

ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Т. Г. ШЕВЧЕНКО

Филологический факультет
Кафедра романо-германской филологии

**ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ**

Материалы
Международной научно-практической конференции
20 октября 2023 года

Тирасполь

*Издательство
Приднестровского
Университета*

2024

ББК 81+811 : 061.3 (082)
УДК Ш1 я 431 + Ш12р. я431
Т33

Ответственный редактор:

И. Л. Бузук, канд. филол. наук, доцент кафедры романо-германской филологии филологического факультета ПГУ им. Т. Г. Шевченко

Т33 **Тенденции и перспективы развития языкового образования в XXI веке** : материалы Международной научно-практической конференции, г. Тирасполь, 20 октября 2023 г. [Электронный ресурс] / ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко» ; Филологический факультет ; ответственный редактор: И. Л. Бузук. – Тирасполь : Изд-во Приднестр. ун-та, 2024. – 170 с.

Системные требования: CPU (Intel/AMD) 1,5ГГц/ОЗУ 2ГГб/HDD 450Мб/1024*768/Windows 7 и старше/Internet Explorer 11/Adobe Acrobat Reader 6 и старше.

В сборнике представлены научно-исследовательские материалы участников Международной научно-практической конференции «Тенденции и перспективы развития языкового образования в XXI веке», которая проводилась кафедрой романо-германской филологии ПГУ им. Т. Г. Шевченко.

Тексты докладов проверены программой «Антиплагиат». Ответственность за правильность, точность и корректность цитирования, ссылок и перевода, достоверность информации и оригинальность представленных материалов несут их авторы.

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

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

© ПГУ им. Т. Г. Шевченко, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	7
-------------------	---

Секция 1

ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

И. Л. Бузук.

СПЕЦИФИКА ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ В МАЛАГАСИЙСКО-АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ (НА ФРАНЦУЗСКОМ ФОНЕ)	8
---	---

В. В. Жаркая.

РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ.....	13
---	----

А. В. Коньшева, Сюй Хуэймэн.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗООНИМА «熊/BEAR/МЕДВЕДЬ» ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ КИТАЙСКОГО, РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ	20
---	----

Н. В. Меркулова.

LE PROBLÈME DE LA TRADUCTION DES ANTHROPONYMES HISTORIQUES FRANÇAIS DANS LE TEXTE ARTISTIQUE DE V. HUGO «NOTRE-DAME DE PARIS».....	25
--	----

Ш. М. Раупова.

ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА НЕОЛОГИЗМОВ	34
---	----

Н. В. Хотеева.

ТЕНДЕНЦИИ К ЭВФЕМИСТИЧЕСКОМУ ЗАМЕЩЕНИЮ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	39
--	----

Секция 2

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ, КУЛЬТУРНЫЕ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

О. В. Еремеева.

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ КАК ЭЛЕМЕНТЫ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ	44
--	----

<i>Н. В. Кривошапова.</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АНТРОПОНИМОВ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ЯВЛЕНИЕ	49
<i>И. М. Мельничук.</i> ФРАЗЕОЛОГИЗМ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ ЯВЛЕНИЕ	54
<i>О. В. Мясникова, Н. Н. Пержан.</i> СРАВНЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБРАЗНОСТИ И ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ «ПУТЕВЫХ ЗАМЕТОК» Г. ГЕЙНЕ).....	60
<i>К. В. Самсон, О. А. Романенко.</i> ПРОМОВАРЯ ДИАЛОГУЛУЙ ИНТЕРКУЛТУРАЛ ПРИН ФОРМАРЯ КУЛТУРИЙ ОРГАНИЗАЦИОНАЛЕ	66
<i>З. Р. Эшмуродова.</i> QUELQUES COMMENTAIRES SUR LES LEXÈMES ETHNOCULTURELS EN LINGUISTIQUE MODERNE	71

Секция 3
СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

<i>Е. А. Маркова.</i> ДРАМАТИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА.....	78
<i>Т. В. Марченко.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КЕЙС-СТАДИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ 9-11-х КЛАССОВ.....	83
<i>Т. М. Мокина.</i> ДЕЗВОЛТАРЯ КОМПЕТЕНЦЕЙ КОМУНИКАТИВЕ А ЕЛЕВИЛОР ДИН ШКОАЛА АЛОЛИНГВЭ ЛА ЛЕКЦИЯ ДЕ ЛИМБЭ МОЛДОВЕНЯСКЭ	89

