*1. Thesen und Struktur dieser Arbeit.*

*2. Literatur und Quellen.*

Основная часть в работах российских студентов делится на теоретическую и практическую. В теоретической главе дается обзор литературы по проблеме, в исследовательской главе излагаются результаты собственного микроисследования.

Зарубежным работам присущ личностно-ориентированный характер коммуникации, предполагающий личную ответственность автора, либо применяются конструкции с пассивом:

*Im ersten Teil dieser Arbeit werden zwei Theorien vorgestellt.*

*In diesem Zusammenhang soll auch die Frage beantwortet werden.*

*Diesen Fragen gehe ich in der vorliegenden Arbeit nach.*

В работах немецких студентов нередко встречается выражение неуверенности сомнения во всеобъемлющем характере полученных результатов. Этот факт находит объяснение, на наш взгляд, как в степени личной ответственности автора, так и в его степени зрелости. Ср.:

*Hier bin ich natürlich nicht in der Lage die ganze Wahrheit zu finden und die Antwort zu geben.*

*Diese Arbeit kann keine endgültige Antwort finden.*

Анализ курсовых работ российских студентов создает впечатление, что их авторы стремятся к более пространному способу выражения, пытаясь таким образом реализовать научный стиль. В работах немецких студентов просматривается легкий стиль, простые предложения, доступное толкование терминов.

## Литература

1. Анисина Н. В. Методика обучения студентов негуманитарных вузов созданию научного текста. / автореф. дис. канд. пед.наук. - С.-Петербург. 2002.
2. Кострова О. А. Дискурсивные табу в межкультурной научной коммуникации. - Воронеж, 2005 - с. 252-262.
3. Лабашук М. Модель коммуникации как семантизация культур. // Междунар. сб. науч. тр. - Самара, 2004. - С 6-15.
4. Стернин И. А. Коммуникативное поведение и национальное коммуникативное сознание. - Воронеж, 2002. - С. 262-302.
5. Чернявская В.Е. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. - М.: Книжный дом «Либроком». - 2009.
6. Bauer, Raymond /Inkeles, Alex/Kluckhohn, Clyde (1956): How the Soviet System Works. Cambridge.
7. Ehlich, Konrad (2001): Deutsche Wissenschaftskommunikation – Eine Vergewisserung // Jahrbuch DaF 27
8. Fix, Martin (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.
9. Hayes J., Flower L. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes // Gregg, L., Steinberg E. (ed.). Cognitive Processes in Writing. Hillsdale: Erlbaum, p. 3-30.
10. Politik und Praxis, Bd. 8. Bielefeld: Bertelsmann.
11. Redder, Angelika (Hg.) (2002): „Effektiv studieren“. Texte und Diskurse an der Universität. (= OBST: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Beiheft 12), Duisburg.
12. DAAD (Hg.): Die internationale Hochschule. Deutsch und Fremdsprachen. Ein Handbuch für interkulturelle Germanistik.

УДК372.881.111.1

## ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИЯ УРОКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

**А. Ю. Устинова**

учитель английского языка

МОУ «Тираспольская гуманитарно-математическая гимназия»,

г. Тирасполь

*В настоящей статье отражены современные реалии информатизации общества и образования, представлены примеры онлайн ресурсов для дистанционного обучения английскому языку.*

**Ключевые слова:** информатизация, дистанционное обучение, онлайн ресурсы, английский язык.

## INFORMATIZATION OF EDUCATION AND ENGLISH LESSONS ORGANIZATION AT DISTANT LEARNING

*This article reflects modern situation in informatization of society and education, the examples of online resources for distant learning of the English language are given.*

**Keywords:** *informatization, distant learning, online resources, English language.*

**Н**а современном этапе цивилизация в целом и каждый из нас в частности находятся в стадии формирования общества нового типа – информационного общества. Типичный пример информационной инфраструктуры информационного общества – Интернет.

Сегодня Интернет активно заполняет информационное пространство во всех странах, являясь одним из основных средств формирования информационного общества [Федотова 2019; 73-74]. При построении информационного общества происходит информатизация всех сфер жизни, в том числе и образования. «Под информатизацией образования понимается целенаправленная деятельность по разработке и внедрению информационно-коммуникационных технологий:

- в учебный процесс для подготовки граждан к жизни и деятельности в условиях современного информационного общества; повышения качества общеобразовательной и профессиональной подготовки специалистов на основе широкого использования информационно-коммуникационных технологий;

- в управление системой образования для повышения эффективности и качества процессами управления;

- в методическую и научно-педагогическую деятельность для повышения качества работы педагогов, разработки и внедрения новых образовательных технологий на основе использования информационно-коммуникационных технологий» [Федотова 2019; 106].

Изменяется также содержание деятельности преподавателя; преподаватель перестает быть просто «репродуктором» знаний, становится разработчиком новой технологии обучения, что, с одной стороны, повышает его творческую активность, а с другой — требует высокого уровня технологической и методической подготовленности. В методике обучения иностранному языку информатизация образования представляет собой «комплекс мер по обеспечению всего процесса обучения и овладения иностранным языком и культурой страны изучаемого языка методологией, технологиями разработки новых учебных и учебно-методических материалов, методиками использования новых информационных и коммуникационных технологий в обучении, подготовкой и повышением квалификации педагогических кадров, способных широко использовать потенциал информаци-

онных технологий на практике в здоровьесберегающих условиях» [Сысоев 2012; 4].

В сложившихся в современном мире условиях информатизация образования коснулась непосредственно каждого учителя и каждого ученика. Мы вынуждены переходить на дистанционное обучение. Дистанционное обучение – это особый метод обучения. Учителя и ученики должны владеть информационно коммуникационными технологиями, учить и учиться при помощи информационной инфраструктуры – Интернет.

Педагогический словарь дает следующее определение: «Дистанционное обучение – это технология целенаправленного и методически организованного руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся (независимо от уровня получаемого ими образования), проживающих на расстоянии от образовательного центра» [Бим-Бад 2002; 73]. Дистанционное обучение требует больших усилий со стороны учеников, так как они в этот момент находятся вне поля зрения учителя, у многих учащихся слабо развиты навыки самоорганизации. Поэтому учителю приходится так организовать уроки и процесс обучения, чтобы заинтересовать, увлечь, мотивировать, учитель должен способствовать развитию навыков самообучения у своих учеников. Как же организовать дистанционные уроки?

Остановимся на организации дистанционных уроков английского языка. Дистанционное обучение может быть синхронным и асинхронным. При синхронном обучении учебный процесс происходит в режиме реального времени. При асинхронном обучении учебный процесс организован без взаимодействия учителя и учеников, учащиеся изучают материалы, выполняют задания в удобное для них время, затем отправляют учителю выполненные работы на проверку. При преподавании иностранных языков дистанционное обучение должно быть по возможности синхронным. Для этого можно использовать различные платформы: Discord, GoogleHangouts, JitsiMeet, Skype, Zoom и другие.

В сети Интернет есть огромное разнообразие ресурсов, которые можно использовать при дистанционном обучении. Хочется поделиться практическим опытом работы с теми онлайн ресурсами, которые автор использует в организации уроков английского языка. Важным моментом в выборе является тот факт, что ресурс либо полностью является бесплатным, либо предоставляет бесплатные возможности, хотя есть и платная часть, а также является безопасным для учащихся.

Итак, один из таких сайтов – это <https://lingualeo.com/>. Разделы этого сайта: задания, джунгли, тренировки, курсы, словарь. В разделе «Задания» есть «План дня от Лео» – четыре задания, например, по грамматике, по чтению, по лексике, просмотр видео, которые интегрируются автоматически; а также «Мой прогресс», где видно, сколько и каких упражнений было вы-

полнено в какой день. Раздел «Джунгли» содержит разнообразные материалы – тексты, аудио, видео, где аудио и видео материалы имеют отдельное окно – текст того, что мы слушаем или смотрим. Важным является возможность выбрать материал по уровню владения языком. Учитель может загрузить на сайт свои материалы.

Еще один онлайн ресурс, который поможет поработать над словарным запасом — это <https://www.learningchocolate.com/> - «Платформа для изучения слов». Здесь можно выбрать категорию из шести возможных (в каждой есть еще и разделы): Beginning, AroundYou, YourDailyLife, YourSociety, YourWorld, SpecialSerie. В категориях есть словарные наборы, где предоставляется возможность потренировать слова в тренировках: нахождение соответствия, запись слова в пропусках, запись слова под диктовку. Есть возможность прослушать все слова. Благодаря такому виду работы учащиеся расширяют свой словарный состав, запоминают новые слова – их произношение и правописание.

Во время дистанционного обучения работу преподавателя облегчают ресурсы с заданиями с автоматической проверкой. Например, <https://onlinetestpad.com/ru> - русскоязычный сайт, на котором есть тесты, опросы, кроссворды. Здесь мы находим разделы по классам и по уровням владения английским языком. Выполнив тест, учащиеся видят количество правильных ответов, получают оценку по пятибалльной системе, и видят процент правильных ответов. Также видно, сколько времени потрачено на выполнение теста.

Еще один подобный сайт с автоматической проверкой – это англоязычный ESL - [https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English\\_as\\_a\\_Second\\_Language](https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English_as_a_Second_Language). На сайте представлено множество тестов по лексике и грамматике, текстов, диалогов, видео с заданиями на понимание. Выполнив задание, надо нажать слово «Finish», затем – «CheckMyAnswer» и происходит автоматическая проверка задания по десятибалльной системе.

А что сделано в Приднестровье для онлайн обучения? Министерство просвещения приняло решение о переводе такого обучения на единую образовательную интернет-платформу – Moodle. На базе этой платформы создана и уже действует «Электронная школа Приднестровья» (ЭШП) – <https://edu.gospmr.org/>. Это единый фонд электронных информационно-образовательных ресурсов лучших педагогов республики по всем школьным предметам. Преподаватели и школьники получили доступ в личные кабинеты на этой площадке. Теперь каждый учитель может давать своим ученикам ссылки на уже готовые уроки по своим предметам, загруженные на сайт, а также создавать свои курсы, факультативы для учеников. В электронной школе учащиеся могут учиться постоянно, а могут заглянуть, чтобы повторить пропущенную тему или разобраться со сложным и непо-



нятым материалом. Здесь есть возможность проводить видеоконференции при помощи JitsiMeet. Интернет-сайт «Электронная школа Приднестровья» на сегодняшний день – это самый безопасный сайт для приднестровских школьников, к которому имеют доступ все учителя и все учащиеся нашей республики.

Приведем примеры из практики использования этим онлайн ресурсом. Каждый учитель и ученик Приднестровья может воспользоваться готовыми материалами по разным предметам. На сайт для этого можно зайти в качестве гостя. Но не всегда выложенный другими учителями материал подходит всем. В таком случае надо создать свой курс для своего класса или группы, доступ к ним открыт только для записанных на курс участников. Такой курс можно наполнить именно теми материалами, которые необходимы для данной целевой аудитории. Можно выложить лекцию – свою или по ссылке на сторонний источник, например, <https://www.youtube.com> или <https://vimeo.com/watch>, которую учащиеся могут посмотреть в удобное для них время. Также можно создать задание, тест, и учитель-создатель курса может ограничить время выполнения, выбрать шкалу оценивания. Можно выкладывать дополнительные материалы, если есть учащиеся, которые заинтересованы в изучении английского языка и хотят знать больше. Автоматом созданы такие курсы для всех классов. Работа с сайтом «Электронная школа Приднестровья» — это пример инновационной деятельности приднестровских педагогов, такая работа требует высокого уровня технологической и методической подготовленности. Автор данной работы работает с этим сайтом, создаёт курсы для своих учеников, изучает возможности данного ресурса, собирает учебные материалы, выкладывает задания, помогает коллегам освоить навигацию сайта. Очень важно каждому учителю Приднестровья научиться работать в ЭШП, т.к. этот сайт создан специально для наших учителей и учеников, на данный момент он является самым безопасным ресурсом, где нет рекламы, где нет посторонних пользователей, где нет угрозы для учащихся.

В этом учебном году в Приднестровье начал работать электронный журнал <https://eljur.gospmr.org/>. Сейчас все осваивают новый онлайн ресурс.

Мы приходим к выводу, что в настоящее время происходит информатизация образования, и дистанционное обучение является его непосредственной частью. Перед учителем стоит актуальная задача научиться преподавать дистанционно, используя современные информационно-коммуникационные технологии. В сети Интернет существует большое количество платформ, онлайн ресурсов, которые можно использовать в обучении английскому языку в школе. Среди всего этого разнообразия каждый преподаватель может выбрать именно те платформы и ресурсы, которые

отвечают требованиям информационной безопасности, которые полезны и интересны ему и его ученикам, соответствуют программе; они помогут оптимизировать образовательный процесс, сделать процесс обучения даже в дистанционном формате более интересным и продуктивным.

### Литература

1. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. - Москва: Большая рос. энцикл., 2002. – 527 с.

2. Сысоев П. В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы/П.В. Сысоев//Иностранные языки в школе, 2012. – №2. - С. 2-9; №3. –С. 2-9.

3. Федотова Е. Л., Федотов А.А. Информационные технологии в науке и образовании: учебное пособие. – Москва: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2019. – 335 с.

УДК 372.881.111.22

## ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕДМЕТУ «НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК» (ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК) В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

**Л.С. Цуркан**

учитель английского и немецкого языков  
ГБОУ средняя школа № 229, г. Санкт-Петербург

*В статье рассматриваются особенности лингвострановедческого подхода при организации внеурочной деятельности по иностранному языку. Задача педагога состоит в том, чтобы заинтересовать учащегося в изучении второго иностранного языка, познакомить его с культурой и историей страны изучаемого языка. Реализация лингвострановедческого подхода на занятиях иностранного языка стимулирует интерес к его изучению у учащихся, способствует расширению их кругозора и мотивирует к дальнейшему самообучению.*

**Ключевые слова:** лингвострановедческий подход, лингвострановедение, обучение иностранному языку, страноведение, культура.

### LINGUISTIC ASPECT IN THE ORGANIZATION OF OUT-OF-LEARNING ACTIVITIES ON THE SUBJECT OF «GERMAN LANGUAGE» (SECOND FOREIGN LANGUAGE) IN SECONDARY SCHOOL

*The article discusses the features of linguistic-cultural approach in foreign language teaching. The task of a teacher is to interest the student in the study of second foreign language, to acquaint him with the culture and history of the country of the target*

*language. The implementation of linguistic-cultural approach in the foreign language classes stimulates students to interest of foreign languages, helps to broaden their horizons and motivates for further learning.*

**Keywords:** *linguistic-cultural approach, culture-oriented linguistics, foreign language teaching, area studies, culture.*

**Л**ингвострановедческая компетенция это целостная система представлений об основных национальных традициях, обычаях и реалиях страны изучаемого языка, позволяющую ассоциировать с лексической единицей этого языка ту же информацию, что и его носители, и добиваться полноценной коммуникации. Одним из важных компонентов лингвострановедческой компетенции являются фоновые знания. Обучение, которое раскрывает культуру, историю, обычаи и традиции родной страны и страны изучаемого языка способствует эффективному формированию лингвострановедческой компетенции. Родная культура осваивается наиболее глубоко благодаря соприкосновению со схожими и различающимися способами восприятия и обстоятельствами в другой культуре и при взаимодействии с ними. Язык является основным признаком нации, выражает культуру народа, который на нём говорит, т. е. национальную культуру. В связи с этим возрастает роль и значение лингвострановедческого компонента в процессе иноязычной подготовки обучающихся [Кадырова 1999; 52].

В процессе приобщения к культуре и традициям страны изучаемого языка безэквивалентная и фоновая лексика требует особого внимания учителя для формирования навыков и умения речевого и неречевого общения. Безэквивалентные слова непереводаемы, и их значение раскрывается путем толкования. В качестве примера могут служить названия праздников, транспортных средств, символов и др.: (der Euro-City-Zug – европоезд; поезд, соединяющий города ФРГ с городами соседних стран; der Pfefferkuchen – пряник/ коврижка; изделие из муки, мёда и пряностей; принято готовить к рождественским дням).

Фоновой лексике соответствуют и реалии – названия предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ и тому подобное.

Овладение иностранным языком неразрывно связано с овладением национальной культурой, которая предполагает не только усвоение культурологических знаний, но и формирование способности и готовности понимать ментальность носителей изучаемого языка, а также особенности коммуникативного поведения народа этой страны [Тер-Минасова 2000; 30].

Не достаточно свободно владеть языком, соблюдать все языковые нормы в плане фонетики, лексики, грамматики. Лингвострановедческая

интерференция обусловлена не воздействием одного языка на другой, а воздействием одной культуры на другую, но проявляется она именно в речи.

Говоря о национальной культуре, о коммуникативном поведении носителей языка обязательно следует обратить внимание на невербальное коммуникативное поведение. Например, на занятии по немецкому языку можно считать «по-немецки» (разжатый большой палец представляет собой начало исчисления (число 1), затем разжимается указательный палец (число 2) и так далее — до мизинца (число 5), поднимать руку «по-немецки» (ученики поднимают руку с поднятыми указательным пальцем), «аплодировать» (жест - стучать костяшками пальцев по столу) и т.д.

Внеурочная деятельность по иностранному языку позволяет широко использовать нетрадиционные формы взаимодействия как между учителем и обучающимися, так и между самими школьниками. Мероприятия, формы и направленность внеурочной деятельности часто позволяют решать те педагогические, социальные и психологические задачи, решению которых не всегда удаётся уделить должное внимание на уроках иностранного языка.

Эффективность и результативность внеурочной работы по иностранному языку находится в прямой зависимости от занимательности и новизны содержания форм и методов работы.

Задача каждого педагога состоит в том, чтобы создать условия, при которых любой ребёнок мог бы двигаться по пути к совершенству, учиться мыслить самостоятельно, нестандартно, творчески и не останавливался на достигнутом [Пассов 2001].

Компьютер, мультимедиа являются не только средством поиска и самостоятельного добывания знаний, информации в познавательной деятельности, а также иллюстративным средством для представления в наглядной форме материала.

При изучении второго иностранного языка в школе важно помнить, что изучение осуществляется в условиях взаимодействия трёх языков - родного, первого иностранного и второго иностранного языка. Несмотря на то, что возникают проблемы интерференции не только со стороны родного языка, но и со стороны первого иностранного языка, перед обучающимися открываются большие возможности для опоры на уже имеющийся опыт изучения первого иностранного языка (изучение второго иностранного языка начинается с 5 класса). Отсутствие в этом возрасте так называемого языкового барьера, даёт обучающимся возможность вступить в общение на иностранном языке.

Игра является и формой организации, и методом проведения занятий, на которых дети накапливают определенный запас немецкой

лексики, заучивают стихи, песни, считалки, получают новые знания, знакомятся с культурой и традициями Германии. На занятиях можно использовать как традиционные немецкие игры, так и русские игры, знакомые по форме проведения, но с другим содержанием (наполнением). Рассмотрим другие популярные в нашей школе формы организации внеурочной деятельности по немецкому языку (второй иностранный язык) на начальном этапе.

Метод «Языкового портфеля (портфолио)» способствует развитию навыков самооценки и рефлексии своей познавательной деятельности. «Языковой портфель (портфолио)» представляет собой пакет различных материалов, которые отражают опыт деятельности обучающегося по овладению немецким языком. Портфолио раскрывает динамику личностного развития обучающегося в процессе изучения иностранного языка, помогает отследить результативность его деятельности и, что особенно важно, процесс достижения результата и его эффективность. В структуру портфеля входят: паспорт (информация об авторе), языковая биография его пользователя (отражение уровня владения языком), досье (достижения).

Такие формы организации внеурочной деятельности школьников как концерт, инсценировки, вечера общения в комфортной для школьников обстановке, театрализованные представления, экскурсионные обозрения, виртуальные путешествия создают возможность вовлечь в такие виды деятельности детей разных возрастов и различного уровня владения иностранным/ми языком/языками. Большой эмоциональный отклик вызывает у обучающихся не только участие во внеурочных мероприятиях, но и подготовка к ним.

Проект - наиболее перспективная форма организации внеурочной деятельности. Его универсальность позволяет реализовывать все направления внеурочной деятельности.

Экскурсионно-прогулочная внеурочная деятельность учащихся позволяет обогатить и конкретизировать уже имеющиеся знания, касающиеся как родной культуры, так и культуры страны изучаемого языка, содействует формированию социального опыта и формирует восприятие мира как единого и целостного при разнообразии языков, культур, национальностей, религий; уважение культуры и своеобразия каждого народа.

На начальном этапе обучения второму иностранному языку я стараюсь, как можно больше рассказывать учащимся о стране на русском языке, чтобы у них сложилось четкое представление о политическом укладе Германии, об истории страны и народе, населяющем ее, о крупных городах и достопримечательностях и т.д. На занятии используются

различные интерактивные формы подачи материала. Особое внимание уделяется знакомству с великими людьми Германии. Вместе с учащимися собираем материал о жизни и творчестве И. В. Гете, В. А. Моцарта, Ф. Шиллера и др., знакомимся с культурным и духовным наследием страны изучаемого языка.

Неподеленный интерес вызывают у обучающихся тема «Выдающиеся представители Германии, Австрии, Швейцарии, внесшие вклад в развитие науки» (Р. Дизель, Р.Кох, К. Рентген и др.). Так же популярны темы «Сделано в Германии», «Известные немецкие бренды» и др.

Знакомство с праздниками Германии вызывает у обучающихся повышенный интерес. Индивидуально или в группах собираем информацию о различных праздниках в Германии: Martinstag, Weihnachten, Ostern, Pfingsten, Karneval, и многих других. Возможность продемонстрировать свои творческие способности есть у всех - можно заниматься изготовлением адвенткалендаря, можно организовать мастер-класс по изготовлению фонариков для шествия с фонариками ко дню Святого Мартина, можно красочно оформить и подписать рождественскую открытку, можно участвовать в создании карнавальной маски и т.д.

Внеурочная деятельность дает возможность учителю установить более тесный и дружеский контакт с обучающимися. Это позволяет снять многие трудности в общении, помогает активизировать коммуникативную и творческую деятельность обучающихся. Такой подход обеспечивает успех, который дает ребенку возможность самоутвердиться. Успех, самоутверждение, поощрение достижений являются необходимыми условиями для дальнейшей мотивации обучающихся во внеурочной работе по иностранному языку.

## Литература

1. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): Учебное пособие. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
2. Кадырова, Ф.М. Лингвострановедческий компонент социокультурной подготовки студентов ССУЗ в условиях полилингвизма / Ф.М. Кадырова // Социокультурные ценности и адаптационные механизмы их использования в системе гуманитарной подготовки в СПШ специалистов нового поколения. – Казань: ИСПО РАО, 1999. – С.52.
3. Пассов, Е.И. Иноязычная культура как содержание иноязычного образования / Е.И. Пассов // Мир русского слова. – 2001. - № 3.
4. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова – М.: Слово/Slovo, 2000. - С 30.
5. Шамов А.Н. Реализация лингвострановедческого подхода на уроках немецкого языка/А.Н. Шамов//Иностранные языки в школе.-2003.-№6.-С.56-62.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВЕБ-РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

**Т.П. Чаплыгина**

преп. английского языка, зам. директора по УПР,  
Аграрно-экономический колледж ГОУ «ПГУ им.Т.Г. Шевченко»,  
г. Бендеры

*В настоящей статье охарактеризованы возможности использования Интернет-ресурсов, которые нашли широкое применение в обучении иностранным языкам. Рассмотрены достоинства и недостатки использования веб-ресурсов.*

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, веб-ресурсы, коммуникативно-речевые умения.

### USING EDUCATIONAL WEB-RESOURCES IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

*This article describes the possibilities of using Internet resources, which have found wide application in teaching foreign languages. The advantages and disadvantages of using web resources are considered.*

**Key words:** teaching a foreign language, web resources, communication and speech skills.

**A**s you know, one of the most relevant teaching tools today is a website (from the English website, from the web - a web, a network, and a site - a place), “a set of electronic documents (files) of a private person or organization in a computer network, united under one address ( domain name or IP-address) “ [Bespalov 2012; 76].

As D. A. Kalinin writes, an educational site or portal is an integral, conceptually grounded and structurally built system that combines interconnected web pages, the content of which is subordinated to a general idea and expressed in specific goals and objectives of each of them [Kalinin 2015; 43].

He identifies 5 types of educational sites:

1. Websites of educational institutions. Sites of institutions of higher professional education, with the organization of distance learning, as well as sites of faculties and departments of universities.

2. Sites of scientific research. Sites for research work of students, teachers, sites for research and educational centers.

3. Reference sites. Various electronic encyclopedias, dictionary sites, directory sites. Sites containing background information on conferences, seminars in scientific and educational areas, on the grants provided.

4. Sites of distance education. Sites with teaching aids or lectures. There are sites of the form of an electronic problem book and sites of the form of an electronic textbook. These types of sites provide for various forms of combining face-to-face and distance learning. It also includes sites for testing and assessing knowledge, sites of distance learning centers.

5. Sites for advisory purposes. Consultation sites for teachers and students in general education subjects.

Along with web resources, mobile applications are another relevant learning tool.

As Y.S. Bystraya notes, a mobile application is a component installed on a mobile device that connects to a mobile server and controls the user interface and business logic of the device [Bystraya 2014; 78].

Most mobile applications can be categorized based on the purpose for which they can be used. The following large groups of applications are distinguished:

1. Content applications that are most popular among users. This category represents such activities as listening to music, watching various films, photographs, as well as reading digital books, etc.

2. Business applications - applications that perform narrowly focused workflows, such as simplifying business processes, tracking transactions, currency ratios, trade indices, real estate, online sales, job search.

3. Social networks. This category is in the greatest demand at the moment. Many people use social media for communication, business, and entertainment.

4. Entertainment: games, ordering tickets, food delivery, hotel reservations, news feeds, learning languages, etc.

In terms of foreign language learning, the mobile app market has grown tremendously in recent years.

The app stores also offer a variety of software products, among which the most popular are Lingualeo, Duolingo, Simpler, Busuu and Puzzle English, LingoDeer, Puzzle English, Voxy, Easy Ten, Rosetta Stone, Memrise, Linguee, as well as the University of Cambridge applications English Grammar in Use Activities and Phrasalstein. This list is far from exhaustive and is constantly updated with new developments.

Websites and mobile apps for learning a foreign language have their own merits. The main advantages are their accessibility and the combination of audio and video visualization, which is necessary for successful and effective perception and memorization of educational material.

In addition to the advantages of using web resources in teaching a foreign language, there are a number of disadvantages of their use. For example, as noted



by A. A. Evtyugina, in the process of independent work, students may have difficulties due to the lack of feedback from the teacher in cases of controversial issues [Evtyugina2018; 73]; the inability to predict what phonetic, grammatical, stylistic or semantic errors students may make. The disadvantages can also be attributed to the fact that not all teachers have the appropriate level of ICT competence, which would allow them to introduce into the traditional form of assignment based on mobile technologies.

Summing up, I would like to note that for a more holistic study of a foreign language, it is necessary to use mixed forms of work - a combination of classroom studies with online training. It is important to understand that having only one form of blended learning does not guarantee effective language acquisition.

Therefore, it is optimal to use traditional teaching according to the classroom system with the introduction of tasks into it using web resources, as well as independent online learning using websites and mobile applications.

## References

1. Bespalov V. V. Information technologies: textbook / V. V. Bespalov; National Research Tomsk Polytechnic University (TPU), Institute of Distance Education (IDE). - Tomsk: TPU Publishing House, 2012. -- 135 p.
2. Kalinin D.A. Use of educational website in distance learning. // Fundamental and applied research: problems and results, 2015. - pp. 39-43.
3. Bystraya Y.S., Guba V.V. Information and communication technologies in the management of modern business processes and semi-structured problems // Topical issues of social, humanitarian and natural sciences: a collection of scientific works of the teaching staff, postgraduates and undergraduates of IUEET. Taganrog, 2014. - S. 75-78.
4. Evtyugina A.A. Websites and mobile applications: teaching Russian as a foreign language / A. A. Evtyugina, T. I. Samoilova // Socio-cultural space of Russia and abroad: society, education, language. Issue 7. - Yekaterinburg: Azhur, 2018. - pp. 69–80.

# ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ, КУЛЬТУРНЫЕ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

---

УДК 81'373

## К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИДИОМАТИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ С КОМПОНЕНТОМ-ЭТНОНИМОМ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

**А.В. Амелькина**

ст. преп. каф. английской филологии и межкультурной коммуникации,  
Ульяновский государственный педагогический университет  
им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск

*Статья посвящена рассмотрению особенностей функционирования этнических фразеологизмов в британском и американском вариантах современного английского языка. Привлечение широкого корпуса языкового материала позволило нам прийти к выводу о том, что идиоматическое выражение с компонентом-этнонимом представляет собой стереотипизированное знание о том или ином этносе. Нами также было выявлено, что идиоматике английского языка преобладают фразеологизмы с этнонимами Dutch, French, Chinese и Indian.*

**Ключевые слова:** этноним, идиома, этнический стереотип, оценочное значение, культурно-национальная специфика

## TO THE QUESTION ABOUT THE FUNCTIONING OF IDIOMATIC EXPRESSIONS WITH THE ETHNONYM COMPONENT IN MODERN ENGLISH

*The paper focuses on examining the peculiarities of the functioning of ethnically-marked phraseological units in the British and American variants of the modern English language. The involvement of a wide body of linguistic material allowed us to conclude that an idiomatic expression with an ethnonym component is a stereotyped knowledge about a particular ethnic group. We also found that English idioms are dominated by phraseological units with the ethnonyms Dutch, French, Chinese and Indian.*

**Keywords:** ethnonym, idiom, ethnic stereotype, estimated value, cultural and national peculiarities.

Для многих научных направлений гуманитарного цикла конец XX – начало XXI вв. ознаменовался переходом к антропоцентрической парадигме, в рамках которой язык рассматривается как специфический национально-культурный феномен, лежащий в основе взаимодействия между представителями одной или нескольких лингвокультур. По справедливому замечанию Ю.П. Солодуб, находясь в тесной связи с сознанием и мышлением, язык отражает экзистенциальный характер бытия индивида, следовательно, изучение любого языка невозможно без обращения к его носителю [Солодуб 2002; 14].

Носителем языка является этнос – устойчивая межпоколенная группа людей, объединенная длительным совместным проживанием на определенной территории, общим языком, культурой, жизненным укладом, мифом об общем происхождении и коллективной исторической памятью [Жеребило 2016; 582].

Наиболее сложным и емким творением языковой личности считается фразеология, отражающая специфику социально-политического развития общества, его ценностные ориентации, значимые исторические события и взаимоотношения с соседними народами. Фразеологизм или идиома представляет собой цельную структуру, включающую денотативный, сигнификативный и коннотативный компоненты. Более того, в составе коннотации выделяют аксиологический (оценочный), эмотивный и функционально-семантический аспекты, предающее идиоме семантическую завершенность [Алефиренко, Золотых 2000; 84]. В.Н. Телия указывает, что фразеологизмы зачастую соотносятся с кодами культуры, которые известны каждому представителю определенной языковой общности: «соотнесение языковых значений с тем или иным культурным кодом и составляет содержание культурно-национальной коннотации, которая и придает культурную маркированность не только значениям фразеологизмов или слов, но и смыслу целых текстов» [Телия 2009; 219].