<i>А. И. Николаева.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	93
<i>О. А. Романенко.</i> ДЕЗВОЛТАРЯ КОМПЕТЕНЦЕЛОР ДЕ КОМУНИКАРЕ ПРИН МЕТОДЕ МОДЕРНЕ	98
<i>И. А. Саратян, А. В. Мустя.</i> ДЕЗВОЛТАРЯ КРЕАТИВИТЭЦИЙ ЕЛЕВИЛОР	102
<i>Е. В. Тарасова.</i> AR UND VR IM DEUTSCHUNTERRICHT	106
<i>Т. В. Тулум.</i> ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ	112
<i>А. Ю. Юдаева.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	114

Секция 4
ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ
В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

<i>О. О. Бобокалонов.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ (VR) В ПРЕПОДАВАНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ПО НАУЧНЫМ ПРЕДМЕТАМ	119
<i>Н. М. Дубленко.</i> LA LITTÉRATURE FRANCOPHONE COMME ESPACE D'APPRENTISSAGE DE L'INTERCULTUREL.....	126
<i>Е. П. Ковальская.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ЯЗЫКОВОМ ОБУЧЕНИИ.....	129
<i>С. А. Радулова.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИМПРОВИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	135

Р. А. Турсуматова.
ВЕРБАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТУДЕНТОВ
НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 140

Секция 5
МЕДИАКОММУНИКАЦИИ И ЯЗЫК СОВРЕМЕННЫХ СМИ

С. В. Зеленко.
ВЛИЯНИЕ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ
СОВРЕМЕННОЙ МЕДИАСРЕДЫ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ
ЛИЧНОСТЬ РЕДАКТОРА 148

Л. Г. Ключникова.
DÉFIS ET ENJEUX DU DISCOURS POLITIQUE 153

К. И. Костиневич.
ПЕЧАТНАЯ ПРЕССА КАК КАНАЛ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ВЛАСТИ И ОБЩЕСТВА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ 157

Н. В. Мельничук.
АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ КОНСТРУКТИВНОГО
И ДЕСТРУКТИВНОГО РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ
В АРГУМЕНТАТИВНОМ ДИСКУРСЕ 161

Е. В. Соловьянова.
РИТОРИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ
В АНГЛИЙСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЕ 165

ПРЕДИСЛОВИЕ

20 октября 2023 года в Приднестровском государственном университете им. Т. Г. Шевченко состоялась Международная научно-практическая конференция «Тенденции и перспективы развития языкового образования в XXI веке», целью которой было обсуждение наиболее важных и актуальных лингвистических и методических проблем.

Конференция, организованная усилиями кафедры романо-германской филологии, предполагала как очное участие, так и участие в удаленном формате. В качестве докладчиков выступили представители научных и образовательных учреждений Приднестровья, Республики Молдова, России, Белоруссии, Узбекистана, Таджикистана и Франции. В рамках конференции при непосредственном участии координаторов французской ассоциации «Solidarité Laïque» был проведен научно-методический семинар «Гендерное равенство в сфере образования и науки».

Настоящий сборник включает научные статьи участников секций «Теория языка и межкультурная коммуникация», «Психолингвистические, культурные и социолингвистические аспекты в современной лингвистике», «Содержание и организация процесса обучения иностранному языку в средней школе», «Инновационные методы и технологии в преподавании иностранных языков в вузе», «Медиакоммуникации и язык современных СМИ». Материалы настоящего сборника представлены на русском, молдавском, английском, французском и немецком языках, изучаемых в Приднестровском государственном университете, и отражают основные направления научной и методической деятельности участников конференции. В научных статьях представлены результаты исследований в области лингвистики, лингводидактики, 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.

УВАЖАЕМЫЕ УЧАСТНИКИ Международной научно-практической конференции «Тенденции и перспективы развития языкового образования в XXI веке», **ДОРОГИЕ ЧИТАТЕЛИ** настоящего сборника материалов, **БЛАГОДАРИМ ВАС** за внимание к нашей конференции!