В исследовании Г.Р. Ганиевой указано, что превалирующими во многих языках являются фразеологизмы с пейоративными оценочным компонентом. По мнению автора, это объясняется тем, что наличие положительного рассматривается как норма и поэтому упоминается реже, в то время как отрицательное трактуется как отклонение от нормы [Ганиева 2010; 19]. Этот вывод коррелирует с данными психологии, согласно которым отрицательные эмоции более дифференцированы. Вышесказанное справедливо и для идиоматических выражений, имеющих в своем составе тот или иной этноним.

Следует подчеркнуть, что значительная часть этнонимов, даже не входя в состав фразеологизмов, уже ассоциируется с определенными стереотипами: *Greek* – мошенник, шулер; *Jew* – хитрый и лицемерный человек;

*Tartar* – человек необузданного либо раздражительного нрава [Маруневич 2010; 45]. Однако не все этнонимы переосмысливаются в английском языке и не все этнонимы являются фразеологически активными. Анализ идиоматических выражений с компонентом-этнонимом в английском языке выявил, что в идиоматике английского языка превалируют единицы с этнонимами *Dutch* (*to beat the Dutch* – зайти слишком далеко, *to go Dutch* – пирушка, где каждый платит за себя), *French* (*to frighten the French* – напугать, терроризировать; *to take a French leave* – уйти не прощаясь), *Irish* (*to get somebody's Irish up* – разгневать, рассердить, разозлить кого-либо), и *Chinese* (*Chinese puzzle* – неразрешимая задача, головоломка), в американском варианте данный список дополнен этнонимом *Indian* (*a wooden Indian* – человек с непроницаемым лицом; *Indian summer* – бабье лето).

Рассмотрим особенности экспликации культурно-национальной специфики в идиоматических выражениях с компонентом-этнонимом *Dutch*, который занимает первое место по частотности в корпусе английских фразеологических единиц. В выявленных нами примерах репрезентируется негативное отношение к представителям данной нации. Данный факт детерминирован ожесточенным политическим, торговым и военным противоборством Англии и Голландии как крупнейших морских держав XVII в. за гегемонию в Европе и Восточной Индии.

В результате лингвистический портрет типичного голландца выглядит следующим образом. Во-первых, он жаден и прижимист: *Dutch treat*, *Dutch lunch*, *Dutch supper*, *Dutch date* – обед, за который каждый платит сам за себя; *a Dutch reckoning* – счет, который хозяин ресторана увеличивает, если посетитель выражает недовольство слишком большой суммой денег. Данная черта характера подчёркивается и пословицей *Dime is a money as Dutchman says* (*Копейка тоже деньги*). Во-вторых, он расчетлив: *Dutch auction* – аукцион со снижением цен, пока не найдется покупатель; *Dutch agreement* – соглашение, выгодное только для одной стороны. В-третьих, голландцы испытывают непреодолимую тягу к спиртному: *Dutch courage*, *Dutch brevity* – пьяная удаля, *Dutch headache* – похмелье, *Dutch feast* – вечеринка, на которой хозяин напивается раньше гостей; *as drunk as a Dutchman* – быть сильно пьяным. Наряду с этим, стереотипный голландец любит поучать других: *Dutch uncle* – любитель покритиковать; *to talk like a Dutch uncle* – выговаривать, читать мораль; *old Dutch* – старая ворчливая женщина. Кроме того, в образе голландца репрезентируется сема «ненастоящести», например, *Dutch defence* – защита для видимости; *Dutch comfort* – слабое утешение; *Dutch gold* – медная фольга; *Dutch cure* – самоубийство; *Dutch nightingale* – лягушка. Впрочем, она проследживается и в устойчивых выражениях с другими этнонимами: *German silver* – сплав меди с цинком и никелем, *Scotch coffee* – горячая вода, приправленная жженым печеньем, *Gipsy pork* – мясо ежа.

Как британский, так и американский вариант современного английского языка изобилуют идиомами, стержневым словом которой является этноним как носитель стереотипных знаний о том или ином народе. Одним из ключевых признаков проанализированных фразеологизмов является наличие у них негативно-оценочного значения, реализуемого преимущественно этнонимом. Отрицательные коннотации идиомы обусловлены этноцентризмом английской нации и универсальной дихотомией «мы – они», которые, противопоставляя англичан другим народам, выполняют функцию поддержания национальной идентичности и сохранения целостности этнической группы [Маруневич 2009, 67].

Негативный образ голландца формировался в контексте непрерывных войн за лидерство на море, и на его создание повлиял целый комплекс политических, исторических и социокультурных факторов. Несмотря на то, что такое отношение имело ярко выраженную субъективную оценку, а представление об этносе носило искаженный характер, именно фразеологизмы с компонентом *Dutch* стали основой этнического стереотипа голландца.

### Литература

1. Алефиренко Н.Ф., Золотых Л.Г. Проблемы фразеологического значения и смысла (в аспекте межуровневого взаимодействия) / Н.Ф. Алефиренко, Л.Г. Золотых. – Астрахань: АГПУ, 2000. – 220 с.

2. Ганиева Г.Р. Фразеологические единицы с компонентом именем собственным в английском, русском и татарском языках: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / Г.Р. Ганиева. – Казань, 2010. – 21 с.

3. Жеребило Т.В. Термины и понятия лингвистики. Общее языкознание. Социолингвистика. Словарь-справочник / Т.В. Жеребило. – Назрань: Пилигрим, 2016. – 610 с.

4. Маруневич О.В. Аксиологические характеристики этнонимов во фразеосистемах русского и английского языков / О.В. Маруневич // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – Серия Филология. – № 1(9). – 2010. – С. 43-49.

5. Маруневич О.В. Концепт «иностранец»: лингвокогнитивный и аксиологические аспекты (на материале русского и английского языков): дисс. ... канд. филол. наук / О.В. Маруневич. – Пятигорск. 2009. – 256 с.

6. Солодуб Ю.П. К проблеме сопоставительного исследования фразеологической картины мира разных народов: фразеологическая модель, образно мотивирующая на основе ирреальности ситуации семантику невозможности / Ю.П. Солодуб // Фразеология и миропонимание народа. Фразеология и межкультурная коммуникация. – Тула: ТГПУ, 2002. – С. 14-17.

7. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Языки русской культуры, 2009. – 288 с.

## СПОСОБЫ ЭВФЕМИЗАЦИИ АНТИКОНЦЕПТА «SATAN» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

**Е.Е. Афанасов**

студент,  
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет  
путей сообщения», г. Ростов-на-Дону

**О.В. Маруневич**

канд. филол. наук, доц.,  
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет  
путей сообщения», г. Ростов-на-Дону

*Статья посвящена анализу способов эвфемизации одного из универсальных антиконцептов практически любого языка, включая английский – антиконцепта «Satan», который по религиозным причинам является табуизированным. Наше исследование показало, что эвфемистические замены являются именами потусторонних мифологических существ, дословным переводом с греческого языка и латыни, различными аппелятивами и эпитетами.*

**Ключевые слова:** концепт, антиконцепт, эвфемизм, демоним, аппелятив, языковая картина мира, теоцентричность

### METHODS OF EUPHEMISATION OF ANTI-CONCEPT «SATAN» IN MODERN ENGLISH LANGUAGE

*The paper examines the linguistic methods applied to euphemize one of the universal anticoncepts of almost any language, including English – the anticoncept «Satan», which is taboo for religious reasons. Our study has shown that euphemistic substitutions are the names of otherworldly mythological creatures, literal translation from Greek and Latin, diverse appellatives and epithets.*

**Keywords:** concept, anticoncept, euphemism, demononym, appellative, linguistic picture of the world, theocentricity

**К**аждый человек как языковая личность имеет свой уникальный способ постижения мира. Однако в нем не исключается «наличие общих инвариантных структур категоризации относительно тех или иных аспектов окружающей действительности» [Петренко, Митина 1997; 179], под которыми традиционно понимаются концепты – оперативные содержательные единицы памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике [Кубрякова 1996; 90]. Образуясь в процессе мысленного конструирования [концептуализации] предметов и явлений окружающего мира, концепты

отражают содержание полученных знаний, опыта, результатов всей деятельности человека и результаты познания им окружающего мира в виде определенных единиц, «квантов» знания [Болдырев 2000; 23-24]. В связи с этим, концепт – это «единица сознания, отражающая знания и опыт человека или коллектива в целом, имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой» [Маруневич 2009; 20].

Однако в последние годы в обиход когнитивной лингвистики вошло понятие «антиконцепт» – продукт глубинных познавательных противоречий, присущих самим познавательным объектам. И если в общем языковедении данный термин определяется как лексическая единица, обозначающая профессиональное понятие, то в когнитивистике он представляется как структура специального знания, полученного в результате осмысления того или иного предмета или явления [Ларина 2011; 8].

Одним из ключевых антиконцептов английской языковой картины мира является антиконцепт «Satan», являющийся константой религиозного сознания и английского протестанта, и католика, мир которых теоцентричен, так как имеет Бога в качестве «точки отсчета», и дуалистичен, так как у Бога есть извечный антагонист – Сатана.

Демоним «Satan» восходит к древнееврейскому *sātān*, арамейскому *sitenā* или *sātānā* – *противник в суде, в споре или на войне; препятствующий; обвинитель; подстрекатель*. Примечательно, что в Ветхом Завете данный демоним пишется с заглавной буквы: *And the LORD said unto Satan, Whence comest thou?*, однако он еще не рассматривается как равный Богу. Лишь в V-IV вв. до н.э. семиты знакомятся с основными принципами зоо-растризма – борьба добра и зла, света и тьмы и др. Поэтому в Новом Завете у Бога появляется противник. Имя *Satan* становится именем собственным, и возникает запрет на его употребление, активно поддерживаемый как церковными иерархами, так и многочисленными народными суевериями.

К настоящему моменту у демонима *Satan* в английском языке насчитывается несколько десятков, если не сотен эвфемизмов: *His Satanic majesty, do-naught, Great enemy, Saint Mahown, Father of lies, Old Hornie, Old Nick* и др. Это наиболее распространенные эвфемизмы главного антагониста Господа Бога, которые встречаются в речи англичан, старающихся не произносить имя *Satan* особенно в вечернее время.

Другие эвфемистические замены несут на себе печать вавилоно-аккадской (*Beelzebub*) и индоевропейской мифологии (*Dragon*), греческих (*demon, Diablo*), латинских (*Lucifer*) и кельтских (*Andras, Ygwr drwg*) дословных переводов. В частности, в Северном Уэльсе для обозначения врага рода человеческого употребляются эвфемизмы *Andras, Y Fall, Cythraul, diawl u diafol*, однако два последних являются диалектными формами ли-

тературного *Diablo*. Кроме того, в XVIII-XIX вв. в Уэльсе широко распространены были выражения *Ygwr drwg* – плохой человек, *Gwas drwg* – нечестивый слуга, *Yr uspryd drwg* – нечестивый дух, *Yr hen fachen* – плохой парень. В Лидсе и окрестностях *Satan* также традиционно именовался старым парнем, другом и даже отцом – *Owd un*, *Owd chap*, *Owd lap*, *Owd dad* [Маруневич 2013; 117].

Некоторые эвфемистические эпитеты анализируемого демонима основаны на признаке противопоставления эвфемизмам теонима: *Father Almighty* – *Father of lies*, *Holy Spirit* – *Wicked Spirit*, *Archangel* – *Archfiend*, *Lord of Heaven* – *Prince of Darkness*, *the Prince of the power of the air*, *Great being* – *Great enemy*.

В народном сознании нечистая сила традиционно связана с черным цветом как цветом Ада и зла, поэтому неслучайно в западных английских графствах доминирующий эвфемизм – *Gentleman in black* [Маруневич 2013; 118], ср. *Чернобог* – злой бог, приносящий несчастье в мифологии балтийских славян, *черный* – черт во владимирских говорах.

Интересной представляется эвфемистическая замена демонима переводом с латинского – *Lucifer*, досл. *светоносный*. В Риме времен домината имя Люцифер использовалось как мужское личное имя. Более того, Святой Люцифер – видный церковный деятель IV в. н. э. епископ Кальяри. Первое упоминание Люцифера встречается в Книге пророка Исаии, где династия вавилонских царей сравнивается с восставшим против Бога ангелом, низвергнутом с небес. Еще один эвфемизм *Satan* заимствован из греческого языка: *Diablo*, *devil* (от греч. διάβολος) – *клеветник*, от которого впоследствии были образованы диалектные деривативы – *Dule* (Ланкашир), *Dowl* (Сомерсет, Девон), и *Deil* (Ирландия и горная Шотландия).

Влияние индоевропейского фольклора прослеживается в замене запретного имени на нейтральное – *Dragon*. Ветхом Завете демони́м *Satan* репрезентирован следующими эвфемизмами: *a great red dragon having seven heads, and ten horns, and seven crowns upon his head*, *Michael and his Angels fought against the dragon, and the dragon fought and his Angels*, *And the great dragon, that old serpent, called the devil and Satan, was cast out* и др. Однако эвфемизм *дракон* крайне редко используется в речи англоговорящих. Возможно, это связано с тем, что в кельтской мифологии дракон – символ величия и власти, а все кельтские короли носили титул Дракон – *Pendragon*. В частности, отец легендарного короля Артура носил имя Утер Пендрагон (валл. *Uthyr Pendraeg*). Кроме того, племена англов и саксов в боях выступали под знаменем Белого Дракона. В Средние века в Британии дракон встречался в различных огненных вариациях – красный, золотой, огненный. Боевое знамя Генриха Тюдора представляло собой бело-зеленое полотно с красным драконом в центре.



В целом, в английском языке процесс эвфемизации антиконцета *Satan* идет следующими путями: замена аппелятивом «враг» (*Enemy of mankind*), замена аппелятивом, выполняющим функцию власти (*His infernal majesty, his sable majesty*), замена демони́ма именем другого бога (*Diabolo, Devil*) или эпитетом (*hornie*).

### Литература

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика / Н.Н. Болдырев. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000. – 123 с.
2. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова. – М.: МГУ, 1996. – 245 с.
3. Ларина М.Б. Корреляция концепта и антиконцепта в лингвокультуре: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / М.Б. Ларина. – Новокузнецк, 2011. – 19 с.
4. Маруневич О.В. Концепт «иностранец»: лингвокогнитивный и аксиологический аспекты (на материале русского и английского языков): дисс. ... канд. филол. наук / О.В. Маруневич. – Пятигорск, 2009. – 256 с.
5. Маруневич О.В. Наивные представления о нечистом духе как этнически чужом в английском и русском фольклоре XVII-XIX вв. / О.В. Маруневич // *Theoretical & Applied Science*. – 2013. № 10 (6). – С. 115-119.
6. Петренко В.Ф., Митина О.В. Психосемантический анализ динамики общественного сознания: на материале политического менталитета / В.Ф. Петренко, О.В. Митина. – М.: МГУ, 1997. – 214 с.

УДК 811.133.1

## «ИНКЛЮЗИВНОЕ ПИСЬМО» ВО ФРАНЦИИ И ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ

**Е.Г. Баранова**

канд. филол. наук, доц. каф. теории и практики французского языка и перевода,  
Нижегородский государственный лингвистический университет  
имени Н. А. Добролюбова, г. Нижний Новгород

В статье с точки зрения лингвистической безопасности рассматривается ситуация, сложившаяся во Франции вокруг «инклюзивного письма» - инновационной формы написания, призванной устранить гендерную лингвистическую дискриминацию.

**Ключевые слова:** «инклюзивное письмо», лингвистическая безопасность, грамматический род, лингвистическая дискриминация, гендерная асимметрия.

## “INCLUSIVE WRITING” IN FRANCE AND ISSUES OF THE LINGUISTIC SECURITY

*The paper deals with the concept of “inclusive writing” in terms of linguistic security. The idea behind this innovative form of writing in France is to eliminate the gender-discriminatory language.*

**Key words:** “inclusive writing”, linguistic security, grammatical gender, linguistic discrimination, gender asymmetry.

Одним из критериев лингвистической безопасности текста является его минимальная лингвоконфликтוגенность [1]. Новые коммуникативно-стилистические нормы, направленные на то, чтобы свести к минимуму количество конфликтогенных языковых единиц, могут противоречить устоявшимся языковым нормам, в связи с чем всё чаще возникают дискуссии о различных языковых реформах. Однако создание языковой нормы, «комфортной» для одной социальной группы, может создать угрозу лингвистической безопасности других групп. Именно такая, на наш взгляд, ситуация сложилась во Франции вокруг так называемого «инклюзивного письма» («écriture inclusive», другой вариант перевода – «инклюзивноенаписание»).

Нормы инклюзивной формы написания были разработаны в 2015 году Высшим Советом по вопросам равенства между женщинами и мужчинами (Le Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes – HCE) и, как следует из названия Совета, направлены на устранение гендерной-лингвистической дискриминации [2]. В 2017 году даже вышел учебник по инклюзивному письму, рекомендованный Советом для использования во всех школах [3]. Обеспечить равенство в представлении обоих полов предлагается с помощью следующих графических и синтаксических приемов:

1/ согласование в роде существительных, обозначающих профессии, должности, титулы и звания (*une autrice, une cheffe d'équipe*).

2/ совместное использование форм женского и мужского рода в одном слове или словосочетании при помощи существительных обоюдного рода (*les élèves*); точки (*technicien.ne, arrivé.e.s*), «срединной точки» («le point milieu (médian)», *agriculteur-rice-s*), косой черты (*chirurgien/ne*), дефиса (*italien-ne-s*) или прописной буквы (*mineurEs*).

3/ отказ от антономазий типа *femme/homme* (например, замена *droits de l'Homme* на *droits humains*).

Возможны и другие способы устранения гендерной асимметрии, из которых упомянем местоимения-неологизмы (например, *iels* вместо *elles/ils, toutes* вместо *tous/toutes* и др.) и согласование по «правилу ближнего слова» (согласование в роде с существительным, стоящим непосредственно рядом с согласуемым прилагательным или причастием, например, *Deux garçons et trois filles sont reçues*).

По мнению сторонников этой реформы, за счет преодоления гендерных стереотипов в языке инклюзивное письмо способствует лучшей профессиональной ориентации женщин и позволяет создать безопасную и равноправную среду для всех членов социума независимо от их гендерной принадлежности.

Однако жесточайшая дискуссия, разгоревшаяся по этому поводу во Франции, показывает серьезную уязвимость инклюзивного письма, причем большинство аргументов противников реформ связано с вопросами лингвистической безопасности – как в более узком понимании этого термина, принятом во франкофонных странах (отсутствие лингвистической дискриминации, психологический комфорт речевой деятельности языковой личности [4; 5]), так и в более широком, геополитическом его толковании, принятом в России (обеспечение полноценного функционирования национального языка [1]). Наиболее важными с этой точки зрения представляются следующие аргументы:

Гендерно-симметричное написание усложняет и без того весьма трудоемкий процесс освоения французской орфографии и грамматики. Во-первых, только графических способов согласования в роде предлагается одновременно пять (см. пункт 2 выше). Во-вторых, обилие небуквенных графических средств делает текст неудобочитаемым. В результате инклюзивное письмо усугубляет проблемы людей, которые и так испытывают чувство лингвистического дискомфорта, – детей и иностранцев, осваивающих правила французской орфографии и грамматики, слабовидящих, людей с дислексией и дисграфией, а также франкофонов из других стран, которые вынуждены при общении с французами подстраиваться под норму, принятую во Франции.

Невозможность произнести гендерно-симметричный текст увеличивает разрыв между письменной и устной речью. Как и усложнение правил согласования, это может отпугнуть многих людей, которые хотели бы изучать французский как иностранный, в то время как распространение французского языка и сохранение его в качестве одного из ведущих языков мира является одним из приоритетов внешней политики Франции. По мнению членов Французской академии, «пугающая» своей сложностью инклюзивная форма написания усилит роль английского как языка-посредника [6].

Смешивая представления о биологическом и грамматическом роде, которые никак не связаны в системе грамматического рода французского языка, инклюзивное письмо, по мнению академиков, разрушает системные основы языка и поэтому представляет для него «смертельную опасность» [7].

Учитывая серьезность перечисленных выше аргументов, правительство Франции не поддержало инициативу Совета и в итоге специальным циркуляром запретило инклюзивное письмо к использованию в официальных документах и в школах [8].

Как видим, в случае с инклюзивным письмом лингвистическая опасность одних групп населения вступает в противоречие с лингвистической безопасностью других групп и государства в целом.

Точками наименьшего сопротивления в этом конфликте являются получающие всё большее распространение в языке неологизмы-феминитивы, обозначающие профессии и существительные обоеудного рода. Другой возможный способ решения конфликта –возврат к существовавшему во французском языке вплоть до середины XVII века согласованию по «правилу ближнего слова», более естественному с точки зрения некоторых лингвистов, чем заменившее его по политическим причинам и неприемлемое для сторонников гендерно-симметричного языка правило «Мужской род имеет преимущество перед женским» («Le masculin l'emporte sur le féminin») [9].

Однако нельзя не согласиться с известным лексикографом Аленом Реем, что лишь лингвистическими мерами такие конфликты не решаются: «Воздействуя на язык, нельзя воздействовать на идеи [...]. Сначала нужно изменить наш образ мыслей. Когда он станет другим, возможно, мы сможем изменить способ выражения. Поступать наоборот – смешно» [10].

## Литература

1. Трофимова, Г. Н. Лингвистическая безопасность: к проблеме толкования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2012. – № 1. – С. 24-29.

2. Guide pratique pour une communication publique sans stéréotype de sexe. Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, novembre 2015. Электронный ресурс Интернет: <https://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/stereotypes-et-roles-sociaux>.

3. Haddad, R. Manuel d'écriture inclusive. P. :Mots-Clés, 2019. – 28 p.

4. Calvet L.-J. Pour une écologie des langues du monde. P. :Plon. 1999. – 304 p.

5. Francard M. « Insécurité linguistique » // Sociolinguistique. Concepts de bases. Sprimont : Mardaga, 1997. P. 170-176.

6. Académie Française. Lettre ouverte sur l'écriture inclusive. // Электронный ресурс Интернет: <https://www.academie-francaise.fr/actualites/lettre-ouverte-sur-lecriture-inclusive>.

7. Déclaration de l'Académie française sur l'écriture dite «inclusive». // Электронный ресурс Интернет: <https://www.academie-francaise.fr/actualites/declaration-de-lacademie-francaise-sur-lecriture-dite-inclusive>.

8. Circulaire du 21 novembre 2017 relative aux règles de féminisation et de rédaction des textes publiés au Journal officiel de la République française // Электронный ресурс Интернет: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000036068906>.

9. Fournier M. Jusqu'ou féminiser la langue ? // Sciences humaines, N° 301 - Mars 2018. Электронный ресурс Интернет: [https://www.scienceshumaines.com/jusqu-ou-feminiser-la-langue\\_fr\\_39327.html](https://www.scienceshumaines.com/jusqu-ou-feminiser-la-langue_fr_39327.html).

10. Alain Rey : « L'écriture inclusive est vouée à l'échec », Le Figaro, 23 novembre 2017  
<https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/2017/11/23/37002-20171123ARTFIG00015-alain-rey-l-ecriture-inclusive-est-vouee-a-l-echec.php>.

УДК 070

## МОЛОДЕЖНЫЕ ОНЛАЙН-РЕСУРСЫ: РУБРИКАЦИЯ И ТЕМАТИКА

**О.С. Демьянова**

магистрант 2 курса,

ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

**Ю.В. Ткаченко**

канд. филол. наук, доц. каф. журналистики,

ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

*В настоящей статье представлен анализ российских и приднестровских молодежных онлайн-ресурсов с точки зрения их тематического наполнения и рубрикации. Актуальность темы обусловлена динамичным развитием онлайн-пространства и активным вовлечением в интернет-среду молодежной аудитории.*

**Ключевые слова:** молодежная онлайн-журналистика, молодежная аудитория, молодежные интернет-СМИ, медиaplatforma.

## YOUTH ONLINE RESOURCES: RUBRICATION AND SUBJECT MATTER

*This article presents an analysis of Russian and Pridnestrovian youth online resources in terms of their thematic content and categorization. The relevance of the topic is due to the dynamic development of the online space and the active involvement of the youth audience in the Internet environment.*

**Keywords:** youth online journalism, youth audience, youth online media, media platform.

**П**алитра современной онлайн-журналистики весьма разнообразна. В ней не только присутствуют все молодёжные направления интернет-журналистики, но и представлены они во всевозможных вариантах, а именно в форме блогов, ютуб-каналов, групп в социальных сетях, которые охватывают широкий спектр разнообразных тем, интересующих не только молодёжь, но и общество в целом. Это всё позволяет нам окунуться как можно глубже в мир, созданный молодёжью и для молодежи.

Актуальность темы обусловлена динамичным развитием онлайн-пространства и активным вовлечением в Интернет-среду молодежной аудито-

рии. Нельзя отрицать тот факт, что мировоззрение современной молодежи формируются под влиянием онлайн-ресурсов, а потому процесс трансформации современной молодежной журналистики в новых условиях нуждается в пристальном научном внимании.

К.В. Осипов считает, что «в условиях информационного и технологического взрыва существенно трансформировались все социальные общности. Особенно многослойным стало понятие «молодежь». В сущности, оно утратило свою смысловую определенность, поскольку даже возраст сегодня не позволяет однозначно охарактеризовать эту социальную группу. Сюда могут смело войти люди от 8 до 28 лет, однако, самыми активными являются пользователи в возрасте от 14 до 25 лет. Молодёжная аудитория является самой активной и многочисленной в сети Интернет» [Осипов 2017].

Поэтому, когда мы говорим о молодёжных СМИ, мы подразумеваем Интернет. Да, безусловно, можно выделить молодёжное телевидение, прессу и даже радио, но наибольшей популярностью и откликом пользуется Всемирная паутина. Более того, сегодня особую актуальность в сравнении с традиционными сайтами приобретают социальные сети и мессенджеры. Именно эти медиаплатформы в наибольшей степени отвечают предпочтениям молодых людей в силу своих характеристик, таких как интерактивность, динамичность, оперативность, гипертекстуальность, мультимедийность, лаконичность текстов, визуальность и т.п.

Основной аудиторией молодёжных ресурсов являются категории людей от 16 до 25 и от 25 до 35 лет. В первую категорию входят молодые люди с наиболее активной жизненной позицией. Это ребята, которые оканчивают школу, задумываются о выборе профессии, поступают в вуз, начинают работать, создавать семьи, участвовать в разнообразных проектах и т.д. Это наиболее активная часть населения. Кроме того, у них, как правило, есть ярко выраженные интересы, связанные не только с обучением, но и с развлечением – музыка, кино, литература и т.п.

В рамках исследования были проанализированы 15 российских и 11 приднестровских молодёжных интернет-групп и сообществ наибольшим количеством подписчиков, что означает, что группы популярны, читаемы и интересны молодежи, а значит, влияют на формирование ценностей, мировоззрения и идеалов у своей аудитории. В основном это люди, которые посредством своей активной гражданской позиции улучшают ситуацию в стране, показывая на своём примере, что большое формируется из мелочей.

Начнём с анализа российских интернет-сообществ. В анализ попали группы:

- «Студенты Москвы»
- «МолодёжкаОНФ»
- «Молодая Гварди»

- «Волонтёры Победы»
- «Маст Я –медийщик»
- «Молодёжь Москвы»
- «РосМолодёжь»
- «Первый студенческий телеканал»
- «Союз журналистов России»
- «Евразия-ТВ»
- «Башкирский государственный университет (БашГУ)»
- «Пятигорский государственный университет ПГУ»
- «Медиацентр ПГУ»
- «Северо-Восточный федеральный университет (СВФУ)»
- «Profcom TV Профком ТВ БашГУ».

Публикации на их площадках выходят ежедневно, в среднем две, три в день и посвящены различной тематике. Мы анализировали работу данных сообществ с сентября 2019 года по май 2020 года для того, чтобы наиболее полно отобразить весь спектр возможностей данных молодежных медиаплатформ.

За этот период в российских молодёжных онлайн-группах было опубликовано в общей сложности около 12 500 записей самого разного характера.

Основные темы:

- Поиск жилья;
- Образование;
- Волонтерство;
- Спорт;
- Мероприятия по раскрытия талантов и личности;
- Тренинги;
- Образовательно-развлекательные проекты;
- Культурное наследие;
- Социальные темы;
- Экология;
- Здоровоохранение;
- Трудоустройство;
- Семейные ценности;
- Творческая работа.

В каждом из сообществ, несмотря на схожесть тем, поднимается она всё же с учетом основного направления группы и видения людей, объединённых данной медиаплатформой.

Наиболее активными интернет-сообществами являются те, которые привязаны к какому-либо университету или учебному заведению. А также волонтерские группы, так как их жизнь более насыщена событиями определённой тематики (в основном это какие-либо мероприятия, праздники).

У профильных молодёжных сообществ записи публикуются более-менее регулярно, что обуславливает стабильное количество постов в месяц и приток аудитории.

В анализ приднестровских сообществ попали:

- «Я – донор Приднестровья»
- «Молодёжный парламент Приднестровья»
- «Филологический факультет»
- «Приднестровский Государственный Университет»
- «Клуб №19»
- «Поможем вместе Приднестровью»
- «Приднестровье Признания»
- «КПЦ ПГУ Культурно-просветительский центр»
- «Профсоюзный комитет студентов ПГУ»
- «Молодёжь Приднестровья»
- «Волонтёры Победы. Приднестровье»
- «Подслушано Приднестровье».

Публикации в представленных группах выходят ежедневно, в среднем от двух до двадцати пяти в сутки, посвящённых различной тематике.

Первый вывод, который можно сделать по итогам проводимого исследования заключается в том, что приднестровские сообщества затрагивают ту же тематику, что и российские. Обусловлено это тем, что Приднестровье, как на ментальном, так и на политическом уровне входит в ареал влияния Русского мира. А потому и интересы, ценности и потребности у молодёжной аудитории этих двух стран будут схожими с поправкой лишь на внутреннюю экономическую и социальную обстановку в нашей республике.

Самыми популярными темами приднестровских молодёжных сообществ являются:

- Образовательно-развлекательные проекты,
- Информация скандального характера,
- Социальные темы,
- Творческая работа.

Самой активной группой, лидирующей по количеству публикуемых записей, стала «Подслушано Приднестровье», в среднем 20 записей в сутки, посвящённых разноплановой приднестровской аудитории. Как ни странно, в отличие от просветительских молодёжных сообществ, объединяющих людей, чьи интересы затрагивают политику, психологию, экономику, социологию, данное сообщество относится к изданиям «скандального характера», что активно подтверждает ежедневно, так как количество постов с провокационным характером превышает количество записей, посвящённых развлекательно-образовательному и культурному досугу.



Как и в России, наиболее активными интернет-сообществами являются те, которые освещают жизнь университетов или волонтерских организаций.

## Литература

1. Осипов, К.В. Специфика молодёжной интернет-аудитории: [Электронный ресурс] / К.В. Осипов // Проблемы Науки. – 2017. – №17 (99). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-molodyozhnoy-internet-auditorii> (дата обращения: 06.07.2020).