Секция 1

ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 804.0-3

СПЕЦИФИКА ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ В МАЛАГАСИЙСКО-АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ (НА ФРАНЦУЗСКОМ ФОНЕ)

И. Л. Бузук,

канд. филол. наук, доцент кафедры романо-германской филологии
ПГУ им. Т. Г. Шевченко, г. Тирасполь

Данное исследование посвящено изучению специфики передачи малагасийских слов-реалий, репрезентирующих малагасийскую действительность. Исследование проводится на материале двуязычной лексикографии английского и французского языков с привлечением терминологии, разработанной в рамках лингвистической теории реалий и теории реноминации. Привлечение данных об освоении малагасийской действительности германской лингвокультурой и их сопоставление с романской лингвокультурой должны способствовать выявлению особенностей национальных менталитетов носителей двух лингвокультур. В конце работы автор статьи приходит к выводу о том, что в английской лексикографии малагасийская реальность имеет более полные формы языкового выражения на фоне французского языка.

Ключевые слова: малагасийская лингвокультура, французская, английская лексикография, R-реалии, C-реалии, L-реалии, реноминация.

SPECIFICITY OF TRANSMISSION OF REALITIES IN MALAGASY-ENGLISH LEXICOGRAPHY (ON A FRENCH BACKGROUND)

This study is devoted to studying the specifics of the transmission of Malagasy words-realities that represent Malagasy reality. The study is conducted on the material of bilingual lexicography of English and French using terminology developed within the framework of the linguistic theory of realities and the theory of renomination. The use of data on the development of Malagasy reality

by German linguistic culture and their comparison with the Roman linguistic culture should help to identify the characteristics of the national mentalities of the speakers of the two linguistic cultures. At the end of the work, the author of the article comes to the conclusion that in English lexicography, the Malagasy reality has more complete forms of linguistic expression against the background of the French language.

Keywords: Malagasy linguistic culture, French, English lexicography, R-realities, C-realities, L-realities, renomination.

Реалии являются лингвоспецифичными словами, которые заключают в себе такую своеобразную «концептуальную конфигурацию» [Зализняк, 2021; 195], которая в готовом виде не представлена ни в какой языковой единице других языков. Слова-реалии являются накопителем и репрезентантом специфики определенной культуры. В свою очередь, каждая культура живет не своей обособленной жизнью, а, наоборот, ежедневно контактирует с различными культурами, порождая тем самым диалог, необходимый для полноценного ее функционирования. В результате наблюдается процесс сопряжения лингвокультурных кодов, когда исходная (в нашем случае – малагасийская) картина мира накладывается на чужую, так происходит освоение чужой действительности средствами понятийной системы принимающего языка.

Необходимость проведения данного исследования обусловлена перспективами, намеченными нами при написании диссертационного исследования [Бузук, 2022] и заключающимися в привлечении данных об освоении малагасийской действительности другими (прежде всего – романскими, славянскими и германскими) лингвокультурами и получении сопоставимых данных о проявлении национальных менталитетов носителей иных лингвокультур.

Целью настоящего исследования является описание особенностей процесса освоения малагасийских реалий средствами английского языка. При этом специфика освоения выявляется на фоне освоения малагасийской действительности средствами французского языка. Стоит оговорить, что сопоставление двух языков является не целью, а лишь инструментом анализа одного из них, необходимого в дальнейшем для выявления особенностей национального менталитета носителей французской и английской лингвокультур.

Материалом исследования послужили номинации 341 малагасийской реалии, которые были отобраны из Малагасийско-английского словаря Дж. Ричардсона [Richardson, 1885] и Малагасийско-французского словаря А. Абиналя и В. Мальзака [Abinal, Malzac, 1955].

Теоретико-методологической базой исследования является комплексный подход к рассмотрению реалий, в основе которого лежат **научные положения**:

– лингвистической теории реалии, в рамках которой выделяются R-реалии (предмет), C-реалии (понятие) и L-реалии (слово) для обозначения каждой из сторон реалии [Кретов, 2013];

– теории межъязыковой реноминации, в ходе которой происходит устранение лакун в языке-реципиенте [Кретов, 2011].

Анализ эмпирической базы показал, что в Малагасийско-английском словаре реноминация малагасийских реалий сводится к **4 типам** (в порядке убывания их частоты):

- 1) «чужая» R/C-реалия → «чужая»/«своя» C-реалия (269 случаев);
- 2) «чужая» R/C-реалия → «чужая»/«своя» C-реалия + «чужая» L-реалия (внутренняя криптореалия) (39 случаев);
- 3) «чужая» R-реалия → «своя» R-реалия (20 случаев);
- 4) «чужая» R-реалия → «своя» R-реалия + «чужая»/«своя» C-реалия (13 случаев).

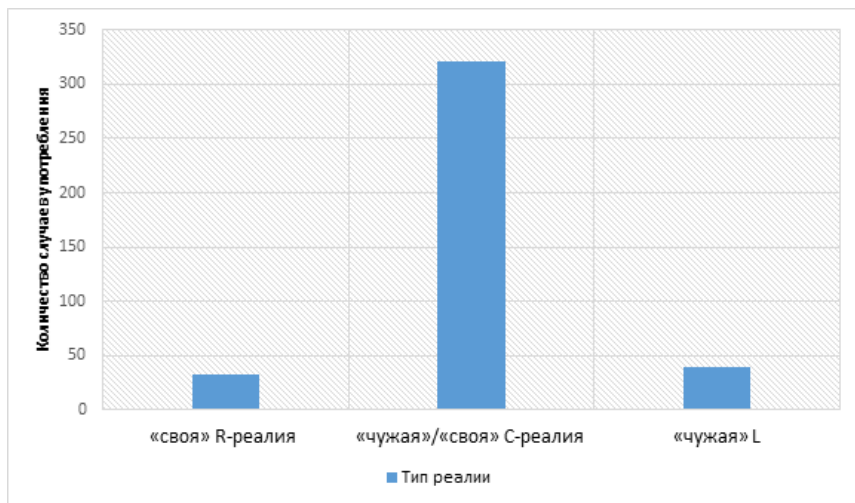


Рис. 1. Частота использования R-, C- и L-реалий при передаче малагасийской национальной-но-культурной специфики в английской двуязычной лексикографии

На рисунке 1 видно, что наиболее частотными способами освоения малагасийских реалий является введение C-реалий, т. е. более или менее развернутых дефиниций. Исходя из количества толкующих слов в словарной статье двуязычного словаря, т. е. исходя из метода словарных дефиниций, разработанного В. Т. Титовым [Титов, 2002], при наличии от одного до трех

толкующих слов в дефиниции мы говорим о введении «своих» С-реалий, а при наличии от восьми и свыше толкующих слов – о введении «чужих» С-реалий. Дефиниции из четырех, пяти, шести и семи толкующих слов мы интерпретировали содержательно, и в зависимости от содержательной интерпретации мы их относили либо к «своим», либо к «чужим» С-реалиям. В приоритете у нас были слова с лексическим, а не грамматическим значением. При этом, на наш взгляд, чем больше слов принимающего языка используется при толковании значения малагасизма, тем выше интерес принимающей стороны к чужой действительности.

Обратимся к примерам.

Amborasàha – кустарник, из листьев которого племя сиханака делает отвар и дает тем, кто одержим вазимбой (духами природы), или тем, у кого гонорея. Плоды также растирают и втирают в родничок новорожденных детей¹: «a shrub, from the leaves of which the Sihanaka make a decoction and give to those who are possessed by the vazimba, as also to those who have gonorrhoea. The fruit is also pounded and rubbed on the fontanelle of newly-born children. *Tambourissa sp.*» [Richardson, 1885].

В данном случае реноминация осуществляется путем введения «чужой» С-реалии, вырабатывающей новое понятие в концептосфере носителей английского языка, но оставляющей L-реалию в словаре и фразеосфере.

В качестве фона рассмотрим дефиницию этой же реалии во французской лексикографии: «*Amborasàha* – Arbuste fébrifuge» (противолихорадочный кустарник) [Abinal, Malzac, 1955].

Из примеров видно, что в двух языках представленные дефиниции формируют новое понятие в английской / французской концептосфере, но оставляют L-лауну. Таким образом, способы семантизации в двух языках практически повторяют друг друга за тем лишь исключением, что дефиниция в словаре Ричардсона раскрывает в более полном объеме свойства мадагаскарского растения.

BÒRAKA – Plante médicinale (лекарственное растение) [Abinal, Malzac, 1955]. Как и в предыдущем примере, способ реноминации во французской лексикографии следующий: чужая» R-реалия → «своя» С-реалия, а в английской лексикографии введенная С-реалия носит характер «чужой» и детальнее раскрывает свойства растения. В действительности речь идет о траве, используемой при заболеваниях кишечника: «a composite herb, which is used for diseases of the bowels» [Richardson, 1885].