УДК 800

## СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

**Д.С. Елисеева-Брованюк**

учитель английского языка,  
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
«Школа № 7, г. Енакиево

*В данной статье рассматриваются стилистические средства выразительности художественной литературы и анализируется их роль в построении произведения. Исследуется экспрессивная составляющая художественного текста, суть которой раскрывается путем использования троп и фигур.*

**Ключевые слова:** художественное произведение, экспрессивность, стилистические средства, художественный стиль, метафоричность.

### STYLISTIC EXPRESSIVE MEANS OF A LITERARY TEXT

*This article examines the stylistic means of expressiveness of fiction and analyzes their role in the construction of the work. The expressive component of the literary text is investigated, the essence of which is revealed through the use of tropes and figures.*

**Keywords:** literary work, expressiveness, stylistic means, artistic style, metaphoricity.

**Д**искурс художественной литературы – это совершенно особый стиль речи, который имеет ряд схожих черт, однако обладающий способностью варьирования в зависимости от интенций автора, от литературной эпохи и коннотативных особенностей текста.

Художественный стиль английской литературы – это сложное единение экспрессивных средств выразительности, придающих произведению неповторимое своеобразие. Художественный текст включает в себя

лингвистические и экстралингвистические факторы общения с читателем. К лингвистическим факторам относятся отбор и применение разноуровневых языковых средств в тексте с учетом не только правил организации языковой системы в целом, но и авторской задумки. К экстралингвистическим факторам относятся цели и задачи коммуникативной направленности текста, характер ситуации и жанровые особенности.

Актуальность данной работы заключается в том, что литературный язык редко рассматривается с эмоциональной стороны. Однако нужно отметить, что художественные произведения характеризуются не только формально-структурной стороной языка, огромного значения которой не приходится отрицать, но и его содержательной стороной, проникнуть в глубину и сущность которого помогают тропы и фигуры. Благодаря использованию таких языковых средств, высказывание приобретает особый оттенок, производит тот или иной эффект.

Цель работы – изучить стилистические средства выразительности художественного текста.

Объект исследования – английская художественная литература, как вмещилище средств выразительности. Предмет исследования – стилистические средства выразительности.

В художественной литературе общенародный, национальный язык со своим грамматическим разнообразием и обширным словарным составом применяется как средство и форма художественного творчества. Другими словами все составляющие элементы и характеристики народного языка, включая его грамматические, лексические и семантические особенности, служат средством художественного повествования и отражения общественной действительности [Валгина, 2004; 45].

Язык художественной литературы бесконечно разнообразен, в нем допускается соединение различных средств разговорной речи, публицистического стиля, что позволяет обогатить и расширить коннотативную и денотативную сторону текста. Сложность литературного языка состоит в том, что в нем могут смешиваться элементы различных функциональных стилей измененных в соответствии с эстетической функцией языка [Виноградов, 1980; с. 216].

Таким образом, основная функция художественного стиля — это путем использования языковых и специфических стилистических средств способствовать раскрытию замысла автора и восприятию скрытого значения произведения.

Стилистические средства английской художественной литературы чрезвычайно обогатились за последнее время. Всему этому способствует появление различных окказионализмов, постоянное обыгрывание омонимии слов и использование каламбуров.

Художественный стиль, иногда называемый поэтическим языком, прежде всего, характеризуется образностью. Стилистические языковые средства помогают создать эмоциональное принятие реальности и способствуют формированию желаемого воздействия на высказывание.

Язык художественной литературы отличается метафоричностью, образностью, многозначностью лексических единиц. Кроме того в литературе часто встречаются синонимы, антонимы, гиперболы для усиления эмотивности речи. Все средства выразительности направлены на усиление восприятия систем образов произведения, также помогают выразить замысел автора. Художественный стиль отличается своими законами восприятия слов. Значения лексических единиц зачастую определяются интенцией автора и жанром произведения. Иногда слово приобретает художественную многозначность, иногда оно сохраняет идейную связь с произведением и может быть нами оценено как прекрасное или ужасное.

Главными особенностями художественного стиля являются:

1) Разнообразие тропов и фигур выразительности для передачи образа при помощи лингвистических средств.

2) Коннотативная направленность лексического материала;

3) Использование лексики, отражающей интенции автора, его взгляд на происходящее в тексте;

4) Индивидуальный подбор стилистических средств.

Использование стилистических средств в литературном произведении направлено на реализацию авторской задумки, на воссоздание реалистичных картин и образов, на вызов эмоции у адресата. Писатель использует тропы и фигуры прежде всего для того, чтобы раскрыть духовный мир героев, передать их мысли и чувства, продемонстрировать реалистичность описываемой эпохи.

Согласно классификации лингвиста И.Р. Гальперина все средства выразительности делятся на 3 большие группы: фонетические, лексические и синтаксические. В свою очередь среди лексических, необходимо выделить довольно обширную подгруппу – это словообразовательные средства художественной речи.

К лексическим средствам выразительности необходимо отнести метафору, метонимию, оксюморон, эпитеты, литоту, гиперболу, синонимы, антонимы и многие другие. Лексические средства выразительности передают взаимодействие прямого и переносного значения слов, раскрывают их контекстуальное значение, усиливают эмоциональное воздействие на читателя.

Использование лексических средств выразительности имеет свои особенности:

- Слова часто используются не в прямом, а в переносном значении;
- Объединение лексики из разных стилей;

- Использование эмоционально-окрашенных слов;
- Применение поэтических лексических единиц.

Словообразовательные средства выразительности часто выражаются в виде окказионализмов, введенных в произведение согласно авторским намерениям передачи замысла.

Фонетические средства выразительности включают разнообразные явления звукового построения поэзии и прозы: ритм, аллитерацию, звукоподражание, рифму, ассонансы и т.п. Основной функцией данных средств является повышение выразительности высказывания за счет особой организации звукового потока.

Грамматические средства выразительности проявляются в виде особого порядка слов, использования разных типов предложений и типов синтаксических связей. Важное место здесь занимают фигуры речи — особые синтаксические конструкции, придающие речи дополнительную выразительность. К таким средствам можно отнести инверсию, синтаксический параллелизм, риторические вопросы и др.

Главные особенности грамматических средств выразительности:

- Применение разноплановых синтаксических средств;
- Употребление различных стилистических фигур, таких как: анафора, эпифора, антитеза, эллипс и другие;
- Использование диалогов с прямой и косвенной речью;
- Применение парцелляции – разделения текста на несколько самостоятельных отрезков;
- Избегание синтаксически бедной речи;
- Употребление фигур поэтической речи.

Таким образом, художественный стиль речи характеризуется многозначностью, экспрессивностью, широким использованием изобразительно-выразительных средств языка. Средства художественной выразительности придают речи яркость, усиливают её эмоциональное воздействие, привлекают внимание читателя и слушателя к высказыванию.

## Литература

1. Арнольд И.В. Семантика, стилистика, интертекстуальность. – СПб.: Изд-во СПбУ, 1999. – 444 с.
2. Артемова Л.В. Авторский стиль современной публицистики (на материале испанских периодических изданий «ElPais», «ElMundo») // Проблемы семантики, прагматики и когнитивной лингвистики: Сб. науч. раб. / Киевский нац. ун-т имени Тараса Шевченко. - М.: Логос. - 2007. – С.6-10.
3. Брандер М.П. Стилистика немецкого языка. – М.: Высш. шк., 1990. – 320 с.
4. Бисмалиева М.К. О понятиях “текст” и “дискурс” // Филологические науки. – 1999. – №2. – С.78-85.

5. Валгина Н.С. Теория текста: Учебное пособие. – М.: Логос, 2004. - 280 с.

6. Виноградов, В.В. О языке художественной прозы: Избр. тр. / В.В. Виноградов ; [послесл. А.П. Чудакова ; коммент. Е.В. Душечкиной и др.]. - М. : Наука, 1980. – 360 с.

УДК 811.11

## ОБРАЗ ФРАНЦУЗА В АНГЛИЙСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**В.И. Кисилева**

студент,

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет  
путей сообщения», г. Ростов-на-Дону

**О.В. Маруневич**

канд. филол. наук, доц.,

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет  
путей сообщения», г. Ростов-на-Дону

*В статье рассмотрена реконструкция представлений носителей английской лингвокультуры о французской нации посредством лингвистического анализа произведений английских писателей. Проведенное исследование позволило сделать вывод о значимости данной нации в этнической картине мира англичан, а также выявить наиболее характерные черты, приписываемые французам. Нами доказано, что образ француза в английской лингвокультуре, в целом, имеет негативные коннотации.*

**Ключевые слова:** мы – они, лингвокультура, лингвистический портрет, этническая картина мира, собирательный образ

## IMAGE OF A FRENCHMAN IN THE ENGLISH LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD: A LINGUISTIC ASPECT

*The paper is aimed at the reconstructing the English linguistic culture representatives' ideas about the French nation by the linguistic analysis of the English writers' works. The study made it possible to draw a conclusion about the importance of this nation in the Englishmen's ethnic picture of the world, as well as to identify the most characteristic features attributed to the French. We have proved that the image of the Frenchman in English linguistic culture, in general, has negative connotations.*

**Keywords:** in-group – out-group member, linguistic culture, linguistic portrait, ethnic picture of the world, collective image.

Особым способом познания мира человеком, регулирующим его поведение, организующим его знания, находящим свое отражение в языке, является концептосфера «свой – чужой». Данное противопоставление является одним из наиболее значимых компонентов человеческого сознания, что делает актуальным его изучение в рамках современной лингвистики, с привлечением данных других наук – психологии, социологии, культурологии и др.

Разделение мира на «свое – чужое» зародилось в глубокой древности. Первая и основная причина формирования оппозиции «свой – чужой» в первобытном сознании – это осознание себя человеком и социумом первоначально как «Мы» в контексте природы, затем собственно «Я», которое «подразумевает выделение, противопоставление себя чему-то или кому-то другому и приобретает этот смысл только в контексте этого отношения [Marunovich, Koponenko 2020; 33]. В настоящее время данное противопоставление служит системными связями внутри того или иного народа, возникшего в процессе этногенеза, и выражается формулой «мы – они (иностранцы)».

Через процесс дистанцирования себя от «чужих» каждый этнос пытается осмыслить свое отличие от других народов и этнических групп, при этом настаивая на своей идентичности. Представления о «чужом» народе находят отражение в фольклоре, литературных текстах, произведениях искусства, формах повседневного общения и т.д. и формируются как общее знание относительно языка, быта, религии, традиций и обрядов других этносов. В связи с этим понятие «иностранец» является неотъемлемой частью картины мира любого народа.

Целью данной статьи является исследование художественное воплощение образа француза в английской лингвокультуре. Выбор сделан не случайно. Француз является одним из самых значимых «иностранцев» для жителей туманного Альбиона. Причины этого кроются в территориальной близости Великобритании и Франции, их экономической и политической заинтересованность друг в друге, сменяющейся периодами откровенной вражды и военными столкновениями, сходством истории двух стран.

В лексике английского языка немало французских заимствований: *parliament, temple, profound, commence, arrive, court, joy, etc.* Лексема *French* входит в состав значительного числа устойчивых оборотов: *French brandy* – коньяк, *French polish* – политура, *French bean* – стручковая фасоль, *French roof* – мансардная крыша, *French sash* – оконный переплет, *French window* – двустворчатое окно, доходящее до пола, *French door* – застекленная дверь, *French bread* – длинный батон, *French chalk* – портняжный мел, *French dressing* – приправа для салата из уксуса и масла [Мюллер 2000; 289]. Особо следует выделить слова лексико-семантической группы «мода»: *French cuff* – манжета, состоящая из двух слоев ткани, которые сначала заворачивают-

ся вдоль руки, затем оборачиваются вокруг запястья и закрепляются запонкой; *French hood* – арселе (популярный в XVI в. женский головной убор в форме сердца, надеваемый на чепец); *French knickers* – женские панталоны [Марунович, Хлебникова 2020; 67].

Классики английской литературы часто обращались к «французской теме» в своих произведениях. Основываясь на их данных, мы попытались «нарисовать» лингвистический портрет типичного представителя французской нации.

С точки зрения англичан он:

- циничен, алчен и мстителен: *cynical, avaricious and revengeful; The French, you know, don't forgive easily* (J. Galsworthy. *The Silver Spoon*);

- дальновиден и жесток: *We French see before our noses. We see that the beaten must be kept the beaten, or he will take revenge* (J. Galsworthy. *The White Monkey*);

- лжив: ... *they did not like telling lies, having an impression that only Frenchmen told them; The French were not to be relied on* (J. Galsworthy. *The Man of Property; The White Monkey*);

- своенравен и эгоистичен: *She had a will of her own, was selfish in her French way* (J. Galsworthy. *In Chancery*);

- обидчив: *He had never known any people so touchy as the French!* (J. Galsworthy. *The White Monkey*).

Широко распространено мнение о французах как дамских угодниках и любителях чувственных наслаждений: *Was she going to meet someone after all? Some confounded Frenchman – one of those «Bel Ami» chaps, perhaps, who had nothing to do but hang about women* (J. Galsworthy. *In Chancery*).

Они понимают толк в еде, одежде и развлечениях: *The French! Well, she had good taste in dress* (J. Galsworthy. *The Silver Spoon*); *Fleur was ... with her mother's French taste and gift for wearing clothes* (J. Galsworthy. *To Let*); *French blood in a family is an excellent thing – prevents faddiness about food* (J. Galsworthy. *The Silver Spoon*).

Вместе с тем француз прагматичен, он знает как, где и на чем заработать деньги: *French people only came to England to make money* (J. Galsworthy. *In Chancery*); *But it may be said as a rule, that every Englishman in the Duke of Wellington's army paid his way. The remembrance of such a fact surely becomes a nation of shopkeepers. It was a blessing for a commerce-loving country (France) to be overrun by such an army of customers: and to have such creditable warriors to feed* (W.M. Thackeray. *Vanity Fair*). Кроме того, представители французской нации знают, как толково распорядиться заработанным: *That was one thing about her mother – steady in money matters, good French method* (J. Galsworthy. *The White Monkey*); *The French – they had no sense of compromise, and every sense of money!* (J. Galsworthy. *The Silver Spoon*).

Он способен трезво смотреть на сложившуюся ситуацию и критически мыслить: *they don't persuade themselves into believing what they want to; Soames got away from her as soon as he could. She offended him – solid, matter-of-fact, quick, clear – French; And this girl was French, not likely to lose her head; She was one of those ... Frenchwomen, whose every action and tone of voice inspire perfect confidence ... and the careful increase of their bank balances* (J. Galsworthy. In Chancery).

Что касается внешних признаков, то француженки являются эталонном красоты, даже для англичан:

*Sir Lawrence smiled.*

*"She's a charmer. Very pretty. Excellent little mother; some French blood."*

*"Ah!" said the marquess: "the French! Better built round the middle than our people."* (J. Galsworthy. The Silver Spoon).

Кроме того француженкам присуща изысканность, грациозность, живость характера: *She (Rebecca) adopted at once their (French ladies) grace, their liveliness, their manner* (W.M. Thackeray. Vanity Fair).

Мужчины-французы, наоборот, по внешним данным проигрывают англичанам:

*"You know," Annette went on, "you are just the temperament for Coué, Soames. When you cure yourself of worrying, you will get quite fat."*

*"Fat!" said Soames, looking at her curves. "I'd as soon grow a beard."*

*Fatness and beards were associated with the French* (J. Galsworthy. The White Monkey).

Таким образом, собирательный образ француза в английской лингвокультуре довольно-таки противоречив. Это отчетливо видно в характеристике, данной француженке одним из героев «Современной комедии» Дж. Голсуорси: *Here's French culture in excelsis; quick intelligence, wit industry, decision, intellectual but not emotional æstheticism, no humour, conventional sentiment, but no other, a having tendency – mark the eye; a sense of form, no originality, very clear but limited mental vision – nothing dreamy about her; quick but controlled blood. All of a piece with very distinct edges* (J. Galsworthy. End of the Chapter. Maid in Waiting).

Разные авторы наделяют своих героев-французов различным набором характерных черт. Однако все они подчеркивают их странность, непонятность: *He (Soames) desired now to understand things French; And there was Soames married again to a French girl. The French were a queer lot* (In Chancery).

Таким образом, представители французской нации являются наиболее значимыми иностранцами в английской лингвокультурах. Причины этого кроются в политическом, экономическом и культурном развитии данных стран. Для англичанина француз, прежде всего, внешне неказистый прагматичный делец, способный на любую подлость ради собственной выгоды



и понимающий толк в чувственных наслаждениях. Женщины, наоборот, хороши собой и изысканно одеты. Это можно объяснить тем, что француженки чаще всего описываются с позиции влюбленного человека. Основным признаком любви является необъективность и немотивированность выбора ее объекта, поэтому влюбленный человек не обращает внимания не только на физические недостатки объекта любви, но и на его социальное положение, вероисповедание и национальность.

### Литература

1. Маруневич О.В., Хлебникова М.В. Номинативный аспект асимметрии этнически маркированных вестонимов в русском и английском языках / О.В. Маруневич, М.В. Хлебникова // Вестник Калмыцкого университета. – 2020. – № 3 (47). – С. 62-70.
2. Мюллер В.К. Новый англо-русский словарь / В.К. Мюллер. – 8-е изд. – М.: Русский язык, 2000. – 880 с.
3. Marunovich O.V., Kononenko A.P. The “In-Group – Out-Group” Binary Opposition as the Criterion for Identifying the Out-Group Members in the Folk Model of the World (Based on Slavic Languages) // O.V. Marunovich, A.P. Kononenko. – Russian Linguistic Bulletin. – 2020. – № 2 (22). – pp. 33-37.

УДК - 070

## ОСОБЕННОСТИ ПРОДВИЖЕНИЯ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

**Р. Ю. Коростий**

магистрант 2 курса,

ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

**С.Л. Распопова**

канд. филол. наук, доц. каф. журналистики,

ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

*В данной статье рассмотрена специфика построения новостной ленты ПГУ в социальных сетях, телеграмм, вайбере, инстаграмм. Актуальность темы обусловлена тем, что нынешний рынок образовательных услуг стал крайне широк и разнообразен. В этих условиях современным вузам требуется не только создать конкурентоспособные услуги и определить подходящую им цену, сделав их привлекательными, но и задуматься о совершенствовании своих маркетинговых коммуникаций с целью привлечения аудитории, быть компетентными в той коммуникационной среде, в которой функционирует их учебное заведение, с целью продвижения своих предложений.*

**Ключевые слова:** мессенджеры, социальные сети, дизайн, продвижение.

## FEATURES OF PROMOTION OF HIGHER EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF TRANSNISTRIA AND RUSSIA IN SOCIAL MEDIA: COMPARATIVE ANALYSIS

*This article discusses the specifics of building a PSU news feed on social networks, telegrams, vipers, instagram. The relevance of the topic is due to the fact that the current market for educational services has become extremely wide and diverse. In these conditions, modern universities need not only to create competitive services and determine a suitable price for them, making them attractive, but also to think about improving their marketing communications in order to attract an audience, to be competent in the communication environment in which their educational institution operates, in order to promoting their proposals.*

**Keywords:** *messengers, social networks, design, promotion.*

Сегодня университеты становятся полноценными самостоятельными субъектами хозяйствования. Идет серьезная конкурентная борьба за абитуриентов, и в ней важным фактором успеха является положительный имидж вуза, который зависит от ряда факторов: качества образования, предоставляемого; отзывов работодателей о выпускниках определенного вуза; уровня научно-инновационной деятельности; уровня международного сотрудничества. [Лазутина 2013; 79]. В то же время главным фактором формирования имиджа вуза является его присутствие в информационном пространстве.

Одним из основных медиаресурсов, который может обеспечить эффективное продвижение вузы в инфосфере, являются так называемые новые медиа, потенциал которых, несмотря на многочисленное количество публикаций, еще до конца не раскрыт и требует дальнейших исследований. [Антоненко 2013; 11].

Если говорить о новых медиа как инструменте продвижения имиджа вуза, то это понятие вошло в обращение относительно недавно, и его понимание определенным образом связано с американским опытом продвижения вузов. Под это определение часто попадают Интернет, мобильная связь, интерактивная наружная реклама и т.д., но оно и по сей день является достаточно размытым и нечетким. Традиционно под новыми медиа принято понимать интерактивные электронные СМИ. Такой подход является одновременно и правильным, и неполным.

Социальные сети формируют имидж учебного заведения, помогают привлечь потенциальных абитуриентов к сложившемуся образу университета [Олешко 2002; 189].

Аккаунты глобальной сети демонстрируют «краткую» карту будущей учебы студента, сферу его интересов и возможностей. Особенно ярко это получается в совокупности с отзывами выпускников, которые достигли высот в своей профессии [Кабани 2012; 239].

В рамках исследования мы провели анализ социальных сетей известных российских образовательных учреждений: Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова (МГУ), Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ВШЭ), Российский университет дружбы народов (РУДН), Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Уральский федеральный университет (УрФУ), Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС) и Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (Университет ИТМО).

Отличительная особенность социальных аккаунтов МГУ – большое количество фотоматериала о вузе, которые и составляют основную новостную ленту. Особый упор делается на фотографиях студентов у главного корпуса и филиалов университета, также необычные ракурсы со студенческой атрибутикой, то есть зачеткой и студенческим билетом. Стиль ведения аккаунтов МГУ – через объектив телефона студента. Основной контент – информация о вузе, интересные факты и истории из жизни студенчества прошлых лет и нынешнего поколения. Кроме того, ярко ведутся аккаунты факультетов МГУ, которые дополняют общую картину жизни вуза, публикуют актуальную информацию по поступлению и экзаменационным периодам в образовательной структуре.

Официальные аккаунты Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (ВШЭ) углубились в графическое отображение новостей. Они создают специальный дизайн или так называемый «визуал ленты» социальной сети, которая выдержана в стилистике вуза. Каждый иллюстративный пост имеет свой заголовок, который привлекает читателя. Нажав на соответствующую своему вопросу картинку, пользователь получает расширенный комментарий в основном теле материала. Количество фотографий сведено к нулю в основном профиле или смешены в пользу приложения «Истории», где они размещаются 24 часа со дня опубликования, а после отправляются в архив. Кроме того, ВШЭ имеет расширенную систему аккаунтов не только самого вуза, но и структурных подразделений и творческих групп, студенческих объединений. Все эти подгруппы ведутся в своем уникальном стиле.

Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» и Университет ИТМО большое внимание уделяют фотографиям с собственным брендом, под которыми оставляют активные ссылки на статьи и последние исследования. В противовес им УрФУ и РАНХиГС избрали систему подобную МГУ – свой фото-контент, но данные вузы идут по пути ярких фотографий с собственных мероприятий. В чем существенное отличие данного подхода, так это в жизненной энергии данных профилей, по-

скольку они получаются более студенческими и разношерстными. Кроме того, они не придерживаются общего стиля вуза или бренда, а находятся наравне с личными аккаунтами пользователей.

Мы выявили следующие особенности продвижения российских вузов в медиапространстве:

- Упор на визуальный и графический контент страницы;
- Большое количество ссылок на источник информации, которым выступает официальный сайт вуза или структурное подразделение;
- Игровые заголовки, легкие и простые тексты новостей в стиле «студенческая история»;
- Массивные и важные материалы, несущие информацию о приемной кампании или сессионном периоде, выделяются в общем массиве ленты;
- Новости для разных медиаплатформ имеют разный состав, подходящий только для той или иной социальной сети.

Данную структуру построения продвижения можно применить для наших высших учебных заведений, в частности для ПГУ им. Т.Г. Шевченко, что позволит заявить о себе для большой молодежной аудитории пользователей социальных сетей.

Таким образом, проведенный анализ показал, что современным вузам необходимо активнее взаимодействовать с аудиторией в социальных сетях, изучая ее вкусы и предпочтения, определяя наиболее действенные подходы к построению коммуникационной политики вуза. Особо выигрышной смотрится система преподнесения мультимедийного контента для «молодежи о молодежи». Мы обращаем на это большое внимание, поскольку человек в большинстве своем обладает клиповым мышлением, запоминая яркие картинки. Аккаунты в социальных сетях являются виртуальным лицом вуза, формируя его имидж. Это происходит как посредством прямого наполнения контента самой образовательной организацией, так и студенческим составом, который постоянно отмечает свой вуз в публикациях или историях.

## Литература

1. Антоненко С. В. Социальные сети как инструмент профориентации / С. Антоненко // Известия Тульского государственного университета. Технические науки. – 2013. – № 11.
2. Кабани Ш. SMM в стиле дзен. Стань гуру продвижения в социальных сетях и новых медиа! / Ш. Кабани. – СПб. : Питер, 2012. – 239 с.
3. Лазутина Г.В. Технология и методика журналистского творчества / Г.В. Лазутина. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. - 79 с.
4. Олешко В.Ф. Журналистика как творчество, или что нужно делать, чтобы читатели, телезрители, радиослушатели тебя понимали и вступали в диалог / В.Ф. Олешко. - Екатеринбург: Изд-во Уральск. ун-та, 2002 - 189 с.

## НОВЫЕ МЕДИА В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Д.В. Кулакова**

магистрант 2 курса,  
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тirasполь

*В статье рассматривается вопрос деятельности новых медиа в информационном пространстве. В современном мире пользователи все чаще предпочитают социальные сети и интернет-издания традиционным типам СМИ. Медиа, которые научились пользоваться интернет-технологиями, выстояли в условиях конкурентной борьбы.*

**Ключевые слова:** новые медиа, социальные сети, информационное пространство, конвергентные СМИ

### NEW MEDIA IN THE INFORMATION SPACE

*The article deals with the issue of the activity of new media in the information space. In the modern world, users increasingly prefer social networks and online publications to traditional types of media. Media that have learned to use Internet technologies have withstood the competition.*

**Keywords:** new media, social networks, information space, convergent media

**Р**азвитие информационно-коммуникативных каналов действенным образом изменило систему традиционных СМИ. Цифровые медиа дали человечеству большие возможности интеграции в медиaprостранство. Сегодня к новым медиа, изобретенным в условиях повсеместной цифровизации, относятся сетевые издания, всевозможные средства взаимодействия в социальных сетях, многочисленные сайты, платформы, мобильные приложения для мгновенной коммуникации и т.д. Подобный мощный толчок в развитии интернет-технологий в медиасфере привел к появлению понятия «новые медиа».

Несмотря на то, что термин «новые медиа» подвергается критике как весьма расплывчатый и относительный, он получил широкое распространение. К традиционным мы относим все средства коммуникации, которые сформировались в традиционной аналоговой культуре (книга, газета, журнал), новые медиа возникли в период всеобщей цифровизации, виртуализации, мультимедийности технологий и контента (сетевые издания, блоги, аккаунты, компьютерные игры и т.д.).

Особенность коммуникации в новых медиа – возможность общаться в той же плоскости, где и представлен журналистский материал. Таким

образом, диалог пользователей выходит за рамки традиционных опций комментирования на сайте, позволяя мгновенно демонстрировать реакцию на информацию. В интернет-СМИ и в социальных сетях журналисты проводят опросы мнений, голосования и применяют форму вопрос-ответ для сбора отклика от зрителей. Также в мессенджерах предусмотрена отдельная графа «контакты», где пользователь напрямую связывается с менеджером или владельцем блога по электронной почте, номеру телефона или любому другому мессенджеру, предназначенному для коммуникации.

На сегодняшний день новые медиа создали свой отдельный сегмент деятельности в рамках всего медиaprостранства. Это означает, что появление новых медиа не стало как таковой причиной исчезновения «традиционных» СМИ (печатных журналов и газет, теле- и радиоканалов). С одной стороны, появление и развитие новых медиа становится причиной «сжатия» СМИ, изменения (в большинстве случаев в меньшую сторону) их тиражей и, как следствие, доходности. Таким образом, старые СМИ изжили себя. С другой стороны, именно появлению новых медиа традиционные СМИ обязаны своим «вторым рождением»: в целях поддержания конкурентоспособности совершенствуются маркетинговые технологии, повышается содержательная и формальная сторона подачи информации. Последний фактор позволяет традиционным СМИ удерживать своего потребителя, тем самым сохраняя существенную часть национального медиарынка [Ульбашев 2019; 151]. Так, редакции, приспособившиеся к новым условиям жизни, смогли сочетать традиционную форму и современные технологии, что стало поводом для развития конвергентных СМИ и их всеобщему распространению. Наряду с традиционными средствами массовой информации сетевые технологии выходят на первый план в получении информации среди молодежи и людей с активной политической и жизненной позицией [Иовва 2020;133].

Из перечисленного появляется закономерный вопрос: А стали ли эти медиа «новыми»? Они расширили журналистику, позволив человеку, не имеющему журналистского образования, быть источником информации и стать популярным. Новые медиа показали, что журналисты не будут быстрее, чем люди, которые идут со смартфоном и выкладывают в соцсети новости. Поиск по хэштегам сейчас проще, чем самостоятельный поиск информации.

Таким образом, новые медиа указали на тот факт, что все средства массовой информации являются медиа, но не все медиа – СМИ. Социальные сети и блоги могут принадлежать как официально зарегистрированному изданию, так и любому пользователю сети, которому есть что рассказать миру. Так, пространство новых медиа не ограничивается тем или иным типом средств массовой информации. Теперь СМИ должны использовать

площадку новых медиа для лучшего продвижения среди современного поколения, чтобы быть читаемыми и узнаваемыми своим потребителем. И порой редакция проигрывает обывателю в части скорости и оригинальности подачи необходимой информации. Однако, в новых условиях становится острым вопрос ответственности за информацию. Также появляется проблема правового регулирования отношений в среде глобальной сети, которые тесно связаны с авторским, интеллектуальным правом и правами масс-медиа.

### Литература

1. Ульбашев А. Х. Правовые основы журналистики. Общий курс медиарегулирования: учебник для бакалавриата и магистратуры / А. Х. Ульбашев. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 189 с.
2. Иовва. Н.И. Новые медиа как феномен журналистики цифровой эры [Текст] / Медиацисследования 2020 / под ред. Т.А. Семилет, И.В. Фотиевой. — Барнаул: изд-во АлтГУ, 2020. — С. 132-138.
3. Суворова А.Ю. Новые медиа: к вопросу о категориально-понятийном аппарате // Культура и цивилизация. - 2017. Том 7. № 4А. - С. 735-745.

УДК 81:1

## ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПЬЮТЕРНОГО СЛЕНГА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

**Е.Г. Луговская**

канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и межкультурной коммуникации,  
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тirasполь

**О.И. Луговский**

магистрант 2 курса,  
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тirasполь

*Компьютерный молодежный сленг как вторичная форма существования языка реализует ряд функций, сгруппированных по значимости для его носителей. В статье показано, что опознавательная функция значима в сочетании с мировоззренческой и оценочной, а номинативная и творческая, связанные единым действием слово- и концептотворчества инструментальны по отношению к реализации остальных функций.*

**Ключевые слова:** социальная языковая подсистема, молодежный сленг, компьютерный сленг, опознавательная, эмоционально-экспрессивная, номинативная, оценочная, мировоззренческая, творческая функции.

## COMPUTER SLANG OF MODERN YOUTH FUNCTIONAL AND STYLISTIC CHARACTERISTICS

*Computer slang of modern youth as a secondary form of the language existence implements several functions, grouped by importance for its speakers. The function of identification in combination with the ideological and evaluative ones is significant. The nominative function connects by its word- and concept creativity with creative function, and they both are instrumental in the implementation of other functions.*

**Keywords:** *language social subsystem, youth slang, computer slang, identification function, emotionally- expressive function, nominative function, ideological function, evaluativefunction, creativefunction.*

**Н**а заре появления компьютерной техники язык обогатился сразу целым пластом лексических средств, которые осваивались, прежде всего, внутри соответствующей сферы деятельности человека - это были языковые единицы специального использования в области технических, информационных технологий. Однако постепенно компьютерная техника стала получать все более широкое распространение, стала более доступной и, наконец, практически, общедоступной, соответственно и пополнение языка новыми словами из сферы компьютерных технологий интенсифицировалось. Кроме того, новые слова, как заимствованные без изменения, так и освоенные русским языком, переходя из специального, то есть литературного (терминологического) или профессионального, то есть нелитературного, в узуальное использование, стали также осознаваться носителями языка как распределенные по подсферам.

Сегодня внутри сферы компьютерного сленга или жаргона, как настаивают некоторые исследователи, можно выделить подсферы языка программеров, вебдизайнеров, хардверщиков, сеошников, сисадминов, пользователей (юзеров), геймеров, блоггеров, стримеров и пр. У каждой такой группы есть свой неповторимый набор специальных и профессиональных языковых средств, по содержанию которого происходит их идентификация и самоидентификация.

Однако можно говорить и о некотором общем поле языковых средств – прежде всего, слов и сочетаний – которое позволяет им, с одной стороны, понимать друг друга, а с другой стороны, обеспечивает возможность описания компьютерного сленга как отдельной подсистемы национального языка. Источниками пополнения молодежного сленга могут выступать практически любые подсистемы национального языка – начиная от литературного нормированного языка, единицы которого, попадая в сленг, как правило, подвергаются десемантизации, до грубого просторечия и инвективы.

Обусловленность формирования и функционирования молодежного сленга эмоционально-психологическим запросом соответствующей со-



циальной группы совокупностью сленговых средств *выражает эмоциональную избыточность, максимализм, особое представление о жизненных ценностях, особый стиль и манеры поведения, свойственные молодым людям* [Иванова, 2007]. Молодежный жаргон, рассматриваемый как вторичная форма существования языка, образующая обособленную социальную языковую подсистему, обладает системными признаками и выполняет *опознавательную, эмоционально-экспрессивную, номинативную, оценочную, мировоззренческую, творческую функции* [Арустамова, 2006]. Соответственно, компьютерный сленг, рассматриваемый нами как подсистема подсистемы молодежного сленга, также реализует указанные функции с некоторыми уточнениями, связанными с профессиональной ориентированностью компьютерного сленга.

Любой сленг мотивирован, прежде всего, выполнением опознавательной функции, реализация которой помогает соответствующей группе его носителей выделяться на фоне остальных носителей национального языка и идентифицироваться внутри группы. Молодежный сленг как подсистема языка, дифференцируемая в большей степени по возрастному и, если можно так выразиться, психологическому критерию, выдвигает на передний план *эмоционально-экспрессивную функцию*, которая помогает заявить о себе как об отдельной личности на общегражданском социальном фоне, *оценочную*, которая помогает реализовать юношеский максимализм, оценивая все в крайней дуальности плохо/хорошо, и *мировоззренческую*, которая дает возможность выражать интересы, потребности, идеалы в духе внутригруппового конформизма.

И несмотря на то, что и такое разделение условно, можно утверждать, что *опознавательная функция значима в сочетании с мировоззренческой и оценочной, а номинативная и творческая*, связанные единым действием слово- и концептотворчества, в каком-то смысле *инструментальны* по отношению к реализации остальных функций.

*Опознавательная функция* молодежного компьютерного сленга реализуется, в первую очередь, номинациями, обозначающими участников коммуникации, которая планируется или ведется с использованием компьютерного сленга. В дальнейшем отбор и организация лексических средств для коммуникации будет вестись в соответствии с тем, каким образом опознаны его участники и как представлен предмет разговора (*админ, администратор, юзер* (юзер), *ламер, чайник, железячник* (хардверщик), *юниксоид, программмер* (прогер)). Совсем не значит, что общающиеся будут использовать данные номинации в речи для указания на себя или собеседника, однако именно так они будут опознавать актантов коммуникации и, высказываясь подобным образом о третьих лицах, могут позиционировать себя в противопоставлении такой характеристике.

Для идентификации собеседника носителю компьютерного сленга достаточно именно подобных слов – наиболее приближенных к литературной норме, использование же собственно профессионализмов зависит от множества экстралингвистических факторов: важны степень знакомства, неформальность обстановки, настроенность собеседников друг на друга, а также форма общения. Например, устно-письменный дискурс в интернет-обсуждениях на тематических форумах, сайтах и т.п. более располагает к использованию профессионального сленга, особенно в том случае, если топикистартер задал такой тон и комментирующие в большинстве своем его поддержали.

Вообще, замечено, что высокая компьютерная компетентность позволяет носителю компьютерного сленга умело оперировать языковыми средствами общелитературного языка при общении с коммуникантами, не идентифицированными как относящиеся к той же сфере. Использование специализированных словечек характеризует коммуникантов либо как тесно и достаточно продолжительно сотрудничающих, общающихся, особенно в условиях нехватки времени, либо – и это другая сторона медали – выдает новичка в той сфере, профессионализмы из которой он осваивает.

*Номинативная функция* молодежного компьютерного сленга реализуется, в большей степени, названиями основных компонентов компьютера, и процессов им выполняемых, а также действий и манипуляций с компьютерным хардом и софтом: *бэзэ* – блок питания, *видяха/видюха/видло* – видеокарта, *вирь* – компьютерный вирус, *водянка* – система водяного/жидкостного охлаждения, *залить, положить* – закачать файл на сервер, в интернет, *компильть* – компилировать, *крякнуть, крэкнуть* – взломать код, *локалка, лан, лана, ланка, лань* (англ. lan) – локальная сеть, *системник* – системный блок, *эфтепнуть* – работать посредством FTP (удаленного доступа).

Номинативная функция поддерживает и закрепляет опознавательную, уточняет тему, уровень компетентности, помогает актантам коммуникации понять, что они говорят на одном языке об одних и тех же вещах, что терминологическая путаница исключена.

*Творческая функция* молодежного компьютерного сленга реализуется в лексемах, заимствованных с помощью метафорического или метонимического переноса значений, в фразеологии, а также в способах русификации англицизмов: *нетварь* – netware, *софтварий* – software, *жаба* – язык программирования Java, *звуковуха, звучка, звучок* – звуковая плата, *междумордие* – интерфейс, *мускул* – MySQL, *пилюлькин* – лечащий модуль антивирусной программы, *подмышка* – коврик для компьютерной мыши, *сетевуха* – сетевая плата, *сырцы* – (sources) исходные тексты программы, *хобот* – кабель питания, *шланг, шнурок* – кабель, т.п..

Как видим, по большей части, переосмысляются фонетические созвучия, и, нужно особо подчеркнуть, экспрессивность созвучных сленгизмамслов национального языка, как правило, сниженная. При этом неверно будет говорить о наличии отрицательной оценочности у подобных слов, скорее, грубовато-пренебрежительная лексика используется со стертой оценочностью. В русской культурной традиции не принято хвалить себя, свою работу, напротив, распространены самокритика и некоторое самоуничтожение, преуменьшение своей роли и в процессе, и в результате своей деятельности, в силу этого и профессиональный лексикон, как правило, грубовато-пренебрежительный.

Метафорические *хобот, шланг, шнурок*, идиоматические *пилёлькин, подмышка*; переосмысления, разного рода сокращения и новообразования как последствия русификации *схабка, сырцы, мускул*; кальки *междумёрдие, япанко*, традиционные способы образования разговорной лексики *звукóуха, сетевóуха, превьюшка* и окказиональные *софтварий* – вот широкий арсенал средств реализации творческой функции молодежного компьютерного сленга.

Для реализации творческой функции важна формальная обозначенность отрицательной оценочности, но не содержательная – такая экспрессивность способствует более легкому запоминанию слова. Отрицательная оценочность в этом случае как бы распространяется в целом на сленг как язык, обслуживающий профессиональное сообщество.

*Мировоззренческая функция* реализуется и в способах номинации участников коммуникации и предмета речи, и в творческом подходе к образованию сленгизмов, но ярче всего проявляется в тех словах, для которых оценочные коннотации не просто и формально, и содержательно значимы, но задают концептуальную установку на отношение профессионального сообщества (программеров, хакеров, админов, железятников, геймеров, пользователей, др.) к тому или иному продукту, фирме, действию. Например: *букварь* – руководство (*уважительно*), *дыра* – способ, позволяющий получить к несанкционированный доступ (*уничижительно*); *Макось, МакОшь, Мокошь* – (MacOs) операционная система на базе компьютеров Macintosh (также: *Мася, Ося*) (*уважительно*); *Мелкомягкие, мелкие проги, мелкапроги* – Microsoft (*шутливо-неодобрительно*), *станок* – компьютер (*шутливо-одобрительно*), *чатланин* – постоянный участник чата (*шутливо*); *шара, шарные или расшаренные ресурсы* – (shared) открытые для общего доступа (*одобрительно*), *яблочник* – любитель Apple и всего, что с ней связано (*шутливо-неодобрительно*), др..

*Оценочная функция* тесно связана с мировоззренческой и проявляется в закреплённой субкультурой оценкой тех или иных объектов и

действий различных групп внутри субкультуры, иногда противопоставленных друг другу; реализуется с помощью способов образования (пути заимствования и освоения) сленгизмов. Например: *Висла*- операционная система WindowsVista; *кирпич*-переставший работать после перепрошивки девайс; *окирпичить* - привести в абсолютно нерабочее состояние; *флудер*- человек, который пишет очень много, но не по существу; *тормоз*- все что медленно работает; *Соплярис* - пренебрежительное название операционной системы Solaris; *быдлокодер*- плохой программист, код которого всегда содержит много ошибок. Опознаваться как субъективная (индивидуализированная) оценочность или как фоновая (объективно принятая профессиональным сообществом) она может только в контексте.

Таким образом, экспрессивность рассматривается как необходимое, но недостаточное условие функционала молодежного компьютерного сленга. Сленг как *самостоятельное языковое явление, лингвокультурологический аспект которого проявляется в стремлении молодежи разных регионов специфическим образом выразить свое отношение к среде проживания, местным реалиям, человеческим взаимоотношениям, традициям и сложившемуся жизненному укладу* [Казачкова, 2006] реализует функциями (*опознавательная, номинативная, творческая, мировоззренческая, оценочная*). Его лексика отличается яркой экспрессивностью и, нередко, оценочностью, хотя необходимо отметить и некоторую размытость значений, что не характерно, например, для терминологической системы, так как молодежный жаргон отражает характерную склонность молодежи к гиперболизированным универсальным оценочным средствам.

## Литература

1. Алексахина Н.А. Компьютерный жаргон // Записки Горного института. 2004. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternyy-zhargon>
2. Арапов М.В. Сленг // Лингвистический энциклопедический словарь. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/461a.html>.
3. Арустамова А.А. Современный молодежный сленг и особенности его функционирования: На материале речи студентов Республики Адыгея // Автореферат на соискание степени кандидата филологических наук. Майкоп, 2006. URL: <https://www.dissercat.com/content/sovremennyi-molodezhnyi-sleng-i-osobennosti-ego-funktsionirovaniya-na-materiale-rechi-studen/read>
4. Глазырина А.И. Компьютерный подъязык: термины, жаргонизмы, профессионализмы // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternyy-podyazyk-terminy->
5. Иванова Н.С. Молодежный жаргон в лингвокультурологическом освещении // Автореферат на соискание степени кандидата филологических наук. Ека-

теринбург, 2007. URL: <https://www.dissercat.com/content/molodezhnyi-zhargon-v-lingvokulturologicheskom-osveshchenii>

6. Иванова Н.С. Молодежный жаргон в лингвокультурологическом освещении // Автореферат на соискание степени кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2007. URL: <https://www.dissercat.com/content/molodezhnyi-zhargon-v-lingvokulturologicheskom-osveshchenii>

7. Казачкова Е.М. Формирование и функционирование молодежного сленга в лингвокультурной среде (на примере Астраханской области) Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата филологических наук. Москва, 2006. URL: <http://cheloveknauka.com/formirovanie-i-funktsionirovanie-molodezhnogo-slenga-v-lingvokulturnoy-srede>

8. Лейчик В.М., Павлов В.Ю. Компьютерно-интернетный жаргон на современном этапе // Социальные варианты языка. Материалы междунауч. конф. Нижний Новгород, 2002. С. 44-49.

9. Мезенцева Е.С., Кистаубаева Д.М. Компьютерный жаргон в русской речи школьников // Вестник Московской международной академии. 2020. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternyy-zhargon-v-russkoy-rechi-shkolnikov>

УДК 811.111

## ЛЕКСИЧЕСКАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ ЛИНГВОКОГНИТИВНОГО КОНЦЕПТА «ИНОСТРАНЕЦ» В РОМАНЕ-ЭПОПЕЕ ДЖОНА ГОЛСУОРСИ «САГА О ФОРСАЙТАХ»

**О.В. Маруневич**

канд. филол. наук, доц.,  
ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет  
путей сообщения», г. Ростов-на-Дону

*Статья посвящена анализу лексических средств воплощения лингвокогнитивного концепта «иностранец» в романе-эпопее Дж. Голсуорси «Сага о Форсайтах», который неизменно находится в зоне исследовательского внимания. Это связано со своеобразием художественного решения в нем универсальных концептов человеческого бытия. Анализ произведения показал, что негативное отношение к иностранцам, с которыми приходилось сталкиваться героям романа, эксплицируется при помощи эпитетов, метафор, сравнений, ассоциаций и аллюзий.*

**Ключевые слова:** концепт, лексическое значение, художественный текст, коннотация, картина мира, лексические средства выразительности.

LEXIC EXPLICATION  
OF THE LINGUOCOGNITIVE CONCEPT «FOREIGNER»  
IN JOHN GALSWORTHY'S "THE FORSYTE SAGA"

*The paper is aimed at analyzing the lexical means used to convey the linguocognitive concept "foreigner" in the novel by J. Galsworthy "The Forsyte Saga", which is invariably in the focus of research attention due to the originality of its artistic solution of the universal concepts. The findings of the study showed that the negative attitude towards foreigners that the heroes of the novel had to face is explicated by epithets, metaphors, comparisons, associations, and allusions.*

**Keywords:** *concept, lexical meaning, literary text, connotation, picture of the world, lexical expressive means*

**В** коллективном сознании носителей языка существует специфическая картина мира, отражающая опыт данной лингвокультуры и в основе которой лежат ментальные образования разной природы, которые могут получать языковое воплощение – так называемые концепты. Впервые термин «концепт» был введен С.А. Аскольдовым, который определяет концепт как заместитель неопределенного множества предметов одного и того же порядка. При этом концепт значительно шире, чем лексическое значение [Аскольдов 1997; 267-280]. Ю.С. Степанов определяет его как «основную ячейку культуры в ментальном мире человека» [Степанов 1997; 41]. По мнению Е.С. Кубряковой [Цит. по: Маслова 2001; 32], концепт – это «оперативная содержательная единица памяти ментального лексикона, концептуальной системы мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике». С точки зрения О.В. Афанасьевой, понимание концептов должно строиться на их восприятии как семантических матриц, которые включают в себя значительную часть словарного состава языка и являются высшей степенью абстракции, имеющим разнообразные лексические репрезентации [Афанасьева 2004; 43-44].

В настоящее время различают концепт-понятие и концепт-представление. В основе первого лежит принцип информативности, в основе второго – образность. Концепт-представление отражен прежде всего в художественном тексте. Данный вид концептов формируется в процессе освоения внеязыковой действительности субъектом мысли и речи (в данном случае – автором) и напрямую связан с пониманием художественного концепта, основу которого составляет диалогическая структура отношений человека, общества, культуры. Таким образом, под художественным концептом понимается комплекс понятий, представлений, эмоций, чувств, волевых актов.

Каждый художественный текст можно интерпретировать как личность, завершившую речевой акт, но не перестающую мыслить. Художественный концепт является заместителем образа, в силу чего природа художественного освоения мира отличается экспрессивностью, особым

словесным рисунком и ассоциативно-символьными связями. Данное положение можно проиллюстрировать на примере анализа концепта «иностранец» в романе-эпопее Джона Голсуорси «Сага о Форсайтах».

Джон Голсуорси как видный представитель критического реализма в английской литературе XX века отражает все противоречия английской общественной жизни на стыке веков. Трилогия, повествующая о старшем поколении, уверенных в своей правоте представителей буржуазии, называется «Сагой» по аналогии с древними героическими сагами. Старшие Форсайты выросли в эпоху подъема своего класса и отражают типичные черты викторианской буржуазии, поэтому слово «Форсайты» стало нарицательным, своеобразной собирательной характеристикой высших кругов общества, где собственность – цель всей жизни. Однако форсайтизм – не только власть и осознание собственника, который оценивает мир мерками богатства, форсайтизм – разветвленная система норм и стереотипных оценок. Причем некоторые компоненты этого комплекса имеют прямое отношение к национальным особенностям англичан [Дубашинский 1979; 14]. Прежде всего это касается того факта, что у англичан, а, следовательно, Форсайтов – типичных представителей английской нации, проявление патриотизма как черты национального характера выражается через нескрываемую антипатию и к иностранцам, и всему иностранному.

В связи с этим в английской лингвокультуре концепт «иностранец» имеет ингерентные т.е. изначально присущие независимо от контекста отрицательные коннотации. Поэтому для анализа специфики концепта «иностранец» следует обратиться к трактовкам слова «foreign» самими англичанами. Так, Oxford's Advanced Learners Dictionary указывает, что *foreign – not typical of sb, not known and therefore seeming strange* [OALD 2000; 245].

– *That Belgian chap, whose mother – as if Flemish blood were not enough – had been Armenian! Subduing a natural irritation, Soames said: “Are you a judge of pictures?”* (Galsworthy).

*No, thank God, he (Soames) wasn't a Frenchman!* (Galsworthy).

Главный герой противопоставляет свою нацию другой – *wasn't a Frenchman*, а включенные в нее вводные слова – *thank God* делают его высказывание эмфатическим. При этом следует отметить, что такое построение фразы не совсем характерно для внутренних монологов литературных персонажей, однако Дж. Голсуорси прибегает к этому приему с целью добиться более глубокого раскрытия психического и эмоционального состояния Сомса.

Сомс – человек умный и наблюдательный, но консервативный в своих понятиях и взглядах на окружающий мир. И если в первом романе трилогии Голсуорси противопоставил собственнику неимущего архитектора Босини, человека страстно влюбленного в искусство и не умеющего расце-



нивать людей и вещи с точки зрения их рыночной стоимости, то в заключительной части «Саги», когда рост симпатии автора к Сомсу становится очевидным, главным идейным противником Сомса становится Проспер Профон. Профон – не просто иностранец, он воспринимается как антипод семьи Форсайтов.

He (Profond) had better not come my way, he (Soames) thought. The mongrel represented ... *unmorality let off its chain, disillusionment on the prowl!* ... A Continental – a cosmopolitan – a product of the age! If there were *condemnation more complete*, Soames felt that he did not know it (Galsworthy).

Когда ненависть Сомса к Профону достигает своего апогея, автору кажется недостаточным использование метафорических эпитетов – *unmorality let off its chain, disillusionment on the prowl*, поэтому он прибегает к девятикратной лексике как крайнему средству репрезентации негативной коннотации концепта «иностранец».

Uncertain, whether the impression that Prosper Profond was *dangerous* should be traced ... to the remark of Fleur's: "Isn't he a *great cat? Prowling!*" ... or, more simply, to the fact that he was a *foreigner*, or *alien* as it was now called (Galsworthy).

В данном случае Профон наделен зооморфными чертами (*prowling great cat*), что не случайно. Старая английская поговорка гласит: *Если дома черный кот, то в нем не переведутся любовники*. Здесь кот играет роль символа сексуальной привлекательности и нарушителя моральных устоев и семейных ценностей (Профона подозревали в незаконной любовной связи с Аннет Форсайт), ср. русскую поговорку *блудлив как кот*.

В русском варианте переводчик подчеркнул опасность Профона выражением *он как мидийское воинство, рыщет и рыщет*, используя аллюзию на древнеавилонскую надпись: «Сверху и снизу, справа и слева, подобно урагану явилось оно (мидийское войско) ... и без страха разрушило святилище и города на границе» [Вигасин 1999; 272]. Действительно, для Флер Профон был мидийским воинством, разрушившим крепость брака ее отца и матери, для остальных Форсайтов – реальная угроза устоям форсайтизма, до этого казавшихся незыблемыми. Их шокируют его циничные речи, легкомысленность, его распущенность и отношение к жизни в целом:

The mystery, with which all felt him to be surrounded, was due to his having done, seen, heard, and known everything, and found nothing in it – which was *unnatural* ... But to see nothing in anything, not as a pose, but because there was nothing in anything, *was not English*; and that which was not English one could not help *secretly feeling dangerous*, if not precisely *bad form* (Galsworthy).

Профон в «Саге» как бы символизирует послевоенное разложение, когда для людей викторианской эпохи, уже канувшей в Лету, все казалось *unnatural, secretly feeling dangerous* и *bad form*. Однако он – знамение време-



ни. Именно профоны пошатнули мир форсайтов, который стал «сдаваться внаем».

Как человек познает окружающий мир, лишь предварительно выделив себя из этого мира, так и Форсайты смотрят на иностранцев, противопоставляя «Я – англичанин» всему, что есть «Я – не англичанин»:

– *These foreigners are all the same. Sack the lot. ... I know it of my own knowledge – and to see an Englishman put on goes against the grain. You watch it and see if what I say isn't true. I shouldn't meddle if it wasn't a dirty foreigner that's in it* (Galsworthy).

Такова основная мысль, прослеживаемая на протяжении всей «Саги о Форсайтах».

Итак, появление художественного концепта «иностранец» на страницах «Саги о Форсайтах» вполне закономерно, поскольку отражает положение дел в викторианскую эпоху. Изображая современного ему героя, писатель не может уйти от наблюдения фактов повседневной жизни, которые попадают в произведение. Но эти факты тем и ценны, что раскрывают перед читателем видение мира героями той эпохи.

Картина мира человека викторианской Англии делится на две равнозначные части: «Я – англичанин» и «Я – не англичанин» с доминированием негативной коннотации в последней, что находит свое отражение в лексических средствах английского языка. При анализе «Саги о Форсайтах» можно заметить, что негативное отношение к иностранцам и всему иностранному, воплощенное в эпитетах, сравнениях, метафорах, ассоциативных рядах, речевых клише и даже девятизначной лексике нашло свое отражение не только в словах Сомса, как типичного представителя английской нации, но и в словах автора, передающих его внутреннюю речь, описывающих его эмоции и психическое состояние. Таким образом, несмотря на то, что в английских словарях слово «foreign» имеет нейтральную окраску, при анализе его реального речеупотребления мы можем наблюдать совсем иную картину.

## Литература

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово / С.А. Аскольдов // Русская словесность: Антология / Под. ред. В.Н. Нерознака. – М.: Academia, 1997. – 317 с.

2. Афанасьева О.В. Особенности лексической репрезентации художественного концепта (на примере художественного концепта времени в произведении Р.М. дель Валье-Инклана «Весенняя соната») / О.В. Афанасьева // Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы: Труды Международной научной конференции, посвященной 200-летию Казанского университета. – Казань: КГУ, 2004. – С. 43-44.

3. Вигасин А.А. и др. История Древнего Востока / Под. ред. В.И. Кузицина. – М.: Высшая школа, – 1999. – 462 с.

4. Дубашинский И.А. «Сага о Форсайтах» Джона Голсуорси / И.А. Дубашинский. – М.: Высшая школа, 1979. – 112 с.
5. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика / В.А. Маслова. – Минск: Тетра Системс, 2008. – 272 с.
6. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 824 с.
7. Oxford's Advanced Learners Dictionary. – Oxford Press, Longman, 2000. – 1540 с.

УДК 070

## ОБРАЗ ПРИДНЕСТРОВЬЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ КИНОДОКУМЕНТАЛИСТИКЕ

**А.В. Мезис**

магистрант 1 курса,

ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

**Ю.В. Ткаченко**

канд. филол. наук, доц. каф. журналистики

ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

*В настоящей статье отражены результаты исследования взаимосвязи документального кино и журналистики. Данная информация может быть полезна приднестровским и иностранным журналистам и режиссерам в дальнейшем формировании образа Приднестровья.*

**Ключевые слова:** документальное кино, документальная журналистика, кинохроника, жанры и виды кинодокументалистики.

### THE IMAGE OF TRANSNISTRIA IN FOREIGN DOCUMENTARIES

*This article reflects the results of a study of the relationship between documentary cinema and journalism. This information can be useful for Pridnestrovian and foreign journalists and filmmakers in further shaping the image of Pridnestrovie for the world community.*

**Key words:** documentary films, documentary journalism, newsreels, genres and types of documentary films.

Сегодня в мире проводится множество закрытых и открытых фестивалей документального кино, кинопоказов, открывается бесчисленное количество школ кинодокументалистики и профессиональных курсов. Это говорит о том, что данный вид искусства активно развивается и пользуется повышенной популярностью.

Режиссер и организатор фестиваля документального кино «2 tomorrow/Завтра» Ольга Духовичная объясняет рост интереса к кинодокументалистике так: «Зрители нуждаются в каком-то лекарстве от неправды, идущей с телеэкранов, и от неправды игрового кино. Люди стали смотреть документальное кино в надежде чистой воды выпить. Телевидение обесценило само словосочетание “документальное кино”, приучило зрителя реагировать на примитивные бестактные приемы: то он напился и убил своего ребенка, или напился и упал на рельсы. Я бы назвала это явление отсутствием культуры нюанса. Мне кажется, оно очень опасно для зрителя, потому что ты реагируешь только на очень сильные болевые ощущения, и неизбежно происходит привыкание. Настоящее документальное кино – это кино нюанса» [Духовичная 2012].

В современном обществе аудиовизуальная культура стала одним из основополагающих факторов социализации личности и формирования всей системы ее ценностей. Видеокультура сегодня реализует и образовательную и воспитательную функции. Она показывает различные культуры, менталитеты и жизненные стили.

Безусловно, трудно отрицать, что экранная документалистика в своих лучших проявлениях (и на телевидении, и вне его) способна расширять наше духовное пространство, давать подлинные жизненные и эстетические ориентиры.

В рамках данного исследования мы провели анализ документальных фильмов зарубежных СМИ о Приднестровье.

Одним из наиболее ярких примеров такой работы можно назвать фильм «Студии ГРАД», вышедший на YouTube-канале «History Lab». «History Lab» работает с крупнейшими архивами кинодокументов, сотрудничает с всемирно известными научными организациями, делает все, чтобы история стала частью нашей жизни. **«Русский мир. Кому нужна эта война? Приднестровье. 1992»**. Видео из личного архива авторов А. Денисова и Б. Костенко, предоставленное авторами для эксклюзивного показа на канале History Lab.

1. Заголовок – «Кому нужна эта война». В названии документального кино уже задан риторический вопрос. Он передает основную мысль всего приднестровского народа в то время. Заголовок цепляет и остается комом в горле. В такой же мере он как бы дает посыл, что в фильме будет объяснение кто, почему и с какой целью ведет войну.

2. Стилль – участвующее документальное кино. В нем показываются взаимоотношения и взаимодействия между документалистом и объектом съемки. Документалист не просто наблюдает, а активно участвует. Именно поэтому документалист находится в кадре и самолично показывает место, о котором идет речь, берет интервью у участников событий и при этом высказывает свою точку зрения. Также присутствуют элементы наблюдательного документального кино, ведь автор транслирует реальность такой, какой ее видит.

3. Жанр – историко-документальный, так как в данном фильме рассказывают об исторических событиях, а именно о вооруженном конфликте 1992 года между Приднестровьем и Молдовой. Также присутствуют элементы кинохроники. Потому что автор описывает и документирует происходящее вокруг так, как оно есть на самом деле.

4. По способу изложения материала – фильм-обозрение. В «Кому нужна эта война?» автор рассказывает о событиях на земле Приднестровья и каждое из них сопровождается аналитическим пояснением.

5. Целевая установка – фильм снят с целью, как говорит сам автор «показать правду». Все военные действия всегда сопровождаются так называемой «информационной войной», в которой каждая сторона продвигает свою правду. Российские журналисты прибыли в Приднестровье, чтобы показать и рассказать, что происходит на самом деле, дать свою независимую картину событий.

6. Идея – показать войну, страх людей и растерянность.

7. Круг действующих лиц: политики, гражданские лица, воюющие на передовой, рабочие и мирные жители. Из фильма складывается впечатление, что приднестровцы – дружный и трудолюбивый народ: «Приднестровье – место, где многие годы дружно жили русские и молдаване, немцы, евреи, болгары и украинцы. Улыбались нам, когда видели, что их снимает телевидение», – отмечает автор. Суровость и напряженность – характеристики, которые сопряжены с теми непростыми днями. Военные отмечают: «Мы не хотим воевать против своих земляков». Это люди, которые хотят работать, строить семью и жить под мирным небом. Они патриоты своей страны, каждый второй встал с оружием, чтобы защитить свои земли и семью

8. Места действия – это окопы, города, села и заводы. Автор фильма охватывает все диапазоны жизни республики, показывает, как относятся люди к войне, и какие у не последствия. В кадр попадают и перестрелки, и похоронные процессии.

9. Способы съемки – событийная съемка.

10. Сценарно-организованные ситуации или «предлагаемые обстоятельства». Как уже сказано выше, автор показывает события, из которых складывается картина войны и напряжения. Также показано, что несмотря на это республика живет и трудится, кто в колхозах, кто на предприятиях. На фоне этого проходят похоронные процессии, совещания и военные действия. Большая часть кино – интервью с экспертами, военными и простым народом.

11. Возможная последовательность эпизодов – интервью сменяют кадры, показывающие пейзажи, военные события и жизнь приднестровцев. Сквозь весь сюжет прослеживается определенная мысль. Чувствуется, что есть определенная вполне логичная структура.

12. Впечатление о фильме оставляет у смотрящего ком в горле. Автор показывает неприкрытую правду жизни: кровь, слезы и боль. Поражает сила народа, его готовность стоять до конца за свою родину.

13. Нужно ли смотреть фильм. Определенно необходимо. Кино снято в то время, и зритель как бы погружается с головой в события 1992-ого. Дает независимое понимание картины военного конфликта. Можно рекомендовать к просмотру на уроках истории родного края

14. Тезисы, описывающие образ Приднестровья: *дружба народа, благодатный и плодородный край, «напряженная суровость – символ сегодняшнего Приднестровья», мощные предприятия и заводы, патриотизм народа, трудолюбивый народ.*

Документальные фильмы в этот период очень политизированы, это объясняется тем, что 90-е – период становления Приднестровья и обретения ею независимости. Многие документальные фильмы периода 1990-2005 гг. сняты неочевидцами происходящего, а современными журналистами и режиссерами. Однако, сохранена архивная съемка, которая помогает нам погрузиться в ту эпоху.