ÀGY – «the name of a climbing plant found among the Sakalava having a pod covered with painfully stinging hairs, which plant is probably a *muscuna*. Same as *tangilotra*» (название вьющегося растения, найденного среди народа сакалава, имеющего стручок, покрытый болезненно жалящими волоска-

¹ Здесь и далее перевод с английского и французского наш – И. Б.

ми, вероятно, растение мукуна. То же самое, что и tangilotra) [Richardson, 1885].

На фоне французской дефиниции: «espèce d'ortie» (вид крапивы) [Abinal, Malzac, 1955] мы видим, что английский лингвистический словарь описывает малагасийскую реальность детальнее. Выходит, что французскому читателю достаточно знать лишь то, что речь идет о разновидности какой-то малагасийской крапивы.

BARARÁTA – «a tall grass or reed found in marshes, edges of ponds, rivers etc. The plants growing in the water are used by the Betsileo in the form of vapour baths for malarial fever. This is given on the homeopathic principle of curing like, the fever causing people to shake. The bararata was formerly used in the ceremony of circumcision; it is yet used for various purposes. It is said that the Vazimba often dwell near it» (высокая трава или тростник, встречающиеся на болотах, берегах прудов, рек и т. д. Растения, растущие в воде используются Бецилео в виде паровых ванн при малярийной лихорадке. Также ее используют по гомеопатическому принципу лечения, например, при лечении лихорадки, сопровождающейся дрожью. Барарата раньше использовалась в церемонии обрезания; она все еще используется для различных целей. Говорят, что рядом с этим растением часто обитает вазимба) [Richardson, 1885].

С-реалия, введенная в английском словаре, описывает внешние характеристики растения, ареал распространения, а также его применение, т. е. раскрывает гораздо больше дифференциальных признаков этого растения.

Во французской дефиниции: «Roseau, espèce d'arundo» (тростник, разновидность arundo) [Abinal, Malzac, 1955], мы имеем дело с внешней криптореалией, которая отсылает нас к третьему языку – латинскому слову *arundo*, информацию о котором мы можем получить только из внешних источников. Информативным в представленном примере является только введенная «своя» R-реалия – roseau. Итак, семантизация осуществляется по следующей реноминативной модели: «чужая» R-реалия → «своя» R-реалия + «своя» С-реалия, которая практически не дает нового понятия носителям французского языка. В английской лексикографии реноминация сводится к следующей модели: «чужая» R-реалия → «чужая» С-реалия.

Итак, проведенное исследование в очередной раз подтверждает, что французский язык (не только на фоне русского, но и на фоне английского языка) остается весьма герметичным и не готов рассказать многое о малагасийской лингвокультуре. Французская лексикография весьма приблизительно описывают малагасийскую лингвокультуру. Делает это в привычной для французов системе понятий – даже за счет небрежения национальной спецификой малагасийской лингвокультуры.

Специфика передачи реалий в английской лексикографии заключается в том, что малагасийская реальность имеет в ней более полные формы языкового выражения на фоне французского языка.

Литература

1. Зализняк, А. А. Исследования по русской и компаративной семантике / А. А. Зализняк, А. Д. Шмелев. – Москва : Издательский Дом ЯСК, 2021. – 552 с.
2. Бузук, И. Л. Отражение французского менталитета в освоении малагасийских реалий: дис. ... канд. филол. наук / И. Л. Бузук. – Воронеж, 2022. – 848 с.
3. Кретов, А. А. Лингвистическая теория реалии / А. А. Кретов, Н. А. Фененко // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 1. – С. 7–13.
4. Кретов, А. А. Реноминация как проблема переводоведения / А. А. Кретов // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2011. – № 2. – С. 154–157.
5. Титов, В. Т. Общая количественная лексикология романских языков / В. Т. Титов. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2002. – 240 с.

Список словарей

1. Abinal A., Malzac V. Dictionnaire malgache-français: Mission catholique de Tananarive, Madagascar. – Ed. Maritimes et d'Ourte-Mer, 1955. – 876 p.
2. Richardson J. A new Malagasy-English Dictionary. Farnborough: Gregg International Publishers, 1885. – 832 p.
3. Rajemisa-Raolison Régis. Dictionnaire Historique et Géographique. Ambozontany, 1966. – 384 p.