Далее перейдем к анализу документального кино о Приднестровье YouTube-канала «RTD». RTD – документальный канал на русском языке, входящий в международную сеть RT. Он начал своё вещание в 2013 году. В эфире канала — документальные фильмы и сериалы, специальные программы, интервью и общественно-политические ток-шоу. Документальные фильмы RTD посвящены важным политическим и социальным проблемам, они рассказывают о научных достижениях, жизни и традициях в разных странах мира, о чудесах природы. Мы обратимся к документальному фильму «**Путь к признанию. Приднестровье**», 2018 год.

1. Заголовок – «Путь к признанию. Приднестровье». Этот заголовок имеет черты и информационного (т. к. в принципе понятно, о чем будет идти речь в фильме) и образного (т. к. играет на чувствах триггерным для приднестровца словом «признание»).

2. Стиль – разъясняющее документальное кино. В данном фильме, как и свойственно разъясняющей кинодокументалистике, присутствуют следующие композиционные элементы:

- интервью
- инфографика
- кинохроника
- фотохроника

3. Жанр – историко-документальный фильм (т. к. рассказывается об исторических событиях) с элементами киноочерка (автор описывает жизнь Приднестровья, которую видит и изучает лично) и киноинтервью (в кадре многие люди дают оценку тем или иным событиям).

4. По способу изложения материала – фильм-обозрение – преподносится информация о событиях, каждое из которых сопровождается аналитическими пояснениями.

5. Целевая установка выпуска – осветить реальность Приднестровья, показать правду, какой она есть.

6. Идея – познакомить зрителя с Приднестровьем, показать почему республика является частью русского мира.

7. Круг действующих лиц:

– Вадим Красносельский, президент Приднестровья;

– Алла Мельничук, директор Тираспольского объединённого музея;

– Александр Гулимовский, герой Приднестровья, ветеран 1992 г.;

– Мирча Снегур, президент РМ в 1990-1997 гг.;

– Ярослав и Катя, студенты ПГУ;

– Анна Козырина, PR- менеджер коньячного завода;

– Андрей Морараш, начальник цеха производства дивинов;

– Борис Герман, директор Дубоссарской ГЭС;

– террористическая группа Илашку;

– Игорь Додон, бывший президент РМ;

– Николай Бабелунга, заведующий кафедрой отечественной истории ПГУ им. Т.Г. Шевченко;

– Ольга Филимоненко, студентка исторического факультета ПГУ;

– Александр Лебедь, генерал российской армии;

– Дмитрий Диордиев, военнослужащий Приднестровья;

– Альберт Гнатовский, командир воинской части Приднестровья.

8. Места действия – мемориал славы в Тирасполе, кадры улиц, панорамы Приднестровья, квартира ветерана Гулимовского, военные события 92-ого, кадры митингов в Молдове, митинг в память о погибших со стороны Молдовы, университет, общежития, промышленное Приднестровье, таможни Приднестровья, военная отрасль.

9. Способы съемки – длительное наблюдение за жизнью Приднестровья, преимущественно событийная съемка.

10. Визуальный образ – авторы кино используют инфографику, архивные кадры и видео современности. Картинка выглядит очень красивой и красочной. Режиссеры не показывают кадры, в которых показана разруха и стагнация. Наоборот, визуальный ряд динамичен и тщательно подобран, что, в свою очередь, формирует положительное впечатление о республике.

11. Сценарно-организованные ситуации или «предлагаемые обстоятельства» – сам фильм очень динамичен. Исторические кадры сменяются современностью. Использовано большое количество интервью. Освещены все важные составляющие Приднестровья.

12. Возможная последовательность эпизодов. Фильм смотрится на одном дыхании, есть цельное логичное повествование.

13. Источники информации – видеоархивы Первого Приднестровского телеканала ГУ «ПГТРК», Net-Film, «Телесистем ТВ», бригады полиции специального назначения МВД РМ, личный архив Леонида и Бориса Замчинских.

14. Впечатление о фильме однозначно положительное. Авторы осветили многие отрасли жизни республики: образование, армию, промышленность, международные отношения, таможеню и границы. В фильме есть кольцевая композиция: он начинается с истории ветерана войны 92-ого года и ею же заканчивается, причем, авторы на протяжении фильма напоминают нам о герое. Из минусов лишь мелкие «киноляпы» – использовали архивное интервью без подписи, кто и о чем говорит.

15. Нужно ли смотреть фильм. Безусловно, будет полезен и даже может служить визитной карточкой республики.

16. Тезисы, описывающие образ Приднестровья: *независимое государство, «в школе учили, что надо защищать семью, противостоять злу», патриотизм, хрупкий мир на берегах Днестра, забастовки, отряды самообороны, война – наведение конституционного порядка, хороший климат и продукты, отток населения, «не устраивает уровень жизни», дефицитный бюджет, мощная промышленная база, двойные налоги – проблема бизнеса, дивин, жить по средствам, транспортная блокада, жили как братья, есть работа, миротворцы, «у Молдовы свои герои и у нас – свои», многонациональная республика, три официальных языка, бюсты и памятники Ленину, своя армия и ополчение.*

Образ нашей республики менялся на протяжении всего ее существования. Это отразилось и в документальных фильмах. В 90-е годы основными темами документального кино и жизни людей соответственно являлся молдо-приднестровский конфликт. Документалистика тех лет очень политизирована, т.к. после развала Союза люди не понимали, как сложится их жизнь. В дальнейшем, в конце 90-х и 2000-х вектор жизни меняется, в обществе начинают царить рыночные отношения, международная политика была весьма нестабильна, что и отразилось на Приднестровье. На сегодняшний день образ Приднестровья в медиапространстве стабилизировался. Сейчас наш край позиционируется в документальном кино преимущественно как «солнечный», «многонациональный», «дружелюбный», «перспективный». Транслируется идея развития на протяжении всех лет существования республики – от развала к миру и процветанию.

## Литература

1. Дыховичная О. Настоящее документальное кино – это кино нюанса: [Электронный ресурс] / О. Дыховичная // РИА Новости. – 2012. – URL: <https://ria.ru/20121003/715818686.html> (дата обращения: 30.10.2021).

## ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

**И.М. Мельничук**

ст. преп. каф. романо-германской филологии,  
ПГУ им.Т.Г. Шевченко, г. Тirasполь

*В статье автор анализирует сходства и различия лексического значения во французском и русском языках. Частичная дифференцированность денотативных признаков основывается на общей для всех языков предметно-понятийной соотношенности. Значительные различия значений на коннотативном уровне обусловлены особенностями национального восприятия внеязыковой действительности.*

**Ключевые слова:** лексическое значение, денотативный признак, коннотативный признак, дифференцированность значения.

### DIFFERENTIATION OF LEXICAL MEANING IN FRENCH AND RUSSIAN LANGUAGES

*In the article, the author analyzes the similarities and differences in lexical meaning in French and Russian. Partial differentiation of denotative features is based on a subject-conceptual correlation common to all languages. Significant differences at the connotative level are due to the national peculiarities of the perception of extra-linguistic reality.*

**Key words:** lexical meaning, denotative feature, connotative feature, differentiation of meaning.

**Л**ексическое значение слова рассматривается в рамках лингвистической науки как комплексное явление, требующее системного подхода к исследованию. Значимой характеристикой лексического значения считается его мобильность, которая обуславливается собственными закономерностями функционирования в отдельно взятом языке. Гипотеза о лингвистической относительности предложена лингвистами Э. Сепиром и Б. Уорфом, которые считали, что «само «видение мира» оказывается у разных народов разным, что каждый народ видит мир через призму своего языка и потому мыслит и действует иначе, чем другие народы» [Амирова 2015; 1113].

Объясняется такое положение вещей в современной лингвистической науке тем, что «создание конкретных понятий основывается на жизненном опыте носителей того или иного языка. А опыт, условия жизни зачастую оказываются неодинаковыми» [Зенков 1998]. Лексическое значение слова представлено комплексной структурой, которая напрямую зависит как от отображаемого понятия, как категории мышления, так и от индивидуаль-



ных условий реализации. Данный факт объясняет дифференцированность лексического значения слов в разных языках.

Цель нашей работы состоит в том, чтобы выявить степень сходства и дифференцированности лексического значения слов французского и русского языков. Исследование основано на использовании таких методов исследования как метод компонентного и сопоставительного анализа.

Соотношение понятия и слова позволяет выявить многокомпонентность и комплексность его лексического значения. Ученые разграничивают в структуре лексического значения слова (концепта) «макрокомпоненты и микрокомпоненты» [Стернин 2008; 158].

Часто «слово «предмет» в лексикологическом описании заменяется термином «денотат» (лат. «обозначаемое»), под которым подразумевается «представитель класса предметов, или термином «референт» (обозначаемый предмет) – конкретный обозначаемый предмет речи» [Рублева 2004; 46]. Данный компонент лексического значения предстает как денотативное значение, отражающее предметное значение лексической единицы «объективный компонент смысла, абстрагированный от семантико-стилистической или эмоционально-экспрессивной оценки» [Гузев 2016; 71].

Кроме указанных компонентов лексического значения слова ученые выявили некоторые дополнительные значения, которые указывают не только на объективные признаки предмета или явления, но и выражают оценочно-эмоциональное отношение к нему. Французский лингвист Ф. Растье, с позиций антропоцентрического подхода, отмечает, что «значение не является данностью, а результатом интерпретации» [Rastier 2006].

Данный лексический компонент лексического значения, опосредованный образным мышлением, эмоциями человека, называется коннотативным. Суть данного лексического значения состоит в отображении эмоционально-экспрессивного и оценочного отношения человека к внелингвистической действительности [Policka 2014; 76]. Считается, что коннотативное значение придает слову определенную окраску – эмоциональную, оценочную, стилистическую. Формой проявления свободы лексической системы можно считать способность слов к семантическому варьированию. Именно в процессе семантического варьирования в лексической системе языка создаются те вторичные связи между словами, которые создают национальное своеобразие языков, делают их лексические системы сопоставимыми, но не накладываемыми.

В рамках нашей работы исследование лексического значения слова проводилось на основе лексических единиц французского и русского языков.

Отметим, что на уровне денотативного значения различия выявляются в отдельных семантических признаках. Например, группа слов, обозначающих родство, содержит семантические дифференциальные признаки,

которые не существуют в словах других языков. Слово *beau-père* во французском языке обладает семантическими признаками, отсутствующими у сходного слова в русском. Во французском языке это слово обозначает и *свекра*, и *отчима*, а в русском языке есть два разных слова для обозначения каждого из представленных значений.

Расхождения в структуре лексического значения в разных языках объясняются несколькими факторами:

1) Разная степень детализации. Разные языки с разной степенью подробности отражают одну и ту же предметно-понятийную область действительности.

2) Наличие лакун. Данное явление встречается в том случае, когда в одном из сопоставляемых языков нет соответствия на уровне плана выражения и/или плана содержания лексической единицы.

Для определения частотности совпадения / несовпадения лексического значения слова во французском и русском языках были сопоставлены денотативные и коннотативные семантические признаки лексического значения одних и тех слов в двух языках. Исходя из того, что коннотативное значение рассматривается как дополнительный компонент лексического значения слова, отличающийся определенной окраской – стилистической, оценочной, экспрессивной, образной, то те семантические признаки, которые обладают такой смысловой составляющей, определяются нами как коннотативные.

Рассмотрим возможность совпадения или отсутствия денотативных семантических признаков слова *maison* / *дом* в анализируемых языках: ***Maison***: 1. *bâtiment/habitation*; 2. *famille*; 3. *famille noble*; 4. *bâtiment/usage déterminé (maison de retraite)*; 5. *entreprise*; 6. *tenir maison ouverte (la maison du bon Dieu)*, 10. *gros comme une maison*. / ***Дом***: 1. *здание/для жилья*; 2. *семья*; 3. *род/династия*; 4. *учреждение/для проживания (Дом малютки)*; 5. *учреждение (Дом культуры, Дом моды)*; 6. *устар.* *род, поколение*; 7. *разг.* *сумасшедший дом*.

Как видим, семантические признаки, стоящие в начале словарной статьи каждого слова, совпадают практически дословно: *здание/для жилья – bâtiment/habitation* и указывают на объективную реальность общую для всех говорящих как на французском, так и на русском языке. Идентичным образом интерпретируются и следующие семантические признаки *род/династия – famille noble; учреждение – bâtiment*. В данном случае происходит полное совпадение денотативных семантических признаков в двух языках. Что касается последующих семантических признаков, то здесь отмечаем некоторые различия. В русском языке слово *дом* обладает общим значением *семья*, т.е. люди, живущие в одном доме и связанные родственными узами, но данный семантический признак отличается от французского *maison* (люди, живущие в одном доме) тем, что необязательно эти люди должны

быть родственниками. В этом случае мы говорим о частичном совпадении семантических признаков лексического значения слова. Мы рассмотрели слово *дом*, которое отличается высокой частотностью употребления. Для нашего анализа представляют интерес также слова, отличающиеся средней и низкой частотностью употребления.

Сопоставим денотативные семантические признаки лексической единицы **потолок** во французском и русском языках: **Plafond**: 1. *face inférieure/limite supérieure /local*; 2. *limite supérieure*. / **Потолок**: 1. *верхнее/внутреннее/покрытие/помещение*; 2. *спец.* предельная высота полета; 3. *под потолок* (о росте); 4. *разг.* предел чего-л.

Отметим, что данное слово отличается низкой семантической производностью, так как обладает малым количеством семантических признаков, особенно во французском языке. Как видим, денотативные признаки анализируемой лексической единицы, представленные в начале словарной статьи, совпадают в двух языках, где указывается место: *local*, *помещение* и позиция в пространстве: *face inférieure/limite supérieure*, *верхнее/внутреннее*. Общими выступают признаки, указывающие на метафорический перенос значения конкретного объекта и возможность употребления данного лексического значения в новых словосочетаниях. Так, во французском языке возможны словосочетания *vitesse-plafond*, *les prix plafond*, *le plafond de sa carrière*. Как показывает анализ семантических признаков лексической единицы русского языка, в переносном смысле слово *потолок* употребляется в специальном значении, только как *предельная высота полета*. Данный семантический признак суживает лексическое значение анализируемого слова в русском языке в сравнении с французским языком. Таким образом, наблюдаем практически полное совпадение денотативных семантических признаков лексического значения слов *plafond* / *потолок* во французском и русском языках.

Рассмотрим соответствие лексического значения слова **чердак**, отличающегося низкими показателями частотности употребления: **Grenier**: 1. *partie supérieure/maison/pour les fourrages*; 2. *étage supérieur/maison/débarras*; 3. *litt.* *région fertile en céréales*; 4. *hist.* *grenier à sel (magasin royal de sel)*. / **Чердак**: 1. *помещение между потолком и крышей*; 2. *жилое помещение*; 3. *разг.* *голова, ум*.

Данное слово представлено в разных языках различным количеством семантических признаков. Наблюдаем некоторые расхождения в порядке расстановки семантических признаков слова *grenier* во французском языке, где выделяется сфера применения объекта: сельская местность (семантический признак *pour les fourrages*). Данный семантический признак занимает первую позицию в словарной статье анализируемого слова. Кроме этого, во французском языке отличается и следующий семантический признак, который делает акцент на положении объекта относительно дома, но не относительно крыши как это обозначено в русском (*между потолком и крышей*) языке.

Следующим этапом исследования стал анализ расхождений на уровне коннотативного значения лексических единиц французского и русского языков. Рассмотрим коннотативные семантические признаки, проанализированных нами слов *maison/ дом* (см. выше).

Что касается лексической единицы французского языка *maison*, то отмечаем, что в словосочетаниях *tenir maison ouverte* и *gros comme une maison*, слово *maison* характеризуется образной составляющей, что позволяет определить коннотативный смысл данного слова в указанном контексте. Коннотативными семантическими признаками слова *дом* в русском языке являются: *устар.* род, поколение; *разг.* сумасшедший дом. На это указывают стилистические пометы *разг.* и *устар.*, которые обуславливают употребление данной лексической единицы в определенной ситуации общения, например, в разговорной речи. Как видим, в русском языке актуализируются стилистические компоненты лексического значения, а во французском языке выделяется образная составляющая анализируемого слова. Коннотативные семантические признаки слова *дом* полностью не совпадают во французском и русском языках.

Рассмотрим случай совпадения коннотативного значения в разных языках. В нижеследующих примерах представлены только коннотативные признаки лексических значений анализируемых слов: **Mur**: 1. obstacle à la communication; 2. personne insensible. / **Стена**: 1. препятствие к общению; 2. Китайская стена.

Образность данных семантических признаков позволяет выделить в лексическом значении данных слов коннотативный компонент, который, как видим, полностью совпадает во французском и русском языках. Совпадают такие признаки как *obstacle/препятствие* и *communication/общению*, что говорит о совпадении образа восприятия данного объекта и о полном совпадении коннотативного значения слова *стена* во французском и русском языках. Следующие семантические признаки отличаются и представляют совершенно разные образы. Так, во французском языке слово *tur* ассоциируется с неразумным человеком, а в русском языке слово *стена* получает дополнительное значение в словосочетании *Китайская стена* и обозначает изолированность кого-л. или чего-л. от окружающего мира.

Таким образом, в результате исследования денотативных и коннотативных значений слов французского и русского языков, отмечаем следующие закономерности.

Полное совпадение денотативных семантических признаков наблюдается в 32 % случаев, которые касаются большей частью понятийных признаков предметов, находящихся в начале словарных статей толковых словарей исследуемых языков. Совпадение денотативных признаков отражает общечеловеческие особенности восприятия внеязыковой действительности.

сти. Частичное совпадение, т.е. совпадение денотативных значений только в двух анализируемых языках, отображает сходность восприятия объективной реальности двух народов (18%). Полное отсутствие определенных денотативных семантических признаков встречается в 50 % случаев, что свидетельствует об особенностях актуализации лексического значения слова в разных языках. Что касается коннотативного значения, то полное совпадение значений встречается весьма редко (2 %), а отсутствие сходных коннотаций во французском и русском языках преобладает на 98% .

Как показал проведенный анализ, совпадение лексического значения слов анализируемых языков происходит как на уровне денотативного, так и коннотативного значения с различной степенью частотности. Полное совпадение денотативных признаков встречается чаще всего на уровне основных (первичных) денотативных признаков, обусловленных предметно-понятийной соотнесенностью, которая является общей для всех языков. Чаще всего происходит несовпадение коннотативных значений, которые обусловлены особенностями национального восприятия внеязыковой действительности.

## Литература

1. Амирова З.О. Значение слова и различия между языками / З.О. Амирова, С.А. Мамадалиева, Л.С. Туропова // Молодой ученый. – 2015. – № 24 (104). – С. 1113-1115. – URL: <https://moluch.ru/archive/104/24135/> (дата обращения: 22.11.2021).
2. Зенков Г.С. Введение в языкознание / Г. С. Зенков, И. А. Сапожникова – Бишкек.: 1998 – URL: [https://classes.ru/grammar/112.Zenkov\\_Vvedenie\\_v\\_yazikoznanie/html/30.html](https://classes.ru/grammar/112.Zenkov_Vvedenie_v_yazikoznanie/html/30.html). (дата обращения: 21.11.2021)
3. Стернин И.А. Слово и образ. Монография / И.А. Стернин, М.Я. Розенфельд. // Под ред. И.А. Стернина. – Воронеж: «Истоки», 2008. – 243 с.
4. Гузеев Ж.М. Лексическое значение слова и его компоненты (на материале карачаево-балкарского языка) / Ж.М. Гузеев. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 8(62): в 2-х ч. – Ч. 2. – С. 70-72. – URL: [www.gramota.net/materials/2/2016/8-2/18.html](http://www.gramota.net/materials/2/2016/8-2/18.html). (дата обращения: 18.11.2021)
5. Рублева О.Л. Лексикология современного русского языка / О.Л. Рублева. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2004. – 250 с.
6. Policka A. Initiation à la lexicologie française / A. Policka. – Brno, 2014. – 167 p.
7. Rastier F. De la signification lexicale au sens textuel: éléments pour une approche unifiée / F. Rastier. – URL: [http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier\\_Signification\\_lexicale.html](http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Signification_lexicale.html) (дата обращения: 20.11.2021)
8. Larousse. Dictionnaire de langue française – URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/porte/62689?q=porte#61983>
9. Большой толковый словарь русского языка – URL: <http://gramota.ru/slovari/dic/?lop=x&bts=x&ro=x&zar=x&ag=x&ab=x&sin=x&lv=x&az=x&pe=x&word=%D0%B4%D0%B2%20%D0%BE%D1%80>

## КОНСТРУКТИВНОСТЬ КАК СПОСОБ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПОЛЕ КОНФРОНТАЦИИ

**Н.В. Мельничук**

канд. филол. наук, доц. каф. романо-германской филологии  
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

*Настоящая статья отражает результаты исследования конструктивного речевого взаимодействия в поле конфронтации. Описаны концептуальные модели конструктивного разрешения конфликтов в широком тематическом диапазоне: аргументативный, политический, психологический и социальный дискурсы.*

**Ключевые слова:** *конфронтация, конструктивность, речевое взаимодействие.*

### CONSTRUCTIVENESS AS A METHOD OF SPEECH IMPACT IN THE FIELD OF CONFRONTATION

*This article reflects the results of a study of constructive speech interaction in the field of confrontation. Conceptual models of constructive conflict resolution in a wide thematic range are described: argumentative, political, psychological and social discourses.*

**Keywords:** *confrontation, constructiveness, speech interaction.*

**А**нализ конструктивности в рамках аргументативного дискурса представлен в современных лингвистических исследованиях преимущественно с точки зрения кооперативности взаимодействия. Поэтому представляется целесообразным рассмотреть понятия *конфронтация* и *конструктивность* в широком тематическом диапазоне

В психологии конфронтация рассматривается как один из этапов грамотного поведения в конфликте. *Конфронтация* в переводе с французского языка (confrontation) - противопоставление, противоборство; она связана с понятием состязательность, а значит может быть как деструктивной, так и конструктивной. Понятие *конфронтация* (синоним *конфликт*) рассмотрено нами как противостояние групповых интересов, так как институциональный дискурс парламентских дебатов находится в рамках столкновения политических партий и их представителей.

В подходе И.В. Нелюба [Нелюба 2005] описаны конструктивные конфликты, развивающие честную конкуренцию западных традиций и демонстрирующие способы публичного разрешения конфликтов. Население России не приемлет аксиому западной конфликтологии о том, что конфликт и его публичное разрешение – это норма.

Е.И. Кокконен [Кокконен 2004] предлагает использовать конверсационный и контент-анализ высказываний участников педагогического дискурса вместо традиционного метода детального анализа и разрешения конфликтов. Конверсационный анализ затрагивает вербальное общение и включает в себя нормы и правила поведения, понимание и усвоение информации, результативность. В основе контент-анализа заложена мысль о том, что субъекту удастся преимущественно контролировать лексику высказываний, но не грамматику. Тем самым автор относит грамматику к «неосознанной» сфере языковой личности, позволяющей воссоздать объективность оценивания ее параметров.

Е.И. Кокконен создал концептуальную модель конструктивного разрешения конфликтов на основе анализа конфликтогенов (негативные единицы) и синтонов (позитивных единиц), модифицируя тем самым стиль вербального общения. К конфликтогенам в педагогическом дискурсе автор относит доминирующую позицию педагога на уроке, выраженную в вербальной форме (наставления, приказной тон, замечания и др.); к синтонам относится похвала и одобрение. Представленная методика определяет возможность конструктивного речевого взаимодействия за счет использования учителями синтонов и прикрепления позитивных номинализаций, а обучающимися возможностью кодировать свои переживания и отстраняться тем самым для преодоления деструктивных моментов (объективация).

О.Н. Князева [Князева 2011] рассматривает проблему конструктивного речевого взаимодействия в тетрахотомическом интервале видов взаимодействия – конструктивного, поддерживающего, рестриктивного и деструктивного. Формирующий эксперимент позволяет определить специфику конструктивности в институциональной (вузовской) среде: использование направленных педагогических методик (обучения с повышением когнитивно-коммуникативного, ценностно-мотивационного и рефлексивного компонентов) формирует коммуникативную и профессиональную компетентности, позволяя тем самым повысить уровень конструктивности взаимодействия студентов с преподавателями. Субъективное отражение интеракции с преподавателем способствует овладению новыми формами поведения в будущей профессии.

Представленная автором методика отражает основные тенденции отечественной педагогики и содержит следующие основания:

- общепедагогическое – организацию деловых игр и разбор проблемных ситуаций; создание условий для преобразования студентов из объектов педагогического воздействия в субъекты; самоанализ педагогической деятельности преподавателя во взаимодействии со студентами;
- фатическое – установление контакта со студентами; эмоциональную поддержку обучающихся; организацию обратной связи;

- методическое – разработку УМК дисциплин; составление методических рекомендаций для практических занятий для преподавателей студентов.

В исследовании А.А. Дукман [Дукман 2004] конструктивное общения рассматривается не только как межличностный, но и как индивидуально-личностный феномен. В представленной модели смыслообразующие свойства личности, равно как и ее имплицитные представления о конструктивности речевого взаимодействия, формируют личностно-смысловые основания конструктивности в межличностном общении. Имплицитные представления личности определяются ее возрастом и спецификой разделяемого предельного смысла общения (самореализация, саморазвитие в общении; общение как необходимое условие жизни; терминальность общения; общение ради общения, фатичность; общение как эмоциональное отражение партнера).

Соотношение экстра - и интра-объектных факторов определяют конструктивность. Экстра-объектные факторы отражают объективность проявлений конструктивности извне и позволяют выявить семь инвариантных компонентов имплицитных представлений конструктивности в межличностном общении: диадная целостность; созидание в общении; полнота общения; поведенческая гибкость, вариативность; равенство партнеров, поведенческая слаженность; эмоциональная толерантность; личностная сила. Интра-объектные факторы связаны с понятием личностно-смысловых оснований конструктивности общения и допускают межличностную (субъективную) верификацию конструктивности между коммуникантами. Личностно-смысловые основания представлены четырьмя моделями:

- а) прото-общности (стремление к единой общности, единению и зависимости);
- б) индивидуальная зависимости от другого;
- в) индивидуальная/персональная отделённость и самовыраженность;
- г) сотрудничество с другим, предполагающее возможность персональной самовыраженности.

Данные модели не противоречат принципу категориальных взаимоотношений равноположности, подчиненности, внеположности, перекрещивания, что подтверждает потенциальную непротиворечивость выбранного принципа моделирования и, соответственно, о его высокую степень приемлемости.

Теоретическое осмысление конструктивности предполагает единство социального и личностного. На межличностном уровне конструктивность в общении определяется с точки зрения наличия позитивного результата общения по продуктивному решению партнерами совместных задач, достижению индивидуальных целей созидательности отношений.



На личностном уровне конструктивность задается имплицитными представлениями, позволяющими на языке структур сознания описывать ее личностно-смысловые основания.

### Литература

1. Дукман А.А. Имплицитные представления личности о конструктивности в общении и их смысловые основания: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / А.А. Дукман. – Р/Д., 2004. – 18 с.
2. Князева О.Н. Формы агрессивного поведения учащихся общеобразовательных школ: дис. ... канд. соц. наук: / О.Н. Князева. – Н.Новгород: НГГТУ, 2011.– 170 с.
3. Кокконен Е.И. Конструктивное разрешение педагогических конфликтов на основе модификации стиля вербального общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.И. Кокконен. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2004. – 22 с.
4. Нелюба И.В. Конфликтный потенциал выборов в современной России: причины возникновения и пути регулирования деструктивности: дис. ... канд. полит. наук: 23.00.02 / И.В. Нелюба. – М.: Росс. акад. гос. службы, 2005. – 211 с.

УДК 070

## ВЛИЯНИЕ БЛОГОВ НА КОММУНИКАЦИЮ

**Г.А. Мокричук**

магистрант 1 курса,  
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тirasполь

*Блоги за время своего существования успели стать важной частью массовой коммуникации. Помимо этого человеческое общение сильно изменилось, так оно проходит часто не «лицом к лицу», а с помощью социальных сетей, блогов и мессенджеров. Даже видеозвонки наложили определенный отпечаток на манеру речи. Следовательно, данная тема не только интересна, но и важна.*

**Ключевые слова:** блог, коммуникация, массовая коммуникация, сетевая коммуникация, общение, сетевое общение.

## INFLUENCE OF BLOGS ON COMMUNICATION

*During their existence, blogs have become an important part of mass communication. In addition, human communication has changed a lot, so it often takes place not “face to face”, but with the help of social networks, blogs and messengers. Even video calls have left a certain imprint on the manner of speech. Therefore, this topic is not only interesting, but also important.*

**Key words:** blog, communication, mass communication, network communication, communication, network communication.

**В** конце XX века произошёл скачок в развитии информационных и коммуникационных технологий. После появления и развития аудио и видео-коммуникаций, Интернет стал невероятным открытием, таящим в себе много положительных и отрицательных сторон. Вслед за радио- и телевидением пришли сетевые технологии, которые были основаны на цифровом способе передачи информации, что привело к формированию новой среды для распространения информации и коммуникации.

Среди повседневных и привычных дел появилась возможность сидеть в сети Интернет с различных устройств – смартфоны, планшеты, ноутбуки, компьютеры и т.п. С внедрением новых технологий появились новые термины, понятия, сленги и так далее. Одними из достаточно новых понятий, но уже устоявшихся в нашей речи, являются «блог».

Википедия трактует блог как веб-сайт как регулярно добавляемые записи человеком. Эти записи содержат текстовую составляющую, изобразительную и мультимедийную. Преимуществом блогов является возможность комментирования записи посетителями, это делает блоги средой сетевого общения, которая отличается от электронной почты, группы новостей и чатов.

В русскоязычный интернет блоги пришли на несколько лет позже – в 2002 году появились такие русские сервисы как Diary.ru и LiveInternet.ru (Li.ru).

Блоги на данный момент рассматриваются как коммуникативная и информационная среда, новый источник новостей, а также средство выражения общественного мнения.

Важной составляющей блогов является возможность для пользователей оставлять комментарии под постами либо реагировать на публикации при помощи оценок – «Нравится» (Like) или «Не нравится» (Dislike). У пользователей есть возможность хвалить и ругать публикации, спорить друг с другом, а у автора есть возможность отслеживать любую активность, происходящую в его блоге в целом и под отдельными постами. Данные возможности частью коммуникации в блогах, когда вместо слов люди используют определенные кнопки и из закрепленные значения. Помимо этого, и блогер может участвовать в полемике с пользователями, которые согласны или не согласны с автором.

Массовая коммуникация представляет собой процесс распространения информации (знаний, правовых и моральных норм, духовных ценностей и т.п.) при помощи технических средств (телевидение, пресса, компьютерная техника, радио и др.) на рассредоточенные, численно большие аудитории.

Само слово коммуникации подразумевает под собой процесс, с помощью которого происходит обмен информацией между людьми, вследствие чего создается особая связь.

Для части интернет-пользователей блоги стали заменой реального, живого общения. Сами блоги часто ведутся под псевдонимом, а на месте аватарок оказываются не реальные фотографии автора, а абстрактные изображения. Но несмотря на свои недостатки блоги всё же являются важной частью информационного пространства и массовой коммуникации.

У некоторых пользователей аватарки также являются средством коммуникации. В зависимости от настроения, морального состояния, времени года человек меняет главную фотографию, чтобы передать свои ощущения аудитории.

Е.В. Лазуткина выделяет четыре основные коммуникационные модели в блоге:

1. «One-to-one» – один к одному;
2. «One-to-few» – от одного к нескольким;
3. «One-to-many» – один ко многим;
4. «Few-to-many» – от нескольких ко многим [Лазуткина 2010; 201-207].

Один к одному. Взаимодействие происходит напрямую, поэтому обратная связь осуществляется своевременно и может оказывать влияние на собеседника. Такое общение больше похоже на привычное, но и здесь есть свои особенности из-за невозможности в полной мере передавать тембр голоса, интонацию и так далее. Основные пути реализации: личные сообщения, комментарии.

От одного к нескольким. Эта модель коммуникации реализуется в том случае, если блогер обращается к группе людей. Если блог расположен на автономном сайте, то обращение будет направлено на зарегистрированных пользователей, если на какой-либо платформе, то на подписчиков или «друзей».

Один ко многим. Информация в блоге открытая и транслируется всем пользователям. Эта модель включает в себя и бессодержательные блоги, с которых информация уходит в общую сеть и порой там же теряется.

Реализация модели «one-to-many» проходит успешно в следующих случаях:

- Если блог ведет активный и популярный пользователь, который ежедневно занимается наполнением контента и развитием блога/онлайн-дневника;

- Если сам блог по качеству и наполненности равен интернет-СМИ;

- Если в блоге публикуется эксклюзивная информация, пользующаяся на данный момент популярностью.

Именно модель «one-to-many» показывает близость и схожесть блогов с традиционными средствами массовой информации.

От нескольких ко многим. Реализуется на уровне блогосообществ. Такое сообщество разделяется на две части:

- 1) Группа блогеров, которые могут оставлять записи;
- 2) Подписчики, которые могут просматривать опубликованные записи. Количество пользователей не ограничено.

Современный человек на протяжении всей своей жизни связан с влиянием на него масс-медиа, которые оказывают информационно-коммуникативное воздействие на процесс социализации личности. Распространяемая СМИ информация воздействует на индивида, при этом делает это быстро, регулярно и опосредованно. Постоянство воздействия меняют установки человека. Случаи, когда установки терпят серьёзные изменения вследствие короткого сообщения газеты, радио- или телепередачи, чрезвычайно редки. Но вот длительное и постоянное восприятие информации одного и того же характера способно существенно сказаться на формировании духовного мира человека [Прохоров 1998; 39].

На Западе в середине 90-ых годов XX века появилось новое дисциплинарное направление – «Лингвистика Интернета» [Горошко 2007; 370-389], которое на данный момент развивается весьма быстро и динамично.

Британские филологи заметили, что язык в сетевой коммуникации отличается от обычного, употребляемого в разговоре в живую. Такой язык нельзя было назвать неправильным или правильным и поэтому для определения такого электронного языка начали вводить и использовать следующие термины: netlingo, e-language, netspeak, e-talk, weblish [Thurlow 2001; 154] и т.п.

В России же и на пост советском научном пространстве используется термин язык Интернета [Трофимова 2004; 214], а коммуникативно-опосредованная коммуникация является синоним к электронной, виртуальной и Интернет-коммуникации.

Реализация основных функций общения в блогах происходила и происходит с учётом специфики блогосферы и сочетает в себе черты непосредственного (основного, персонального) и опосредованного (массового, медийного) общения. Коммуникация в блогах от канонического (обычного) общения имеет те же отличия, что и другие виды виртуального общения:

- Стиль коммуникации;
- Специфический язык (сленг), выработан пользователями сети Интернет и активно применяется не только в интернет-общении, но и в жизни;
- Сетевой этикет, участники общения подсознательно знают как себя вести и что говорить на сайтах различных групп и организаций;
- Отсутствие вспомогательных средств (акцентирование частей предложения, эмоциональная окраска, тембр голоса, дикция, жесты, мимика);
- Замена эмоциональных реакций (смайлики, стикеры, гифки, использование CapsLock и точек и т.п.) [Горошко 2007; 223-237].

Само слово «смайлик» или «счастливое лицо» заимствованное и адаптированное под русский язык. Оно получено от английского понятия

«smiley», которое переводится как «улыбающийся» и является эмотиконом. Заменить смайл можно пиктограммой, составленной из графических знаков. В русский язык термин перешел с добавлением уменьшительно-ласкательного суффикса.

Предпринимались попытки закрепить определенные эмоциональные состояния за отдельными смайлами, но они оказались безуспешными. На сегодняшний день смайлы выполняют функцию информирования о характере эмоциональной оценки. Но не называют её четко.

С частым использованием чатов, блогов, форумов и тому подобное появился ещё один термин – компьютерный разговор. Так как общение в Интернете некорректно называть обычным, то добавилось слово «компьютерный». Но особенности таких бесед, перечисленные ранее, постепенно начали выходить на новый уровень, то есть употребляются и в повседневном общении. Заметным явлением стало сокращение слов. В силу определенных факторов некоторые люди стали сокращать слова при переписке друг между другом. Например, спс – спасибо, прив – привет, пжлст – пожалуйста, с др – с днём рождения, поч – почему и так далее. Постепенно такие сокращения стали употребляться и в жизни. Безусловно, такой феномен наносит большой ущерб русскому языку и его носителям. Также это может нанести вред молодому поколению в плане мышления и выражения своих мыслей.

В русскоязычном лингвистическом мире глубоким и качественным анализом Интернет-коммуникации занималась Е.Н. Галичкина. Она предложила изучать данную тему с разных сторон: коммуникативной, структурно-семантической, структурно-стилистической и социально-прагматической.

Таким образом, в настоящее время людям необходимы новые языковые средства коммуникации. Введение таких в Интернете попутно влияет и на общение в жизни. Сленги, сокращения, созданные в сети постепенно переходят в общеупотребительную лексику. Можно сказать, что постепенно создается новый стиль в языке, который пока невозможно определить ни к разговорному, ни к публицистическому.

## Литература

1. Горошко Е.И. Теоретический анализ Интернет-жанров [Текст] / Е.И. Горошко // Жанры речи. Выпуск 5 «Жанр и культура». - Саратов: Издательский центр «Наука». – 2007. – С.370-389.
2. Горошко Е. И. Лингвистика Интернета: формирование дисциплинарной парадигмы / Е. И. Горошко // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе : межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. А. Г. Пастухов ; Орлов. гос. ин-т культуры. – Орёл : ОГИИК. – 2007. – Вып. 5. – С. 223-237.

3. Лазуткина Е.В. Особенности коммуникационной модели блогов [Текст] / Е.В. Лазуткина // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2010. – Вып. № 66. – С.201-207.

4. Прохоров Е.П. Введение в теорию журналистики [Текст] / Е.П. Прохоров. – М.: Аспект-Пресс. – 1998. – С.298.

5. Трофимова Г.Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России: Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты [Текст] / Г.Н.Трофимова. - М.: Изд-во РУДН. – 2004. – С.435.

6. Thurlow, C. The Internet and Language [Текст] // C. Thurlow. - Concise Encyclopedia of Sociolinguistics, Elsaivier. – 2001. – С.287.

УДК 81.276.6'373:61

## МИФОНИМЫ В ЯЗЫКЕ МЕДИЦИНЫ

**М.О. Пауль**

ст. преп. каф. иностранных языков  
ПГУ им. Т. Г. Шевченко, г.Тирасполь

*В статье рассматривается особый вид анатомических и клинических терминов антропонимичного происхождения. Исследование особенностей функционирования эпонимических единиц в профессиональном подъязыке наглядно доказывает классифицирующую роль мифонимов, а также перманентные связи между этапами развития медицинского знания.*

**Ключевые слова:** культурно-историческая коннотация, медицинские терминологические микросистемы, морфема-мифоним, термин-эпоним, терминосистема, терминологический элемент (ТЭ).

## MYTHONYMS IN THE LANGUAGE OF MEDICINE

*The article considers the special type of anatomical and clinical terms of anthroponymic origin. Research of functional features of the eponymic units in the professional sublanguage evidently proves the classifying role of mythonyms as well as the permanent connections between the stages of development of medical knowledge.*

**Keywords:** cultural historical connotation, medical terminological microsystems, morpheme-mythonym, term-eponym, terminological system, term element (TE).

**В** настоящей статье рассматриваются вопросы развития когнитивного потенциала терминов-эпонимов. В последнее время современные исследователи медицинской терминологии все чаще обращают свое внимание на этот особый разряд терминологической лексики, который непосредственно связан с культурно-историческими коннотациями.

Несмотря на то, что сами слова «эпоним» и «мифоним» отсутствуют в основных лингвистических энциклопедиях и справочниках, по утверждению доцента Гродненского государственного медицинского университета Д. К. Кондратьева, «...современный фонд современной медицинской науки перегружен эпонимической терминологией... В 20 веке этот процесс охватил все области медицины... Доля эпонимических терминов в базовой медицинской терминологии составляет 10-12%» [Кондратьев 2008; 129]. Кандидат филологических наук Т. В. Тритенко также обращает особое внимание на частотность употребления терминов-эпонимов в языке медицины, определяет эпонимичность как номинативную категорию и раскрывает понятие «мифологизм»: «Одним из источников терминологической номинации в подъязыке клинической психологии является античная мифология. Мифологические образы входят в качестве онимической (проприальной) составляющей в эпонимические термины, которые можно назвать терминами-мифологизмами» [Тритенко 2011; 7]. Некоторые исследователи отмечают как положительную характеристику эпонимической терминологии присущую ей «индивидуализирующую функцию имени собственного», которая «придает неповторимость каждой терминологической единице, что приводит к многообразности профессиональной языковой картины мира» [Варнаевская 2009; 6].

### **1. Эпонимы как отражение эволюции медицинского знания и когнитивных процессов антропоцентрического характера**

Медицинская терминология - это сложнейшая мегасистема, постоянно пополняющаяся как собственно медицинской лексикой, так и терминами других наук, которые активно используются в современной медицине. Будучи открытой системой, медицинская терминология является своеобразным «лидером» по скорости формирования: объем информации, которая связана с медициной, ежегодно увеличивается на 1000 новых терминов. И при этом профессиональный язык врача, говорящего на русском языке, более чем наполовину состоит из слов латинского и греческого происхождения. Кодифицированная лексика была создана для каждой области человеческого знания, но история становления медицинской терминологии является, пожалуй, самой неоднородной и тернистой. Так, например, несмотря на требование однозначности и точности, предъявляемое к терминам, неотъемлемой частью профессионального подъязыка медиков являются различные метафоры, ассоциации, коннотации, аллюзии.

Такие термины принято называть «эпонимы». Данная группа терминов образована непосредственно от антропонимов двух типов: реальных имён (фамилии и имена ученых, врачей, больных) и имён вымышленных (мифологизмы, библеизмы, имена литературных персонажей). Некоторые исследователи утверждают, что «доля эпонимических терминов 1-го типа

в базовой медицинской терминологии составляет 10-12%, благодаря которым увековечены имена свыше 6 тысяч врачей и ученых, которые представляют более 60 стран мира» [Кондратьев 2008; 129]. Не менее интересны также эпонимы 2-го типа, многие из которых появились в медицинской терминологии в эпоху Возрождения, в эпоху «второго расцвета» античной культуры и классической латыни на территории Европы. В данном исследовании нас интересуют так называемые «мифонимы», которые представляют собой совершенно особый пласт внутри терминологической лексики, так как их отличают необычные для терминологических единиц качества: высокая степень культурной коннотации, а также высокая степень узнаваемости, как специалистами, так и неспециалистами в области медицины, независимо от языка, на котором они говорят.

## **2. Диахронические изменения мифологических наименований, используемых в медицинской терминологии**

В медицинских словарях и справочниках можно встретить немало имён мифологических существ (мифозоонимы), греко-римских богов (мифоантропонимы) и героев (мифоперсонимы): Аврора, Адонис, Аммон, Арахна, Арес, Артемида, Атропос (Атропа), Ахилл (Ахиллес), Бахус (Дионис), Венера (Афродита, Киприда), Геба, Гелиос, Гигиеня, Гименей, Гипнос, Гиппокамп, Дедал, Дракон, Икар, Калипсо, Кентавр, Мания, Медуза, Меркурий, Морфей, Нептун, Панацея, Приап, Психея, Полифем, Танатос, Тантал, Феникс, Флора, Фобос, Циклоп, Эскулап, Эрос (Купидон), Эфир etc. Но, несмотря на то, что мифонимы связаны с известными денотатами с ярко выраженным коннотативным компонентом значения (Атлант - сила, Венера - любовь, Морфей - сон, Нептун - море, Психея - душа, Флора - расцвет, Эдип - инцест etc.), со временем мифологический контекст и присутствующая этим словам образность исчезают и они постепенно приобретают такое базовое для терминов свойство, как нейтральность.

На современном этапе развития медицинской терминологии многие из этих слов воспринимаются нами как собственно медицинские термины, например, термин: венерология (*venerologia*) образован от имени древнеримской богини любви и красоты Венеры; гебефрения (*hebeephrenia*) - от имени древнегреческой богини юности Гебы (Гебеи); гигиена (*hygiene*) - от имени древнегреческой богини здоровья Гигиен, дочери бога врачевания Асклепия; гинофобия (*gynophobia/gynecophobia/feminophobia*) - от имени древнегреческого бога страха Фобоса; летаргия (*lethargia*) - от названия реки забвения Леты в подземном царстве древнегреческого бога Аида; микрофлора (*microflora*) - от имени древнеримской богини цветов и весны Флоры; панацея (*panacea*) - от имени всё излечивающей древнегреческой богини Панацеи, дочери бога врачевания Асклепия, сестры Гигиен; психиатрия (*psychiatria*) - от имени девушки с крыльями бабочки, древние греки оли-



цветворяли Психею с душой человека; танатология (*thanatologia*) - от имени древнегреческого бога смерти Танатоса. Таким образом, мифоним, будучи ограниченным рамками медицинской терминологии, становится связанным только с обозначаемым им понятием, сопоставляется с новой группой объектов, и его связь с литературным прообразом постепенно утрачивается.

### 3. Функциональные и структурно-семантические особенности мифонимов

#### 3.1 Мифонимы в анатомической терминологии

Термины-мифологизмы встречаются во всех трех базовых микросистемах медицинской терминологии (анатомической, клинической, фармацевтической), но в анатомической терминологии количественный состав данных терминов довольно ограничен. Этот факт обусловлен тем, что на VI Международном конгрессе анатомов в Париже (1955 г.) был одобрен список анатомических терминов (*PNA, Parisiana Nomina Anatomica*), из числа которых эпонимы были исключены. По этой причине с середины прошлого века многие известные анатомические мифонимы принято употреблять с пометой «устаревшее».

Представим некоторые примеры анатомических терминов-мифонимов: **Atlas** (PNA, BNA, JNA), атлант - 1-й шейный позвонок (*ligamentum cruciforme atlantis, ligamentum epistrophicoatlanticum anticum superficiale, articulatio atlantooccipitalis* etc.), **caput Medusae** - голова Медузы, в клинической анатомии так принято называть расширение подкожных венозных сосудов передней брюшной стенки, наблюдаемое при затруднении портального кровообращения; **cornu Ammonis** seu **hippocampus** (*hippocampus proprius*) = Аммонов рог (устар.), валикообразное возвышение на медиальной стенке нижнего рога бокового желудочка мозга. **Hippocampus** (PNA, BNA); греч. *hippokampos* мифическое чудовище с туловищем коня и рыбьим хвостом; син.: аммонов рог - (устар.), морской конек — (устар.); **commissura Ammonis** = Аммонова спайка (устар.), спайка свода, с. *fornicis* (PNA), с. *hippocampi* (BNA, JNA); син.: комиссура гиппокампальная, лира Давида, спайка морского коня (устар.); **labyrinthus** - лабиринт, внутреннее ухо или его части: *labyrinthus osseus* (PNA, BNA), *labyrinthus membranaceus* (PNA, BNA, JNA); **mons Veneris** - мост Венеры (устар.), лобок - возвышение над лобковым симфизом у женщин; **mons pubis** (PNA, BNA, JNA): син.: лобковое возвышение, лонный холм); **tendo Achillis** seu **tendocalcaneus** (*Achillis*) (BNA, PNA) = Ахиллесово сухожилие (устар.), *tendo m. tricipitissurae* (JNA) - пяточное сухожилие, сухожилие трехглавой мышцы голени (*achill* obursitis, *achill* otomia, *achill* otenoplastica etc.)

#### 3.2 Мифонимы в клинической терминологии

Многие имена персонажей греческой и римской мифологии начали свою «вторую жизнь» уже в XX веке в составе терминов психоанализа. Соот-

ветственно, этим обусловлен тот факт, что термины-мифонимы достаточно часто встречаются в названиях из области клинической психологии и психиатрии (в 7 из 11 направлений), которые так или иначе отражают черты характера или стереотипы поведения мифологических персонажей. Например, в Толковом словаре мифологических терминов клинической психологии «начисляется более 110 образов мифологических героев и в три раза больше терминов, число которых не является окончательным» [Тритенко2011; 11].

Представим некоторые наиболее выразительные термины-мифологизмы, употребляющиеся в клинической практике при конкретизации психических расстройств мужчин: **комплекс Лая** назван так по имени царя Фив (ненависть отца к сыну в сочетании с бессознательным влечением к нему); **комплекс Ореста** - по имени сына Агамемнона (неосознанное стремление к убийству матери, целью которого является месть за отца); **комплекс Поликрата** - по имени тирана греческого островного города Самос (состояние повышенной тревожности, вызываемое достижением жизненного успеха, боязнь зависти и ощущение грядущей беды на фоне благоприятных перспектив); **комплекс Терсита** - по имени обезображенного воина, участвовавшего в Троянской войне (навязчивые переживания по поводу того, что некоторый физический недостаток воспринимается всеми окружающими как совершенно безобразный); **комплекс Эдина** - по имени царя Фив, сына Лая и Иокасты (неосознанное влечение к матери на фоне враждебного отношения к отцу); **синдром Диогена** - по имени древнегреческого философа, основателя школы киников (состояние апатии, крайнего пренебрежения к себе и к вопросам быта, нахождение в социальной изоляции); **синдром Мидаса** — по имени царя Фригии (стремление к сексуальной свободе, встречающееся у некоторых женщин после достижения 30-летнего возраста, так называемая супружеская возрастная дисгармония); **синдром Тантала-Полифема** – по имени царя фригийского города Сипил и по имени великана-циклопа, сына бога Посейдона (двухфазное нарушение потребности в пище: сначала пациенты ограничивают себя в приёме пищи с целью, а затем предаются обжорству, используя при этом слабительные средства или клизмы). Актуальным и одним из самых «новых» среди терминов-мифонимов является **синдром Улисса** – по имени героя гомеровской «Илиады» и «Одиссеи» (др.-греч. Одиссей), тосковавшего по своей родине и постоянно встречавшего препятствия на пути домой (разновидность стресса, которому подвергаются иммигранты вдали от родины, вне привычных условий проживания, без стабильной работы и крова; описан в 2002 году доктором Дж. Ахотеги из университета Барселоны).

Не менее эффектно и частотны мифонимы, характеризующие психические состояния и расстройства женщин: **комплекс Антигоны** назван так по имени дочери царя Эдипа (неосознанное влечение к отцу); **комплекс**

*Дианы* - по имени богини охоты, для которой были характерны мужские интересы и увлечения (транссексуализм); *комплекс Иокасты*- по имени царицы Фив (бессознательное влечение матери к сыну); *комплекс Клитемнестры* - по имени жены Агамемнона (эмоциональная привязанность к кому-либо из родственников на фоне сдерживаемой ненависти к мужу); *комплекс Медеи* - по имени дочери критского царя Миноса, возлюбленной аргонавта Ясона (стремление матери к убийству своих детей, целью которого является месть мужу, отцу детей); *комплекс Федры* - по имени дочери критского царя Миноса, сестры Ариадны, возлюбленной Тесея (нестественная любовь матери к своему сыну); *комплекс Электры* - по имени дочери Агамемнона и Клитемнестры (неосознанное влечение к отцу на фоне враждебного отношения к матери); *синдром Геры* - по имени жены бога Зевса (гипертрофированная привязанность к супругу, когда жена буквально боготворит мужа); *синдром Ио*- по имени возлюбленной Зевса, обреченной на долгие скитания в образе коровы (повышенная двигательная активность в виде патологической потребности в ходьбе); *синдром Персефоны* — по имени дочери богини Деметры и жены бога подземного царства Аида (чрезмерная эмоциональная привязанность между матерью и дочерью, которая в случае их расставания приводит к развитию одинаковых невротических симптомов у обеих женщин).

Анализ рассмотренных нами отымённых анатомических и клинических терминов позволяет утверждать, что в медицинской терминологии мифонимы встречаются: 1) в качестве однословных терминов: *атлант*; *лабиринт*; 2) в составе двусловных терминов: *Ахиллесово сухожилие*, *болезнь Геркулеса*, *голова Медузы*; *комплекс Терсита*; *синдром Ио*; 3) в качестве корневых ТЭ существительных и прилагательных, входящих в состав однословных/многословных анатомических и клинических терминов: *глухота ретролабиринтная*, *связка атлантоосевая*; *гигантизм*, *ксенофобия*, *какофобия*, *ксенофобия*. То есть имя мифологического персонажа продолжает использоваться как производящая основа достаточно большого количества производных терминов. Так, например, в настоящее время насчитывается более 1000 слов, образованных при помощи ТЭ - *фобия*-. В соответствии с тем или иным оттенком значения описываемого страха фобии объединены в многочисленные группы: боязнь заболеваний, действий, состояний, ситуаций, веществ, предметов, явлений природы, представителей животного мира, людей, мест etc. Таким образом, можно с достаточной определенностью сказать, что в языке медицины даже морфемы-мифонимы играют важную классифицирующую роль, способствуя дальнейшему формированию этой сложнейшей мегатерминосистемы.

Также можно с уверенностью отметить, что среди терминов-мифологизмов не наблюдается особых отличий по родовому признаку: количество

терминов, образованных от мужского имени почти такое же, как и количество аналогичных терминов, образованных от имён женского рода, при этом имена римских богов и богинь менее продуктивны по сравнению с греческими, несмотря на то, что встречаются во всех трех базовых микросистемах медицинской терминологии: лат. Венера - *mons Veneris*; Нептун — *Neptusan*; Цезарь - *sectio caesarea*; греч. Ахилл - *tendo Achillis*, Морфей — *Morphinum*; Психея — *psychosis*.

Кроме того, культурно-историческая составляющая этих терминов даёт основание рассматривать мифонимы не только как отражение сакральной связи слова и культуры, но и как наглядное доказательство непрерывной связи между этапами развития медицинского знания.

### Литература

1. Варнавская Е.В. Статус и функционирование эпонимов в медицинской терминологии испанского языка. Автореферат. - Воронеж, 2009. - 24 с. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/status-i-funktsionirovanie-eponimov-v-meditsinskoj-terminologii-ispanskogo-yazyka>

2. Колобов А.В., Мясников А.А., Строев Ю.И., Чурилов Л.П. Эпонимы в медицинском образовании и в устах врачей: устаревшее или вечное? // В: Здоровье - основа человеческого потенциала. Проблемы и пути их решения. - СПбГУ, 2009. - Том 4. - С.490-496. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://pureportal.spbu.ru/publications/эпонимы-в-медицинском-образовании>

3. Латинско-русский словарь медицинской терминологии. / Составитель А.П. Алексеев. - М.: ЛитРес, 2004. - 508 с.

4. Кондратьев Д.К. Современная медицинская эпонимическая терминология // Журнал ГрГМУ, 2008. - №3. - С.129-131. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-meditsinskaya-eponimicheskaya-terminologiya>

5. Медицинская энциклопедия. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [https://gufo.me/dict/medical\\_encyclopedia](https://gufo.me/dict/medical_encyclopedia)

6. Татаренко Т.Д., Токпанова А.А., Лисариди Е.К. О необходимости существования эпонимов в медицинской терминологии // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, 2015. - №12-6. - С.1140-1141. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8101>

7. Тритенко Т.В. Мифологизмы в медицинской терминологии // Международный конгресс по когнитивной лингвистике: Сб. материалов / Отв. редактор Н.Н. Болдырев. - Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина, 2006. - С.379-380. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://iling-ran.ru/avtoreferats/tritenko/tritenko.pdf>

8. Тритенко Т.В. Мифологические образы в языке клинической психологии. Автореферат. - М.: Типография «11-й ФОРМАТ», 2011. - 21с. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/mifologicheskie-obrazy-v-yazyke-klinicheskoy-psihologii>

## АССИМИЛЯЦИЯ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ СПОСОБОВ МОДИФИКАЦИИ СОГЛАСНЫХ ЗВУКОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**А.С. Рудакова**

магистрант 2 курса,

ПГУ им. Т.Г.Шевченко, г. Тирасполь

**О.В. Щукина**

канд. пед. наук, доц. каф. английской филологии,

ПГУ им. Т.Г.Шевченко, г. Тирасполь

*Данная статья посвящена фонетическому явлению ассимиляции в английском языке. В настоящей работе рассматриваются основные виды модификации английских согласных, определение ассимиляции, ее виды и способы ее реализации в связной речи.*

**Ключевые слова:** модификации согласных, ассимиляция, регрессивная, прогрессивная, ассимиляция по месту образования звуков, по способу артикуляции.

### ASSIMILATION AS THE MAIN WAY OF MODIFICATION OF ENGLISH CONSONANTS

*This article is dedicated to the phonetic phenomenon of assimilation in the English language. The main types of modifications of English consonants, the definition of assimilation, its types and ways of its formation are discussed in this paper.*

**Keywords:** modifications of consonants, assimilation, regressive, progressive, assimilation of place, assimilation of manner.

Одним из важнейших аспектов английской фонологии является взаимодействие звуков в потоке речи. Звуки, находящиеся на границе слов в потоке речи, могут обладать различными общими характеристиками, которые помогают сформировать новый, но в тоже время родственный звук для более плавной артикуляции и легкого произношения [Нконго и Тизе 2021; 32]. Существуют некоторые заметные различия между произношением изолированного слова и того же слова в потоке речи. Эти изменения в основном довольно регулярны и предсказуемы.

Под звуковыми модификациями понимаются аллофонические вариации звуков речи, которые обусловлены их положением в слове и могут наблюдаться как внутри, так и на границах слов [Евстифеева 2012; 52].

Говоря об основных типах модификации согласных английского языка, Т. Т. Вратель подразделяет их на 4 основных типа: элизию (elision), вставку (insertion), аккомодацию (accommodation) и ассимиляцию (assimilation) [Вратель 2009; 35].

Элизия представляет собой опущение одного или нескольких согласных, или гласных звуков, как внутри, так и на стыке слов во время беглой речи [Несветаилова 2013; 36]. Наиболее распространённым примером элизии в английском языке является потеря звука [h] в личных и притяжательных местоимениях или формах вспомогательного глагола *have* [Василина 2014; 7]. Появление вставки обусловлено необходимостью облегчить процесс говорения во время связной речи и включает в себя такие связующие элементы, как связующий или вставной [r], связующий среднеязычный [j] и связующий губно-губной сонант [w] [Несветаилова 2013; 35-36]. Например, связующий звук [r] произносится в беглой речи, когда слово, которое оканчивается на согласную [r], предшествует слову, начинающемуся с гласной (*faraway* [ˈfɑ:rəˈwei]) [Курашкина 2013; 29]. Под аккомодацией понимается преобразование как гласного звука под влиянием согласного, так и согласных под влиянием гласных [Курашкина 2013; 63].

Наиболее часто встречаемым типом модификации английских согласных является ассимиляция.

А.В. Зырянова определяет ассимиляцию как процесс влияния двух смежных согласных внутри или на границах слов, который приводит к тому, что артикуляция одного из звуков становится похожей или даже идентичной артикуляции другого [Зырянова 2016; 56].

Л. Силадьи под ассимиляцией понимает процесс, в результате которого два согласных звука приобретают сходства, которые достигаются путем принятия характеристик одного согласного звука другим [Силадьи 2014; 39].

Ассимиляция является главным фактором, под влиянием которого основные варианты фонем превращаются во вспомогательные, а также может повлиять на все особенности артикуляции согласных или только некоторые из них. Ассимиляция может быть обусловлена дополнительным распределением фонем, контекстными вариациями, стилем речи, например официально деловой или быстрый разговорный стиль [Зырянова 2016; 56].

Ассимиляция подразделяется на прогрессивную (progressive), регрессивную (regressive) и взаимную (двойную) (reciprocal) согласно направлению модификации звуков. При прогрессивной ассимиляции предыдущий звук влияет на последующий, например, сонорный звук приглушается под воздействием глухого согласного в их сочетании: [kl] – *clear*. При регрес-

сивной ассимиляции последующий звук влияет на предыдущий, например, альвеолярные согласные [t], [d], [n], [l], [s], [z] становятся зубными под влиянием последующих межзубных [ð], [θ]. При взаимной ассимиляции оба звука влияют друг на друга, например, в сочетании [tw] согласный [t] становится оглушенным, а сонант [w] произносится с приглушенным началом [Боднар, Яценко 2013: 26].

Опираясь на степень модификации звуков, можно выделить полную (complete), неполную (incomplete) и промежуточную (intermediate) ассимиляцию. При полной ассимиляции два звука становятся полностью похожими или сливаются друг с другом. Например, в составном слове *horse-shoe* ['hɔːʃfuː] звук [s] превращается в [ʃ] под влиянием следующего за ним звука [ʃ]. При неполной ассимиляции смежные звуки частично похожи. Например, в слове *twice* согласный звук [w] становится частично оглушенным. При промежуточной ассимиляции один из звуков превращается в другой звук, не совпадающий с влияющим на него согласным. Например, в сложном слове *gooseberry* ['guzbəri], [s] в *goose*[guːs] заменяется звонким [z] под влиянием следующего за ним звука [b] [Зырянова 2016: 57].

Согласно степени стабильности (degree of stability) ассимиляция может быть обязательной (obligatory) и случайной (occasional) [Несветаева 2013; 30]. Ассимиляция, которая происходит в повседневной речи в современном произношении, называется живой или случайной, например *let you out* [letju 'aot - letfu 'aot]. В то время как, если современное произношение слова является результатом ассимиляции, которая произошла на более раннем этапе истории языка, то речь идет о так называемой исторической ассимиляции, например *occasion*[o'kæzjən - ə'keɪzən] [Зырянова 2016; 58].