УДК 811.111-26

РОЛЬ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

В. В. Жаркая,

зав. каф., ст. преподаватель кафедры «ОГ и СЭД» ГОУ ВПО
Приднестровский государственный институт искусств
им. А. Г. Рубинштейна, г. Тирасполь

Международным язык становится в силу разных причин. Такие факторы как: структурные особенности, свойственные языку, богатство его

словаря, уникальная литература, написанная на нем, статус проводника великой культуры и религии, – побуждают изучать язык, восхищаться им, но даже все в совокупности не способствуют его становлению как международного.

Ключевые слова: глобализация, международный язык, единый язык, английский как глобальный язык.

THE ROLE OF THE ENGLISH LANGUAGE IN THE GLOBALIZATION PROCESS

The language becomes an international one due to various aspects. Such factors as: the language's structural features, its vocabulary's richness, the unique literature written in it, the status of a great culture and religion conductor–encourage to learn the language, admire it, but even all of them together do not contribute to its formation as an international one.

Key words: globalization, international language, single language, English as a global language.

Конец XX в. ознаменовался многоаспектной глобализацией, что явилось своеобразной чертой эпохи. Эпохи, когда на планетарный уровень выходят не только экономическая и политическая деятельность людей, подобно эпохе фундаментальной глобализации (вторая половина XIX – середина XX в.), но и другие сферы жизни мирового сообщества: культура, образование, спорт, язык, идеология, – все они становятся вовлеченными в глобальные процессы. Под воздействием объективных процессов глобализации народы мира, волей-неволей вовлечены в единое цивилизационное пространство, в этом пространстве они вынуждены соблюдать требования общепринятых международных этических и правовых норм поведения. Итогом этого является невозможность для национальных культур оставаться закрытыми системами, культурные различия между народами и странами становятся относительными. Некое сходство начинает прослеживаться между людьми различной расовой и этнической принадлежности, когда они «пользуются одними и теми же видами транспорта и коммунальных услуг, потребляют одну и ту же пищу, смотрят одни и те же телепередачи, слушают одни и те же новости [Гуревич, 2015: 16]. Именно язык того или иного народа остается последним весомым препятствием к бытовому, культурному, деловому, политическому, научному общению между народами. В реальности происходит следующее: так как растет количество людей, разговаривающих на разных языках, но вовлеченных в более тесные контакты, то возникает потребность в едином языке международного общения, представляющимся объективной необходимостью, в независимости от

того факта, является ли это позитивным явлением или же порождает новые трудности и проблемы.

В процессе развития политических, торгово-экономических, культурных международных связей, в истории неизменно возрастала необходимость единого языка. В период наивысшего развития древнегреческой культуры в античности это наблюдалось в ходе широкого распространения греческого языка. История развития европейских народов, насчитывающая более тысячи лет, ознаменована универсальным языком международного и межкультурного общения, которым служила латынь. Эпоха Просвещения снова поднимает вопрос о том, возможен ли единый язык человечества, обсуждение которого обретает статус весьма серьезного предмета. Особо важными в контексте этого вопроса видятся результаты Великих географических открытий, которые заложили основы политических, экономических и культурных отношений между различными народами, странами, континентами. От масштаба экспансии той или иной страны напрямую зависело распространение того или иного европейского языка: первенство удерживали: английский, испанский, португальский. Касаемо регионального уровня распространение данных языков явилось решением проблем коммуникации, на глобальном уровне потребность в едином мировом языке в те времена пока отсутствовала. Именно просветители вдохновили возникновение существенного импульса в данном направлении – найти и исследовать способы интеграции и распространения общих знаний, накопленных человечеством. Но даже в XVIII в. у специалистов было осознание огромных трудностей при создании единого мирового языка, трудностей, которые неизбежно возникают в неразрывной связи естественных языков с культурами народов, основой которых этот язык является. Соответственно этому В. Гумбольдт, подчеркивал, что желание объединить различные языки в одном общем языке и таким образом связать воедино все их рассеянные преимущества, – совершенно невыполнимая задача. Потому что язык есть дух народа [Гумбольдт, 1985: 370-382].