Выделяют следующие способы образования ассимиляции согласных: ассимиляция по месту артикуляции (place of articulation); ассимиляция по способу артикуляции (manner of the production of noise); ассимиляция по работе голосовых связок (work of the vocal cords); ассимиляция по положению губ (the lip position); ассимиляция по положению мягкого неба (the position of the soft palate) [Зыряновой 2016; 57].

Ассимиляция по месту артикуляции представляет собой смену места артикуляции звука, которая зависит от места произнесения соседних звуков. Выделяют три типа: альвеолярные взрывные (alveolar stops), например, альвеолярные взрывные [t, d, n] могут стать губно-губными перед губно-губными [p, b, m] или велярными взрывными [k, g] перед велярными [k, g], как в словосочетаниях *that car* [ðækka:], *that man* [ðæpmən], *ten pens* [tempens], *bad girl* [bægz:l; альвеолярные фрикативные (alveolar fricatives). Например, альвеолярные взрывные [s, z] могут



стать постальвеолярными фрикативными [ʃ, ʒ], как в словосочетаниях *thisshoe* [ðɪʃfu:], *thoseyears* [ðəʊzjɪəz]; альвеолярные слоговые согласные (alveolarsyllabicnasals). Например, звук [n] может стать губно-губным [m] перед губно-губными звуками или велярным [ŋ] перед или после велярного взрывного согласного, как в примерах *open* [ˈəʊpŋ], *bason* [ˈbeɪkŋ] [Лекумбери, Мэйдмент; 56].

Ассимиляция по способу артикуляции заключается в том, что два соседних звука, которые становятся схожими по способу артикуляции и в связной речи сливаются, образуют новый звук [Gut 2009; 35]. Наиболее распространенными примерами являются: потеря взрыва (loss of plosion) в последовательности двух взрывных звуков [p, t, k, b, d, g] или последовательности взрывного и аффриката, например *anddad*, *thattape*, *a sadjoke*; носовой взрыв (nasal plosion) в сочетании взрывного и носовых сонорных согласных, например *sudden*, *happen*; боковой взрыв (lateral plosion) в сочетании смычных и бокового согласных, например *settle*, *please*, *apple* [Сабирова, Боднар, Яценко 2018; 45].

Ассимиляция по работе голосовых связок представляет собой процесс озвончения или оглушения согласного (voicing-devoicing), в результате которого звонкий сегмент становится глухим под влиянием соседнего глухого сегмента или глухой сегмент становится звонким вследствие того, что соседний сегмент звонкий [Несветаилова 2013: 30]. Одним из ярких примеров данного вида ассимиляции является прогрессивное озвончение или оглушение сокращенных форм вспомогательных глаголов *is*, *has*, например *that'sright* [ðæt'sraɪt], *John'scome* [dʒɒnz'kʌm] [Евстифеева 2012; 55].

Ассимиляция по положению губ проявляется только в том случае, если за согласным звуком следует сонорный звук [w], в результате чего происходит округление губ при произнесении согласных, например *quite*, *swim*, *dweller* [Несветаилова 2013; 30].

Ассимиляция по положению мягкого неба представляет собой назализацию ротовых согласных под влиянием носовых. Например, в словах *sandwich* [sæn'wɪdʒ], *kindness* [kaɪnɪs] *grandmother* [græn'mʌðə] согласный [d], находясь под влиянием носового [n], меняется на [ŋ] и затем исчезает [Зыряновой 2016; 57].

Таким образом, английский язык в повседневной речи используется в связанных последовательностях, более крупных единицах, в словах, фразах и более длинных высказываниях. Различия, которые могут быть заметны между произношением изолированных слов и одного и того же слова в потоке речи, происходят в результате взаимодействия гласных и согласных звуков в процессе связной речи. Ассимиляции является одним наиболее распространенных способов модификации согласных, т.к. данный процесс



может повлиять не только на некоторые, но и на все особенности артикуляции согласных английского языка.

## Литература

1. Боднар С.С., Яценко Г. CENGLISH SOUNDS AND INTONATION / С.С. Боднар, Г.С. Яценко. - Казань: КФУ, 2013. - 120 с.
2. Василина В. Н. Электронным учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Теоретическая фонетика (Английский язык)» / В. Н. Василина. - Минск, 2014. – 68 с.
3. Евстифеева М.В. Теоретическая фонетика английского языка. Лекции, семинары, упражнения: учеб. пособие / М.В. Евстифеева. – М.: ФЛИНТА, 2012. – 168 с.
4. Зырянова А.В. Теоретическая фонетика английского языка: учебно-практическое пособие / А.В. Зырянова. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 154 с.
5. Курашкина Н.А. Основы фонетики английского языка. The Essentials of English Phonetics: учеб. пособие / Н.А. Курашкина. — М.: ФЛИНТА, 2013. — 140 с.
6. Несветайлова И.В., Носырева С.Г. Учебно-методическое пособие по практической фонетике английского языка Practical Phonetics. Р. I, II / И.В. Несветайлова, С.Г. Носырева. – Армавир, 2013. – 145 с.
7. Сабирова Д.Р., Боднар С.С., Яценко Г.С. Учебное пособие по теоретической фонетике английского языка / Д.Р. Сабирова, С.С. Боднар, Г.С. Яценко. Казань: КФУ, 2018. - 146 с.
8. Vrabel T. T. LECTURES IN THEORETICAL PHONETICS OF THE ENGLISH LANGUAGE AND METHOD-GUIDES FOR SEMINAR / T.T. Vrabel. – Ungvar: PoliPrint, 2009. – pp. 176.
9. Gut U. Introduction to English Phonetics and Phonology / U. Gut. Frankfurt: Peter Lang, 2009. – pp. 224.
10. Lecumberri M., Maidment J. A. English Transcription Course / M. Lecumberri, J.A. Maidment. - London: Routledge Publisher, 2000. – pp. 160.
11. Szilágyi L. Put English Phonetics into Practice / L. Szilágyi. Beregszász, 2014. – pp. 94.
12. Nkongho M.B., Tize P. ASPECTS OF CONNECTED SPEECH: AN EXPLORATORY STUDY ON ESL STUDENT-TEACHERS OF THE HIGHER TEACHERS TRAINING COLLEGE MAROUA / M.B. Nkongho., P. Tize // International Journal of English Language and Linguistics Research, 2021.- Vol.9, No 2.-pp. 32-43.

## РАБОТА ПРИДНЕСТРОВСКИХ МЕДИАПЛАТФОРМ В УСЛОВИЯХ ЧП

**Л.Р. Савенкова**

корреспондент ИА «Новости Приднестровья»,  
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

**Ю.В. Ткаченко**

канд. филол. наук, доц. каф. журналистики,  
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

*В настоящей статье представлен анализ деятельности приднестровских средств массовой информации и медиаплатформ в период чрезвычайного положения, объявленного в Приднестровье в связи с пандемией коронавируса.*

**Ключевые слова:** медиаплатформы, мессенджеры, социальные сети, инфографика, дистрибуция контента СМИ.

## THE WORK OF PRIDNESTROVIAN MEDIA PLATFORMS IN A STATE OF EMERGENCY

*This article presents an analysis of the activities of Pridnestrovian mass media and media platforms during the state of emergency declared in Pridnestrovia in connection with the coronavirus pandemic.*

**Keywords:** media platforms, messengers, social networks, infographics, distribution of media content.

**В** 2020 году весь мир столкнулся с пандемией коронавирусной инфекции. COVID-19 внёс коррективы в жизнь людей. Приднестровье не стало исключением. Приднестровские СМИ перешли на дистанционную форму работы. Однако, несмотря на это, количество публикаций в СМИ даже увеличилось. В этот период стало важным не только быстро написать новость, но и найти достоверный источник. К тому же, как никогда, СМИ смогли прочувствовать необходимость использования новых каналов взаимодействия с аудиторией и попрактиковаться в публикации новостей в социальных сетях, мессенджерах и на официальных сайтах, когда объём информации был настолько большой, что новости публиковались с огромной скоростью.

В рамках нашего исследования мы рассмотрели работу приднестровских медиаплатформ в условиях режима чрезвычайного положения. По мнению О.В. Краснойровой, от традиционных СМИ медиаплатформы отличаются следующими характеристиками:

- круглосуточная публикационная деятельность (бесперывность публикации, информационная лента обновляется буквально каждую минуту);
- мультимедийность;
- конвергентность;
- интерактивность (обратная связь не субъект-объектная, а субъект-субъектная, диалог, открытость публичного пространства для взаимодействия разных социальных групп, общностей);
- наличие гражданской журналистики (блогинг, форумы, читатель как автор-публикатор, комментатор);
- жанровая свобода, трансформация жанровых форм (блог-пост, видеокomentarий, видео-лекция, слайд-шоу, мультфильм, электронная инфографика, сатирические общественно-политические стихи, анекдот и др.) [Красноярова 2016].

Для анализа мы выбрали пять тематических направлений, которые наиболее часто освещались в приднестровских СМИ ввремя действия ЧП:

1. Статистика;
2. Ограничения;
3. Официальные распоряжения;
4. Работа врачей;
5. Меры безопасности.

Для сравнения анализ проводился по трем каналам: телеканал ТСВ, информационное агентство «Новости Приднестровья», а также пресс-служба МВД Приднестровья.

Статистика заболевших и выздоровевших — это, пожалуй, самое интересное направление, которым люди начали интересоваться с самого начала пандемии и введения в Приднестровье ЧП. В течение дня СМИ публиковали статистику по 2-4 раза (всё зависело от того, как быстро обновлялась информация, и появлялись новые случаи). Основным источником информации в этот период стал официальный сайт Президента Приднестровья и Оперативный штаб (сайт Пресс-центра МВД Приднестровья).

Режим Чрезвычайного положения был введён в Приднестровье 17 марта. Раньше новые случаи были зафиксированы в Молдове и Украине, поэтому информация про коронавирус стала появляться ещё до 17 марта. Первым информацию по количеству заражённых всегда давал Оперштаб (он и стал основным источником информации для приднестровских СМИ на этот период). Новости по статистике всегда начинались со слов «По данным Оперативного штаба на сегодняшний день». Эта ссылка на источник принципиально важна.

*Пресс-служба МВД Приднестровья: На сегодняшний день подтверждённых случаев заражения коронавирусной инфекцией в Приднестровье нет. В стационар помещены пятеро человек с подозрением на COVID-19:*

*трое из Рыбницы (двое взрослых и один ребёнок 2006 года рождения), двое тираспольчан (мужчина и женщина).*

Во Вконтакте информационного агентства «Новости Приднестровья» появлялись короткие новости, касающиеся статистики COVID-19 в Приднестровье, со ссылкой на официальный сайт. Ежедневно на всех медиаплощадках обновлялась инфографика по ситуации с коронавирусом.

В связи с введением карантина в республике было установлено множество ограничений. Люди узнавали о них в СМИ. Телевизионные эфиры выходят только в вечернее время, поэтому узнать срочные новости можно было из социальных сетей и мессенджеров. Пресс-служба МВД, чтобы привлечь внимание читателей, использовала «кричащие» заголовки или картинки. Первые предложения всегда выделялись восклицательным знаком или эмоджи. Текст новостных сообщений достаточно лаконичен. Использовались только факты и информация, которая являлась наиболее важной.

На протяжении всего карантина периодически ИА «Новости Приднестровья» публиковало в социальных сетях фоторепортажи. На них изображены люди в масках, закрытые магазины, таблички с информацией о прекращении движения транспорта.

В некоторых новостях в Telegram в тексте использовался жирный шрифт, чтобы выделить самое главное, восклицательные знаки для акцентирования внимания, а также эмоджи, что позволяло сделать информационное сообщение более интересным и наглядным.

*ИА «Новости Приднестровья»: На период с 25 по 27 апреля движение транспорта по республике ограничат. Эти меры не распространяются на такси и транспорт, задействованный в борьбе с коронавирусом.*

*На личном автомобиле можно передвигаться, если:*

*– едете на работу/с работы. При себе в таком случае необходимо иметь справку от работодателя или патент, если вы предприниматель;*

*– оказываете помощь нуждающемуся;*

*– отправляетесь на дачу. Но сделать это можно только после получения разрешения от Оперштаба. В таких случаях допускается пребывание только близких родственников или совместно проживающих лиц.*

*– В выходные дни сотрудники милиции перейдут на усиленный режим работы. Патрулировать будут улицы населенных пунктов, дороги, и территорию вблизи Днестра.*

В Telegram канале ТСВ делали подборку главных новостей и событий дня или недели. Тематические слова выделялись капслоком.

*(!)Еще раз о ЧП в Приднестровье:*

*ЗАКРЫТО: всё, кроме заправок, продовольственных магазинов, банков и аптек*

*ОГРАНИЧЕНО* число людей, которых одновременно пускают в магазины и аптеки. В очередях расстояние не менее 2 метров.

*ОТМЕНЕНЫ:* все массовые мероприятия, спортивные соревнования, занятия в школах, вузах и детских садах.

*ОБЩЕСТВЕННЫЙ ТРАНСПОРТ:* Пассажирское сообщение между городами остановлено. Остались только маршруты между Тирасполем и Бендерами.

*МАРШРУТКИ И ТРОЛЛЕЙБУСЫ* ходят **ТОЛЬКО ПО БУДНЯМ**. Часы работы: с 5:00 до 10:00 и с 16:00 до 20:00

*ГРАНИЦА:* закрыты пункты пропуска с Украиной и Молдовой. На Варницю и бендерский район Северный пускают только по прописке. Все прибывающие в Приднестровье отправляются на обязательный карантин на 14 дней.

*ШТРАФЫ* за несоблюдение карантина увеличили в 6 раз. Было 460 рублей, стало 2760.

Одним из главных источников информации в период ЧП являлись официальные документы – указы, распоряжения и т.д. Все они также публиковались в социальных сетях и мессенджерах. Но не в полном изложении. СМИ выделяли самые главные аспекты документа либо оставляли гиперссылку на страницу, где этот документ опубликован. Иногда к посту прикрепляли сам документ. Чаще всего сообщение на медиaplatformах состояло из одного или двух предложений, использовались выделительные средства – жирный шрифт или эмоджи.

Главными спасателями в ситуации с коронавирусом стали врачи. На своих страницах в социальных сетях и мессенджерах СМИ сообщали о том, как работают врачи, публиковали их советы, а также видеообращения, в которых медработники просили людей оставаться дома и следить за своим здоровьем.

*ТСВ (видео):* Как берут биопробу на Covid-19. Медик в защитном костюме и Кристина Савченко, которая вела прямые трансляции из карантинного центра в Слободзее.

*ИА «Новости Приднестровья»:* Врачи призывают обращаться в скорую при малейших признаках COVID-19. При самолечении болезнь может стремительно перейти в тяжёлую стадию.

Меры безопасности – советы специалистов стали появляться на страницах социальных сетей и мессенджерах приднестровских СМИ с первых дней действия режима ЧП. Пресс-служба МВД сообщала о том, как проходит информирование сотрудников и горожан о COVID-19.

ТСВ в Вайбере рассказывал о том, как «НЕ НАДО». Эти слова выделены большими буквами не просто так, СМИ акцентирует внимание на том, что может случиться с теми, кто не следует правилам. Можно сказать, что здесь использован некий приём давления или воспитания.

*ТСВ: Ещё раз про то, как НЕ НАДО*

*Гражданка Молдовы вернулась из Великобритании с коронавирусом и устроила весёлый день рождения ... 21 – со столькими людьми контактировала женщина с коронавирусом. Двоих из них ужеотправили в больницу с симптомами COVID-19.*

В своих материалах СМИ также использовали инфографику. ТСВ подготовил целую серию постов «Как обезопасить себя».

Для привлечения внимания СМИ использовали хэштеги, основная цветовая палитра состояла из красного, который ассоциируется с вниманием и осторожностью.

О том, что происходит в городах, некоторые СМИ рассказывали с использованием сравнения и иронии. Такой приём мы заметили в Вайбере телеканала ТСВ. В качестве наглядного показателя использовались фото и видеоматериалы.

Подводя итог проведённому анализу социальных сетей и мессенджеров приднестровских СМИ, можно сделать вывод, что по основным тематическим направлениям (статистика, ограничения, официальные распоряжения, работа врачей и меры безопасности) активно использовались такие приёмы, как привлечение внимания с помощью выделения текстов и использования эмоджи; «кричащих» заголовков и картинок; основным цветом являлся красный, который призывает к внимательности. Несмотря на всю серьёзность ситуации, некоторые СМИ использовали иронию, которая разбавляла обстановку и позволяла взглянуть на всю ситуацию с другой стороны. К тому же такие фото- и видеоматериалы развлекательно характера намного ближе современным людям.

Интернет-коммуникация становится вирусной, известной большому кругу людей,благодаря всем своим характеристикам, таким как:

- оперативность (узнаем о событии в момент его совершения);
- интерактивность (комментарии, лайки, опросы);
- краткость и лаконичность;
- оповещения;
- мультимедийность (использование фото, аудио, видео, анимации, инфографики и т.д.);
- гипертекстуальность;
- апелляция к популярным мемам;
- разговорная стилистика.

## Литература

1. Красноярова, О.В. Новые медиaplatformы: принципы функционирования и классификация [Электронный ресурс] / О.В. Красноярова // Вопросы теории и практики журналистики. – 2016. №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novyeyemediaplatformy-printsipy-funktsionirovaniya-i-klassifikatsiya> (дата обращения: 05.07.2020).

## К ВОПРОСУ СТЕРЕОТИПНОСТИ ИНОЯЗЫЧНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

**Л.В. Табак**

магистрант 2 курса,

ПГУ им. Т. Г. Шевченко, г. Тирасполь

**О.В. Еремеева**

канд. пед. наук, доц. каф. романо-германской филологии,

ПГУ им. Т. Г. Шевченко, г. Тирасполь

*Статья посвящена феномену стереотипности иноязычного речевого поведения. Рассматриваются такие понятия как «речевое поведение», «стереотип», приводятся несколько их определений. Подчеркивается необходимость изучения стереотипности речевого поведения, которая является одним из показателей межличностных отношений в языке, важным компонентом культуры и неотъемлемой частью общей системы поведения в обществе.*

**Ключевые слова:** речевое поведение, стереотип, стереотипность речевого поведения, культура речевого поведения, стереотипизация

### ON THE ISSUE OF STEREOTYPING OF FOREIGN LANGUAGE SPEECH BEHAVIOR

*The article is devoted to the phenomenon of stereotyping of foreign language speech behavior. Such concepts as “speech behavior”, “stereotype” are considered, several of their definitions are given. It is emphasized that it is necessary to study the stereotype of speech behavior, which is one of the indicators of interpersonal relations in language, an important component of culture and an integral part of the general system of behavior in society.*

**Keywords:** speech behavior, stereotype, stereotype of speech behavior, culture of speech behavior, stereotyping.

**П**роблема поведения человека издавна и активно исследуется в физиологии, социологии, психологии, политологии. С середины XX века возрастающий интерес к данному феномену наблюдается и в лингвистической науке.

Анализ исследований в процессе речеведения (анг. Speechlogy, нем. Sprechwissenschaft) показал, что инновационные концепции современной лингвистики помогают расширить круг знаний о речевом поведении, взаимоотношений, коммуникации участников, их речевых действиях и принципах взаимодействия.

В современной науке о языке статус речевого поведения представляется весьма неопределенным. На это указывает, во-первых, отсутствие

четкого определения самого понятия *речевое поведение*, во-вторых, многообразии используемых терминов для обозначения этого феномена (речевое поведение, вербальное поведение, языковое поведение, словесное поведение, коммуникативное поведение и др.), в-третьих, неоднозначная оценка данного феномена в лингвистических работах.

Широкое понятие культуры включает в себя то, что называют «культурой речевого поведения». Во взаимодействии друг с другом люди испытывают потребность в познании того, как нужно вести себя в той или иной ситуации, как правильно устанавливать и поддерживать вербальный, а через него и деловой, дружеский контакт, в целом обеспечивающий результативность и культуру общения. В общении люди передают друг другу ту или иную информацию, к чему-то побуждают, о чем-то спрашивают, иными словами, совершают определенные речевые действия.

Изучение явления «речевое поведение» и связанных с ним понятий происходит в русле социолингвистики и психолингвистики. В особенности, этой проблемой занимались Т.В. Ларина, И.А. Стернин, Н.И. Формановская, Т.Н. Ушакова и другие.

В последние десятилетия, в эпоху глобализации, все больше внимания уделяется вопросам стереотипности межкультурного общения: открываются новые возможности, виды и формы общения, главным условием которых является взаимопонимание, диалог культур, терпимость и уважение к культуре партнеров по общению. Под иноязычным поведением той или иной культурно-языковой общности следует понимать нормы, правила, традиции общения определенной общности, реализуемые в коммуникации. Большой вклад в изучение коммуникативного поведения внес И.А. Стернин, который первым предложил уникальную модель описания этого явления.

По мнению Н.И. Формановской, речевое поведение – это «лишенное осознанной мотивировки автоматизированное, стереотипное речевое проявление», которое выражается в стереотипных высказываниях, речевых клише, с одной стороны, и в каких-то сугубо индивидуальных речевых проявлениях данной личности — с другой [Формановская 2001; 56].

Важно отметить, что речевое поведение человека связано с его особенностями как представителя социальной группы, так и национальной общности, то есть речевое поведение напрямую связано с ролевым поведением и имеет национальные особенности [Формановская 1982; 126].

Анализ теоретических аспектов речевого поведения позволил нам дать определение этому лингвистическому феномену.

*Речевое поведение* – это вербальная форма взаимодействия между людьми с целью не только передачи информации от одного участника ком-



муникации другому, но и оказать воздействие, влияние на его мнения, воззрения, убеждения, оценки и отношение к собеседнику.

А.Д. Швейцер рассматривал под речевым поведением процесс выбора оптимального варианта для построения социально-корректного высказывания [Швейцер 1973; 180]. Речевое поведение варьируется в зависимости от: а) детерминантов коммуникативного акта (статус коммуникантов, заданной их социальной принадлежностью или социальной ролью; темы и ситуации общения); б) правил использования вариантов разных уровней, встроенных в индивидуальные речевые наборы у билингва или диглоссного индивида (разные языки, подсистемы одного языка, варианты лингвистических единиц), в) смены каналов (переход от устного общения к письменному, и наоборот), кодов (языковых и паралингвистических), жанров сообщений и т. д.

Каждой социальной задаче соответствует определенный тип речевого поведения, свой набор языковых средств. Речевое поведение человека в той или иной роли определяется культурными традициями общества. Культура живет в языковой оболочке. Мысль, материализующаяся в языковом знаке, передается в соответствии с языковой структурой конкретного языка. Система социально-типичных позиций, установок, отношений, оценок находит знаковое представление в системе национального языка и участвует в построении вербального взаимодействия.

Речевое поведение в процессе взаимодействия с незнакомой культурой формируется конкретное отношение к ней. Вопросы о сходствах и различиях разных жизненных миров всегда имеют фактическую основу, и при ответе на них наилучшим решением является методика «постановки и решения проблем». Тут идет речь о сведениях, которые имеют фактическое, реальное, культурное и повседневное значение в отношении различных государств. В то же время считается важным объяснение такого феномена как стереотип. До сегодняшнего дня в обыденном сознании и в средствах глобальной коммуникации о стереотипах весьма распространено мнение как о негативном явлении. Во многом это связано с тем, что в мировой науке чаще всего изучались негативные стереотипы, которые подвергали дискриминации этнические меньшинства. Отсюда – отождествление стереотипов с предрассудками, а процесса стереотипизации – с «безнравственной формой познания». Стереотипы прочно интегрированы в нашу систему ценностей, считаются ее составной частью и обеспечивают некоторую защиту наших позиций в обществе. По этой причине использование стереотипов осуществляется в каждой межкультурной ситуации.

Как отмечает Е.Е. Коптякова, всем стереотипам присущ обобщающий нрав. Вместе с этим, стереотип содержит логическую форму суждения, возможность упрощать и эмоционально приписывать конкретному классу

лиц определенные установки или же отказывать им в них [Коптякова 2008; 129-132].

Система социальных стереотипов носителей определенной культуры отражает особенности национального характера.

«Стереотипизация служит одной из важнейших характеристик восприятия межгруппового и межличностного и отражает схематизированность, аффективную окрашенность, свойственную этой форме социальной перцепции» [Харченко 2003; 207].

В большинстве работ стереотип рассматривается в контексте социального взаимодействия, как своего рода «модель» действия, поведения. Эта модель связана с определенным национально детерминированным выбором той или иной тактики и стратегии поведения в какой-нибудь ситуации. А данный выбор обуславливается определенным набором потребностей и мотивов. При таком подходе стереотипы рассматриваются как «знаки, которые определенным образом являются вербальной фиксацией воплощенных потребностей данной социальной группы, этноса, национально-культурного ареала», как «фиксированное отражение некоторой деятельности, продукты которой выступают в роли предметов, удовлетворяющих определенным потребностям» [Красных 2002; 177].

В.А. Рыжков интерпретирует стереотип как «коммуникативную единицу данного этноса, способную посредством актуальной презентации социально санкционированных потребностей оказывать побуждающее типизированное воздействие на сознание личности – социализируемого индивида, формируя в нем соответствующие мотивации» [Рыжков 1985; 16].

Такового рода феномены Ю.Е. Прохоров называет «стереотипами речевого общения» или, точнее, их можно назвать стереотипами речевого поведения. Ю.Е. Прохоров определяет их как «социокультурную маркированную единицу ментально-лингвального комплекса представителя определенной этнокультуры, реализуемую в речевом общении в виде нормативной локальной ассоциации к стандартной для данной культуры ситуации общения» [Прохоров 1996; 21].

При таком понимании стереотипа он выступает как «модель», «образец», «канон».

В.В. Красных рассматривает стереотип как «фиксированную ментальную «картинку», являющуюся результатом отражения в сознании личности «типового» фрагмента реального мира [Красных 2002; 178].

Изучая роль стереотипов в межкультурной коммуникации, следует иметь в виду, помнить о том, что стереотипы всегда национальны. Однако иногда можно найти аналоги в разных культурах. Но таким случаям следует уделять особое внимание, поскольку совпадая в целом, эти стереотипы

могут различаться деталями, имеющими большое значение для успешной коммуникации. Различия в стереотипах, существующих в разных культурах, связаны со многими аспектами. Например, темы бесед: о чем можно и о чем нельзя говорить с представителями других культур, отношение ко времени, поведение представителей разных культур в общественных местах и т.д.

Образ любой страны также присутствует в нашем сознании в стереотипном виде, поскольку представителями каждой нации создается собственный образ о своей и чужой культуре, об этикетных и моральных нормах, об окружающем мире. Эти познания существуют и в вербальном виде.

Значимость стереотипов в том, что они создают образ человека о мире, сформированный на основе опыта, выходящего за рамки собственного. Формирование происходит под воздействием культурной среды человека и передается последующим поколениям как данность.

Речевое поведение, представляющее собой стереотипное, автоматизированное проявлением речи, регулируется социальной иерархией, национальной культурой и этикетом, категорией вежливости.

Незнание, недостаточное владение или же игнорирование стереотипов поведения может привести и нередко приводит к недопониманию между представителями разных культур. Иноязычное речевое поведение играет довольно значимую роль в процессе овладения иностранным языком, поскольку этот процесс предполагает знакомство с культурой и менталитетом другого народа.

## Литература

1. Коптякова Е.Е. Германия в национальных стереотипах русских и американцев / Е. Е. Коптякова // Политическая лингвистика. - 2008. - №1. - 129-132 с.
2. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. М.:ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.
3. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 1996. – 21 с.
4. Рыжков В.А. Регулятивная функция стереотипов//Знаковые проблемы письменной коммуникации. Межвуз. сб. науч. трудов. Куйбышев, 1985. – 15-21 с.
5. Формановская, Н.И. О речевом этикете / Н.И. Формановская // Русская словесность. - 2001. - №4. – 63 – 66 с.
6. Формановская, Н.И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты / Н.И. Формановская. – М., 1982. – 126 с.
7. Харченко Е.В. Модели речевого поведения в профессиональном общении. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2003. – 336 с.
8. Швейцер, А.Д. Перевод и лингвистика / А.Д. Швейцер. – М.: Воениздат, 1973. – 280 с.

## МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ ЛОНГРИД КАК ОСОБЫЙ ЖАНР ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ

**А.В. Толоченко**

магистрант 2 курса,

ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тirasполь

**С.Л. Распопова**

канд. филол. наук, доц. каф. журналистики,

ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тirasполь

*Понятия «конвергентной журналистики» или «мультимедийной журналистики» возникают в 21 веке, когда газета, журнал, ТВ уходят в Интернет. Изменения в структуре редакций, способах и форме представления информации привели к появлению новых интегрированных жанров, одним из которых является мультимедийный лонгрид, как особая форма представления специальных проектов в различных типах медиа.*

**Ключевые слова:** журналистика, СМИ, мультимедийный формат, лонгрид.

### MULTIMEDIA LONG-READ AS A SPECIAL GENRE REPRESENTATIONS OF INFORMATION

*The concept of “convergent journalism” or “multimedia journalism” emerges in the 21st century, when newspaper, magazine, TV go to the Internet. Changes in the structure of editorial offices, methods and form of information presentation have led to the emergence of new integrated genres, one of which is multimedia longread, as a special form of presentation of special projects in various types of media.*

**Key words:** journalism, mass media, multimedia format, longread.

**В** быстро развивающемся обществе медиапространство также меняется. С одной стороны, это связано с развитием технологий, к которым журналисты и их работы должны адаптироваться, а с другой - к изменениям аудитории, что часто диктует «правила», по которым должен строиться журналистский текст. Изменения в структуре средств массовой информации в начале XXI века, переход традиционных СМИ в Интернет и расширение возможностей для представления информации привели к развитию мультимедийной или конвергентной журналистики.

Конвергенция - это любой процесс, в котором все вещи сходится. В случае медиа, мы определяем конвергенцию как процесс, посредством которого различные типы медиа интегрируются друг с другом, чтобы создать продукт, который отвечает вызовам времени и требованиям аудитории.

Таким образом, медиа-конвергенция — это журналистика, основанная на мультимедийной доставке контента и его распространении на разных медиа-платформах.

Мультимедийная среда помогает разнообразить и улучшить восприятие информации, которая, например, в виде текста не будет восприниматься полностью [Шевченко 2014; 11-12].

Сегодня нет никаких сомнений в том, что ежедневная потребность СМИ в создании большого разнообразия контента приводит, например, к уменьшению объема текста и увеличению визуализации материалов. Несмотря на это, многие издания используют длинные тексты, которые в основном представляют собой аналитические, часто проблемные материалы.

Лонгрид как особая форма презентации в журналистике была впервые упомянута после публикации «Снегопада» («Snow Avalanche») журналистами The New York Times в 2012 году. Проект рассказывает историю нескольких лыжников, которые остались под снегом из-за лавины в горах США.

Мультимедийный лонгрид — это метод повествования с использованием новых технологий. То есть, помимо текста, материал дополняется аудиовизуальными компонентами: изображения, видео, аудио, инфографика, виртуальная реальность и т. д.

Ключевыми особенностями мультимедийного лонгрида, наряду с объемом материала, являются дизайн таких проектов на отдельной странице и наличие аудиовизуальных серий.

Следует подчеркнуть, что мультимедийный контент, характерный для лонгрида, может использоваться в различных жанрах развлечений, а также в аналитических или исследовательских материалах [Jacobson 2015; 54-55].

Однако следует отметить, что некоторые жанры более «приспособлены» для добавления к ним мультимедийных элементов, а другие сложнее «адаптировать» к мультимедийной среде [Кульчицкая 2013; 10].

Например, репортаж предполагает «погружение» читателя в материал и передачу информации «со сцены». В этом случае дополнительные мультимедийные элементы, такие как фотографии, видео и аудио наброски, будут способствовать мультимодальности восприятия, то есть способности воспринимать информацию через различные чувства [Кульчицкая 2013; 64].

Мультимедиа в интернет-СМИ обычно понимается как «передача и «упаковка» информации не только в словесной (текстовой), но и в других знаковых системах.

Манович, специалист по теории новых медиа, говоря об интерактивности медиа, утверждает, что это свойство позволяет пользователю не

только взаимодействовать со СМИ, но и выбирать объекты или «путь к следованию» [Манович 2001; 55]. Пользователь выполняет уникальную работу, став соавтором материала.

Исследователи отмечают, что ключевой особенностью интернет-СМИ является взаимодействие аудитории с публикацией в одной плоскости, причем само общение становится синхронным/онлайн. Современные онлайн-СМИ активно используют различные интерактивные форматы. Это могут быть либо «классические» формы обратной связи, такие как комментарии или письма (на электронную почту или мессенджеры), либо новые опции для взаимодействия с читателем (ответ на сторис, репост в комментариях).

Говоря о фундаментальных особенностях мультимедийных длинных текстах, необходимо также отметить линейную структуру представления, которая подразумевает хронологическое повествование, где драматургия может быть построена вокруг хронотопа (места или времени); мультисложность, то есть наличие нескольких глав; дизайн проекта на отдельной html-странице [Кульчицкая 2013; 185].

Сам лонгрид выполнен в виде единого мультимедийного холста. Однако мы считаем, что линейное повествование предполагает постоянное знакомство читателя с материалом, созданным автором.

После лонгрида «Snow Fall» многие публикации пытались скопировать форму представления. Однако при создании мультимедийного лонгрида важно не только выбрать формат, но и тему. Медиа-эксперты утверждают, что не все темы могут быть воплощены в формате лонгрид. М.М. Лукина выделяет следующие признаки того, что текст может быть представлен в формате мультимедийного проекта:

- событие (сюжет) развивается во времени;
  - событие (сюжет) включает в себя визуальные эпизоды, которые можно описать эпитетом «большинство»;
  - сюжет имеет детали, которые легче изобразить графически, чем описать словами внешний вид и цвет;
  - много справочной информации;
  - история может развиваться с помощью пользовательского контента.
- [Лукина 2011; 270-271].

Тем не менее, основным фактором при выборе темы для мультимедийных длинных текстов является заинтересованность аудитории.

При выборе темы важно поддерживать ее актуальность с течением времени. Прежде всего, формат мультимедийных лонгридов предполагает глубокое погружение читателя в тему, его развитие во многих аспектах, но при этом, снижается оперативность информации. Это особенно актуально в современных реалиях, когда время эксклюзивности новостей составляет

несколько секунд - как только оно попадает в информационное поле в Интернете, оно перестает быть исключительным. Во-вторых, над созданием мультимедийных длинных текстов, обычно работает команда специалистов: журналисты, продюсеры, дизайнеры, фотографы и другие. Создание, обработка и публикация проекта требует времени и денег. Долгосрочная актуальность мультимедийных лонгридов, обратная связь с аудиторией через месяц или год, позволяет не только показать профессионализм команды, но и оправдать затраченные ресурсы.

С одной стороны, аудитория начала предъявлять новые требования к контенту новых медиа, в частности, увеличение частоты обновлений и дополнений к информации, возможность получения информации на разных носителях, максимальная эффективность, с другой стороны - сами СМИ трансформировались, стремясь в конкурентной среде не только с другими СМИ, но и с социальными сетями удерживать внимание аудитории. В связи с этим мультимедийные технологии становятся одним из методов борьбы за читателя, и необходимость размышления над конкретной проблемой, явлением или событием порождает формат «длительного чтения».

## Литература

1. Кульчицкая Д. Ю. Отображение предметно-чувственного мира в журналистских произведениях: дис. канд. фил. наук: 10.01.10 – «Журналистика» / МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 2013. — С. 10.
2. Кульчицкая Д. Ю. Отображение предметно-чувственного мира в журналистских произведениях: дис. канд. фил. наук: 10.01.10 – «Журналистика» / МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 2013. — С. 270-271.
3. Manovich L. The language of new media / L. Manovich. — Boston: Massachusetts Institute of Technology, 2001. — P. 55.
4. Шевченко В. Э. Визуальный контент как тенденция современной журналистики / В. Э. Шевченко. — М.: Электронный научный журнал «Медиаскоп» факультета журналистики МГУ им. М. В. Ломоносова, 2014. URL: <http://www.mediascope.ru/1654> (дата обращения: 23.10.21).
5. Jacobson S., Marino J., Gutsche R. The digital animation of literary journalism / SAGE Journals, Journalism, 2015. URL: <https://source.opennews.org/articles/how-we-made-snow-fall/> (дата обращения: 19. 10.21)

## ЛЕКСИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

**А.С. Чебручан**

магистрант 2 курса,

ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

**О.В. Щукина**

канд. пед. наук, доц. каф. английской филологии,

ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

*Данная статья посвящена лексическому значению слова в современном английском языке. Рассматриваются понятия «лексика», «лексикология», а также алгоритм определения лексического значения слова. Особое внимание уделено составу лексического значения слова в английском языке.*

**Ключевые слова:** лексика, лексическое значение, лексикология, состав лексического значения.

### LEXICAL MEANING OF THE WORD IN ENGLISH LANGUAGE

*This article is devoted to the lexical meaning of words in modern English. The concepts "lexis", "lexicology", as well as the algorithm for determining the word lexical meaning are considered. Particular attention is paid to the composition of the lexical meaning of a word in English.*

**Key words:** lexis, lexical meaning, lexicology, lexical meaning composition.

Современный английский язык является продуктом длительного исторического развития, в результате которого язык перенес разносторонние изменения, обусловленные различными причинами, стимулирующими сдвиги в лексическом составе языка, в его фонетической (фонологической) организации, в его грамматическом строе. Данные изменения затрагивают все стороны (уровни, ярусы, аспекты) лингвистической и экстралингвистической структуры английского языка, но обладают различным действием.

Лексика - наиболее динамичная сторона языка в любой период времени по причине того, что она представляет собой наименьшую степень абстракций в языке, поскольку слово всегда предметно ориентировано; оно может заимствоваться, образовываться, образовываться заново или из имеющихся в языке элементов.

Изменения в английском языке представляют собой естественное явление, однако они вызывают неоднозначную реакцию во всех слоях общества: от научно-образовательной среды до средств массовой информации



(СМИ). Англоязычные СМИ часто публикуют статьи, в которых затрагиваются актуальные вопросы современного английского языка и вовлекаются в обсуждение их широкие читательские круги.

Изучением лексики и всего, что с ней связано, занимается наука лексикология. З. А. Харитончик определяет лексикологию как раздел лингвистики, науку о языке. Термин *lexicology* состоит из двух греческих морфем: *lexis* означает «слово, фраза» и *logos*, который обозначает «обучение, отдел знания». Таким образом, отмечает ученый, буквальное значение термина *lexicology* – «наука о слове» [Харитончик 2012; 63 - 70].

Лексикология как отрасль языкознания имеет свои цели и методы научного исследования, основной задачей которого является изучение и систематическое описание лексики с точки зрения ее происхождения, развития и современного использования. Она изучает различную лексику или лексические единицы: морфемы, слова, вариативные группы слов и фразеологические единицы. Основными разделами лексикологии являются ономастиология, изучающая процесс наименования, средства и способы номинации, а также семасиология, изучающая значение слов и семантическую структуру языковых знаков. Кроме того, в лексикологию входят и частные разделы, в частности фразеология, терминология, этимология, ономастика, лексикография.

Мы исходим из того, что слово является базовой единицей языковой системы, самой крупной на морфологическом и самой маленькой на синтаксическом плане лингвистического анализа. Слово – это структурно-семантическая единица внутри языковой системы.

И. В. Арнольд пишет о том, что лексикой называют совокупность слов, словарный запас языка или его определённая часть, например: неформальная лексика, деловая лексика и т. д. При этом, согласно автору, выделяют лексическое и грамматическое значения слов, что является лингвистической характеристикой его семантики и составляющей подхода к слову, как к единице языковой системы, обладающей набором чисто языковых характеристик и связанной языковыми отношениями с другими единицами системы [Арнольд 2006; 102].

Нет единого четкого мнения о том, что представляет собой лексическое значение слова, это объясняется сложностью и огромным разнообразием подходов к проблеме. С нашей стороны, за основу дальнейшего исследования было решено взять определение лексического значения В. В. Елисеевой, которое звучит так: «это смысловое содержание слова, сформированное на основе понятия, обобщенно отражающего в сознании носителя языка какие-либо объекты, и дополнительных смысловых оттенков» [Елисеева 2003; 19]. То есть, лексическое значение является лингвистической характеристикой семантики слова.

Лексическое значение слова – это содержание слова, отображающее в сознании и закрепляющее в нем представления о предмете, свойстве, процессе. Оно состоит из денотативного и коннотативного значений. Денотативное значение описывает предметно-понятийное, вещественное значение. Денотат (референт) – обозначаемый словом предмет, это ядро лексического значения. Коннотативное значение описывает эмоциональную, оценочную или стилистическую окраску языковой единицы. Например, для слов «*famous, notorious, celebrated*» совпадает денотативное значение «известный», чего не скажешь о коннотативном: «*notorious – is known for smth. bad – отрицательное коннотативное значение*»; «*celebrated – is known for some great achievement*»; «*famous – is known for smth. positive*». При этом, само слово закреплено общественно-языковой практикой и является основой семантической структуры.

В. В. Елисеева дает следующий алгоритм определения лексического значения слова: сначала необходимо выяснить содержание слова, как предметно-вещественное, так и понятийно-логическое; далее нужно установить, каким образом связана называемая этим словом реалья с объективно существующими в окружающей действительности; после этого требуется выявить, как определяемое лексическое значение соотносится с другими значениями по причине того, что слово выражает свое значение как часть лексико-семантической системы английского языка; и наконец следует найти такой различительный признак, который позволил бы вычленить именно это лексическое значение из ряда подобных значений [Елисеева 2003; 19].

Наиболее ярким проявлением общности лексического значения для группы слов является так называемое словообразовательное гнездо, что представляет собой совокупность всех возможных производных от одной корневой морфемы, например: «*magic, magically, magician (connected with the use of supernatural forces; boy, boyhood, boyish, boyishness (youngman, time of man's youth, young man's behaviour)*»).

Д. А. Штеллинг говорит о том, что лексическое значение слова в английском языке состоит из понятийного, категориального, эмоционально-оценочного и стилистического компонентов. В понятийном компоненте содержатся общие значимые признаки части материального мира, благодаря которым отдельные предметы, явления объединяются в определенные классы. При этом слово передаёт индивидуальные особенности каждого из предметов. Категориальный компонент позволяет соотнести понятие, выражаемое словом, к той или иной общей категории. Например, понятия «*yellow*», «*blue*», «*red*» объединяются в общую понятийную категорию «*colour*». Эмоционально-оценочный компонент помогает отразить отношение носителей английского языка к предмету действительности, что может

быть доминирующим в лексическом значении слова. Стилистический компонент указывает на принадлежность слова с конкретным значением к той или иной сфере употребления, например: официальной, разговорной и т. д. [Штеллинг 1996; 123].

В итоге можно сделать некоторые выводы. В процессе исследования стало понятно, что современный английский язык — это продукт длительного исторического развития, в процессе которого язык подвергается разносторонним изменениям, обусловленным различными причинами. По мнению ученых, в частности И. В. Арнольд, М. М. Маковского и многих других, в английском языке наибольшим изменениям подвержена лексика.

Лексику и все, что с ней связано (морфемы, слова, вариативные группы слов и фразеологические единицы) изучает наука лексикология, которая говорит о том, что слово является базовой единицей языковой системы, самой крупной на морфологическом и самой маленькой на синтаксическом плане лингвистического анализа.

Мы выяснили, что выделяют лексическое и грамматическое значения слова, при этом лексическое значение определяется при помощи основы слова, безотносительно содержания самого предложения, а грамматическое значение определяется формой и положением в предложении (порядком слов, синтаксической конструкцией и т. п.).

За основу дальнейшего исследования было решено взять определение лексического значения В. В. Елисейевой, которая описывает его как смысловое содержание слова, сформированное на основе понятия, обобщенно отражающего в сознании носителя языка какие-либо объекты, и дополнительных смысловых оттенков. Лексическое значение включает в себя денотативное (предметно-понятийное, вещественное значение) и коннотативное (эмоциональная, оценочная или стилистическая окраска языковой единицы) значения, а также состоит из понятийного, категориального, эмоционально-оценочного и стилистического компонентов.

## Литература

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка [Текст] / И. В. Арнольд. – М.: Высш. шк., 2006. – 376 с.
2. Елисейева В. В. Лексикология английского языка. – СПб.: СПбГУ, 2003. – 44 с.
3. Харитончик З. А. Лексика английского языка. [Текст] / З. А. Харитончик. – Минск: Высшая школа, 2012. – 229 с.
4. Штеллинг Д. А. Грамматическая семантика английского языка. – М.: Изд-во МГИМО, 1996. – 255 с.

## АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ, МОТИВИРОВАННЫЕ РЕАЛИЯМИ

**А.А. Щербакова**

студентка 3 курса,

Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль

**Л. Ю. Чачибая**

СОШ № 43 им. А.С. Пушкина, г. Ярославль

**Е.Б. Кириллова**

ст. преп. каф. иностранных языков,

Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль

*Статья рассматривает вопросы взаимосвязи языка с глобальными экономическими процессами. Распространение английского языка в качестве языка межнационального общения, с одной стороны, облегчает процессы коммуникации, с другой стороны, сужает внутренние и внешние границы родного языка, что вызывает споры и опасения в обществе. Исследование, проведенное методом группового анкетирования, позволяет сделать правильные выводы и представить картину современного разговорного русского языка молодого поколения.*

**Ключевые слова:** глобализация, лексика, разговорная речь, заимствования.

## ENGLISH-SPEAKING LEXICAL INNOVATIONS, MOTIVATED BY REALITIES

*The article considers the issues of the relationship of language with global economic processes. Dissemination of English as the language of international communication, on the one hand, facilitates communication processes, on the other hand, narrows internal and external borders of the native language, which causes disputes and fears in society. The study conducted by the method of group questionnaire allows you to make the right conclusions and present the picture of modern Russian colloquial speech of the younger generation.*

**Keywords:** globalization, vocabulary, colloquial speech, borrowings.

Современный период развития общества характеризуется его глобальными изменениями. Это неизбежное явление в истории человечества заключается в том, что мир в результате обмена товарами и услугами, информацией, знаниями и культурными ценностями становится более взаимосвязанным. Хотя, глобализация ускоряет развитие человечества и является его следствием, она представляет собой не простой процесс, к которому нужно приспособляться и который создает серьезные проблемы и трудности. Критикуя последствия глобализации, люди чаще всего ссылаются

на экономическую интеграцию. Сторонники же глобализации считают, что проведение политики открытой экономики позволило в значительной степени сократить масштабы бедности, ликвидировать некоторые диспропорции в международной торговле. Интеграционные процессы в экономике, в целом, и в России, в частности, приводят к ликвидации барьеров в движении экономических благ, труда и капитала между странами. Очевидно, что все эти процессы имеют лингвистические аспекты. Ученые отмечают, что «в рамках лексико-фразеологической системы языка наибольшим трансформациям подвергаются тематические сферы» рыночной экономики, такие как: реклама, маркетинг, розничная торговля (ритейлинг), информационные технологии (IT - АйТи), СМИ и др. [Шаклеин 2006; 13]. Экономические книжные термины, появляющиеся во вновь развивающихся отраслях и зарождающиеся в эту эпоху, сочетаются с лексикой устной речи, что не может не вызвать серьезную тревогу в связи с «усиливающимися процессами варваризации, вульгаризации и жаргонизации русской речи, сужение не только внешних, но и внутренних функций русского языка» [Загоревская 2006; 3].

Цель данного исследования – определить место и роль англоязычных заимствований в общении молодых людей, будущих специалистов. Актуальность изучения данного вопроса заключается в том, что лингвистика последних десятилетий уделяет больше внимания исследованиям непосредственного живого общения. Отсюда, предметом исследования является использование экономических заимствованных терминов в разговорной речи. Были поставлены задачи: 1. рассмотреть и проанализировать способы появления новой лексики в разговорной речи; 2. установить зависимость языковых процессов от общественных; 3. собрать практический материал использования экономической лексики в разговорной речи молодых людей; 4. сделать выводы об отношении молодых людей к изменениям, происходящим в русском языке, на основе опроса.

Современная эпоха внесла существенные коррективы в процессы языковых заимствований. В отличие от предыдущих столетий, когда источниками заимствований являлись французский и немецкий языки, сегодня таковым, практически единственным источником является английский язык. Эта его роль стала настолько привычной, что молодым поколениям может казаться, что так было всегда. Языковая деятельность общества в настоящий момент является тому доказательством. Лексика пандемии COVID-19 легко вошла в русский разговорный язык: локдаун(lockdown), онлайн (online), офлайн (off-line), социальное дистанцирование (socialdistancing), ковидник, ковидный(образованные от COVID и принявшие типичные суффиксы русского языка) и другие понятия. Действительно, исторически так сложилось, что именно английский язык выполняет сегодня функции международного общения и это имеет «теоретическое обоснование». Как

писал лорд М. Брэгг «80% знаний человечества сохранены на английском языке. Современный английский язык кроется в его невероятной точности, гибкости и способности адаптироваться для самых сложных задач» [Алпатов 2018; 10]. Для подавляющего большинства людей – это второй язык повседневного делового общения, необходимый для ограниченного числа функций, связанных с выполнением профессиональных задач. Профессиональная деятельность в жизни каждого человека занимает важное место. Независимо от того, где мы трудимся нам приходится постоянно взаимодействовать с другими людьми. Соответственно, язык как основное средство общения, начинает служить не только для передачи информации, но и установления и поддержания социальных отношений. Так, язык из профессиональной сферы переходит в социальную и распространяется на все слои населения. Наиболее восприимчивыми оказываются молодые люди, в основном, благодаря тому, что имеют глобальную возможность общения в социальных сетях, Facebook, Twitter, Vki другие.

Другая причина – американизация языкового общения, широко распространяется в большинстве стран мира. По сути, граждане США перенесли на мировой уровень языковые привычки, сложившиеся внутри страны. С одной стороны, единство нации всегда поддерживалось английским языком, с другой стороны, любой, приехавший в США человек, должен стать американцем, в том числе, обязательно овладев этим языком. Теперь о России. Престижность английского языка сейчас высока и его преподавание по сравнению с советским временем расширилось. Английский язык перестает быть иностранным и приобретает статус международного языка. Идет американизация российского общества и происходит это, как правило, без принуждения. Социальные и культурные причины здесь объективны: США для России, особенно для молодых людей, остаются эталоном высокого уровня жизни и исключительно развитого потребления [Алпатов 2018; 14]. Уже в 2022 году, ЕГЭ по иностранным языкам станет четвертым обязательным предметом, хотя речь идет об иностранных языках, очевидно, что в подавляющем большинстве учащиеся будут сдавать английский язык.

Лексика разговорной речи, употребляемая в условиях непринужденного общения, является важнейшей сферой функционирования языка, где его «жизнь бьется и кипит» [Щерба 1974; 27]. Большая часть этой лексики мотивирована реалиями, например: менеджмент, оптимизация, колаборация, аутсорсинг, офис и другие. Хотя, в реальной жизни, только 32.4% респондентов пытались подобрать эквиваленты русских слов к подобным словам, а 67.6% - никогда об этом не задумывались. Некоторые из этих слов имеют свои эквиваленты или синонимы в русском языке, некоторые – нет: чизбургер, франчайзинг. Актуализировались и стали параллельными понятия, имеющие синонимы в русском языке, например: сейл (распрода-

жа), фидбэк (обратная связь), дедлайн (крайний срок), трафик (движение), хэдхантинг (набор новых сотрудников). Среди лексики этой группы значительное её число приобретает грамматические признаки русского языка, в частности, обозначение мужского или женского рода: пиарщик (от PR-Public Relations – связи с общественностью), эйчар (от HR-Human Resources – сотрудник отдела кадров), дилерша (dealer – дилер), менеджерша (manager – менеджер); глаголы: кликать (to click), пошерить (to share – поделиться), поланчевать (to lunch – пообедать), почекать (to check – проверить).

Лингвисты всегда, а особенно в эпоху перемен, уделяли большое внимание проблемам развития и функционирования языка. А как к этому относится общество, его носители? Мы заинтересовались этим вопросом и провели свое не большое исследование, в котором приняли участие две группы учащихся. Первая группа – студенты третьего курса Института экономики и менеджмента Ярославского государственного технического университета и вторая группа – учащиеся 11 класса средней школы № 43 г. Ярославля. Исследование проводилось методом группового анкетирования, в режиме онлайн, на платформе Microsoft Teams и Zoom. В первой группе в опросе приняли участие 37 человек, а во второй – 23 учащихся. Опрос-анкета содержала 6 вопросов. Данные группы учащихся, не сильно отличающиеся по возрасту, статусу и положению в обществе, были выбраны с целью дополнения и подтверждения результатов. В процентном отношении они не сильно отличаются и свидетельствуют о том, что молодые люди думают и общаются в одном направлении. На вопрос: как вы относитесь к появлению подобных (иностранных) слов в русском языке, менее 10% ответили «отрицательно», большая часть 51,4% и 53,7% соответственно, «положительно», около 40% респондентов «мне все равно». Почти 55% респондентов считают, что глобализация языка – неизбежность, а 35% – необходимость. Молодые люди так же склонны думать, 48,6%, что использование иностранных слов в разговорной речи упрощает общение, а почти 30% считают, что это свидетельствует об образованности общества.

Стоит признать, что англоязычные лексические инновации стали необходимым существованием современного языка. Ключевым фактором их появления является общественная необходимость и динамика развития общества для обозначения новых реалий. Таким образом, в лексическом составе русского языка формируется англоязычный контент, обеспечивающий ему мобильность, жизнеспособность и черты динамизма.

## Литература

1. Алпатов В.М. Языковой аспект глобализации. Сб. науч. трудов / РАН ИНИОН Центр гуманитарных научно-информационных исследований. Отдел языкознания; Отв. ред.: Потапов В.В., Казак Е.А. - М., - 2018 – 209 с.

2. Загоревская О.В. Русский язык в современной России: социальный статус и проблемы преподавания // Материалы VI Всероссийской научно-методической конференции – Воронеж, 2006 – 132 с.

3. Шаклеин В.М. Традиционные инновационные факторы в развитии русского языка начала XXвека // Материалы VI Всероссийской научно-методической конференции – Воронеж, 2006 – 132 с.

4. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. – 412 с.

УДК 811.111

## СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

**Д.Н. Яцко**

магистрант 2 курса,

ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тirasполь

**О.В. Еремеева**

канд. пед. наук, доц. каф. романо-германской филологии,

ПГУ им.Т.Г.Шевченко, г. Тirasполь

*Данная статья посвящена структурно-содержательным особенностям политического дискурса в современном английском языке. Рассматривается предназначение дискурса, его типы и функции. Особое внимание уделено структурно-содержательным особенностям политического дискурса в английском языке.*

**Ключевые слова:** дискурс, политический дискурс, структурные особенности, содержательные особенности.

### STRUCTURAL AND CONTENT FEATURES OF POLITICAL DISCOURSE

*This article is devoted to the structural and content features of political discourse in modern English. The purpose of the discourse, its types and functions are considered. Particular attention is paid to the structural and content features of political discourse in English.*

**Key words:** discourse, political discourse, structural features, content features.

**П**ублицистический стиль – один из функциональных стилей, обслуживающий широкую область общественных отношений: политических, экономических, культурных, спортивных и т. д.

Он является средством воздействия на читателей и характеризуется наличием общественно-политической лексики, логичностью, эмоциональностью, оценочностью, призывностью. Кроме того, в публицистическом



тексте используется фразеологическая лексика, эмотивная лексика, риторические вопросы, восклицания. Языковые особенности публицистического текста зависят от его тематики, иногда включается специальная лексика, которая требует пояснений.

Существует большое количество определений публицистического стиля. Так, С. А. Стройков отмечает, что «публицистический стиль занимает промежуточное место между научным стилем и художественным» [Стройков 2009; 85].

С научным стилем его сближает логическая последовательность в изложении фактов, развернутость высказывания, более или менее строгое деление на логические отрезки (абзацы). Связь с художественным стилем заключается в наличии ряда общих черт: образность речи, и, в особенности, эмоциональные элементы языка, весьма характерны для публицистического стиля, однако средства эмоционального воздействия, применяемые в публицистическом стиле, подчиняясь общим его закономерностям, не обладают той свежестью и субъективной окрашенностью, которые характерны для стиля художественной речи.

В рамках политического стиля целесообразно говорить о политическом дискурсе. Необходимо отметить, что политический дискурс — это явление, имеющее особое значение в социальной жизни общества. Как и дискурс в целом, он является объектом междисциплинарных исследований и изучается большим количеством исследователей различных областей научного знания: лингвистами, политологами, философами, психологами, социологами, специалистами по теории коммуникации и т. д. Вместе с тем, наличие множества дисциплинарных подходов и точек зрения на явление политического дискурса приводит к отсутствию однозначного и принимаемого всеми исследователями определения этого феномена.

Политический дискурс необходим для внушения адресатам (гражданам общества) необходимости называемых «политически правильных» решений, действий и/или оценок. Таким образом, основной целью политического дискурса является убеждение, пробуждение в адресате намерения, предоставление почвы для убеждения и побуждение к действию.

Каждая стратегия политического дискурса реализуется благодаря использованию определенного набора тактик - конкретных этапов реализации коммуникативной стратегии, определяемых интенцией говорящего, реализующихся в совокупности приемов, обуславливающих применение языковых средств.

К системообразующим признакам политического дискурса относятся:

1. Цель общения - планируемый результат коммуникации, который обусловлен причинами конструирования и реализации дискурса.

2. Участники общения, представляющие собой представителей той или иной социальной группы, вступающих в общение и выполняющих те или иные коммуникативные роли.

С. С. Фархутдинова выделяет трех участников коммуникации в современном политическом дискурсе: адресант (говорящий); прямой адресат (слушающий оппонент); адресат-наблюдатель (народ), чьим вниманием и мнением требуется завладеть [Фархутдинова 2015:55].

На основании того, что политический дискурс объединяет в себе языковой слой политической культуры и политический слой социальной реальности, его структура состоит из трех уровней: семантического (структурно-языковой, лексико-грамматический уровень языка), когнитивного (ценностная ориентация, картина мира) и прагматического (ценностная ориентация, картины мира).

Основу еще одной структурной классификации составляет форма осуществления политического дискурса: устная или письменная. К устным формам политического дискурса относятся: публичные выступления политиков на радио и по телевидению, на митингах и демонстрациях, в обращениях (в том числе предвыборных), интервью, «прямых линиях», с программной речью, с инаугурационной речью, в политической рекламе и т. д. Устное общение в рамках политической коммуникации характеризуется определенными ограничениями - оно характеризуется официальностью отношений говорящих, и, следовательно, отличается от обиходной, бытовой речи.

Для всех устных жанров политического дискурса характерны: коммуникативная цель адресанта; обращение к адресату; ситуативная детерминированность.

Письменная форма политического дискурса используется в газетах, журналах, сети Интернет, книгах, партийных программах, листовках, плакатах, мемуарах политиков и т.д. Данные тексты максимально приближают к разговорной речи, чтобы они были понятны всем читателям, однако периодически они характеризуются усложненным восприятием содержания текста, чтобы соотнести его с его интенцией. Другими словами, если адресант осознает возможное двойное толкование его сообщения, то оно либо будет прокомментировано с целью избавиться от двусмысленности толкования, либо эта двусмысленность была запланирована адресантом заранее.

Анализ приведенных подходов к изучению политического дискурса, его сущностных характеристик, классификаций и т.д., позволяет трактовать феномен политического дискурса как «сложное образование, которое обладает четкой жанровой структурой, объективируется в устной и письменной формах, обладает рядом специфических признаков (тематическая детерминированность, чёткая ролевая структура (адресант, адре-

сат-оппонент, адресат-наблюдатель), направленность коммуникативной деятельности на захват или удержание политической власти) и выполняет определенные функции в обществе (информативную, аргументативную, персуазивную, контролирующую и т. д.)» [Горбачева 2007; 139-143].

Политический дискурс отражает ментальность и интенции субъектов политической коммуникации, реализующейся в их взаимодействии с индивидами, социальными группами и институтами и в воздействии на них с целью достижения запланированных результатов.

Неоспоримо то, что стратегии политического дискурса зависят от целей, вызывающих политическое общение. Зачастую политик преследует следующие цели: побуждение адресата проголосовать за определенного кандидата, партию, блок, движение и т.п.; завоевание авторитета или укрепление имиджа; убеждение адресата согласиться с говорящим; создание определенного эмоционального настроения; предоставление адресату новых знаний и представлений о предмете речи. Главная цель политического дискурса – борьба за власть, представленная как в виде «жесткой» агрессии (неуважение к политическому противнику, скепсис, ирония), так и в виде «мягкой» агрессии (констатация отдельных фактов и их комментирование). Таким образом, можно сделать вывод, что политический дискурс представляет собой инструмент манипулятивного воздействия.

## Литература

1. Горбачёва, Е.В. Публичная сфера как пространства политического дискурса / Е.В. Горбачёва // Государственная служба, 2007. – №1. – С. 139-143.
2. Кожина, М. Н. Стилистический энциклопедический словарь. Под ред. М. Н. Кожиной; члены редколлегии: Е. А. Баженова, М. П. Котюрова, А. П. Сквородников. – 2-е изд., стереотип. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 696 с.
3. Стройков С. А. Стилистика английского языка. – Самара: Поволжская государственная социально – гуманитарная академия, 2009. – 100 с.
4. Фархутдинова С.С. Лексико-грамматические особенности публицистического стиля в английском языке // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. III междунар. студ. науч.-практ. Конф, 2015. – № 1(52).– С.55.

*Научное издание*

КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОДИДАКТИКИ

*Материалы международной научно-практической конференции  
18–19 ноября 2021 г.*

Ответственные редакторы:

О.В. Еремеева

Е.П. Ковальская

*Печатается в авторской редакции*

Компьютерная верстка А.Н. Федоренко

ИЛ № 06150. Сер. АЮ от 21.02.02.

Подписано в печать ... Формат 90 × 60/16.

Усл. печ. л. 18,25. Электронное издание. Заказ № .

*Отпечатано в Изд-ве Приднестр. ун-та. 3300, г. Тирасполь, ул. Мира, 18.*