Глобализация, по сути, началась с эпохи Великих географических открытий, во второй половине XIX в. она вышла на качественно новый уровень – стала фундаментальной. Став объективной реальностью, она поставила новые задачи и расставила приоритеты, значительно усилившие потребность в едином языке международного общения, по фундаментальным параметрам общественной жизни человечество становится замкнутой системой. Результатом этого послужило глобальное расширение политических отношений, значительно возросли объемы общемировой торговли, объемы перемещения капиталов, стали стремительно развиваться культурные и научные связи, более мощное развитие наблюдается в туристической индустрии, спортивных состязаниях. Европейские языки выходят на уро-

вень международных, так как европейские страны оказываются в авангарде данных процессов: французский становится языком дипломатов, немецкий – языком философии, английский – средством межличностного общения. Таким образом, легко проследить непосредственную зависимость уровня значимости естественного языка в системе международных отношений в контексте глобализации от места, которое по совокупности своего развития и влияния в мировых делах занимает народ, основой культуры которого является тот или иной язык.

В разрезе истории любая культура неповторима и уникальна, именно она выделяет и определяет народ, который является её носителем, непременно стремясь к укреплению своих позиций, явно или неявно, порой вынужденно вступая в противоречия и даже противоборство с другими культурами. Стержнем абсолютно любой культуры является естественный язык, соответственно борьба за укрепление его позиций и более высокое положение среди других естественных языков планомерно будет осуществляться в контексте противостояния отдельных национальных культур. Глобализация унифицирует отношения, обнажает имманентно присущие различным культурам разногласия, сокращая дистанцию между ними, которую они сохраняли веками, отстаивая свою самобытность и неповторимость. Соответственно, острота противоречий может только усиливаться по мере нарастания глобализации [Chumakov, 2010: 62–74].

Изначально необходимо и важно изучить прежде всего культурные аспекты глобализации, в том числе лингвистические, – для адекватного осознания и оценивания происходящих в мире событий. Неизбежные по своей сути процессы интеграции, интерференции воздействуют на языковую картину мира в целом, на национальные языки в частности, которые непрерывно развиваются и эволюционируют под влиянием многочисленных факторов извне. В итоге, наиболее активные участники глобализации обретают возможность влиять на мышление людей, изменять его, влиять на процессы взаимопроникновения языков и культур через СМИ.

В силу объективных тенденций исторического развития доминирующее положение сегодня занимает английский язык. Динамика развития международных организаций диктует постоянно растущую потребность в едином языке, в соответствии с тем, что более 85 % международных организаций используют английский язык в качестве официального [Global Studies Encyclopedia, 2003: 288–289]. По состоянию на сегодняшний день альтернативы у человечества нет, так как это объективный процесс, который не изменить ни переговорами, ни голосованием заинтересованных сторон. Со временем немецкий, французский, испанский языки перестали справляться с задачами общего языка, именно поэтому эта роль естественным путем перешла к английскому. Наиболее впечатляет та стремитель-

ность, с которой английский стал распространяться по миру с 50-х годов XX в. В первую очередь, английский язык выдвинулся на первый план в научно-технической среде: ни одно научное открытие, изобретение или идея не смогут получить широкого международного признания, если они не опубликованы, не изложены на английском. Не будет лишним упомянуть тот факт, что в Великобритании и США всегда господствовала концепция единого языка для всей страны. Великобритания на протяжении веков славилась репрессивностью к языкам меньшинств, которые до второй половины XX в. не признавались вообще и жестоко вытеснялись из обихода общения. [Алпатов, 2005: 331]. Так же сохранила свою популярность идеология «плавильного котла» (melting pot) в США, согласно которой человек любого национального происхождения может стать американцем при условии овладения общей для всех культурой, включая английский язык.

Кристалл отмечал, что при подтверждении данных прогнозов может произойти самая что ни на есть гуманитарная и социальная катастрофа, так как исчезновение любого национального языка – это всегда невозможная потеря для общества, для человечества. Любой язык является сокровищницей истории народа, главным показателем его национальной самобытности. Устное народное творчество в форме сказаний, саг, народных сказок, песен, ритуалов, пословиц и во многих других формах дает уникальное представление об окружающем мире. Любой естественный язык – вклад каждого народа в общую копилку знаний и культуры человечества. «Будучи утраченным, он не может быть воссоздан из небытия. Сохранение языков не менее важно, чем сохранение биологических видов и защита окружающей среды» [Кристалл, 2001: 40–41].

Учитывая все эти факторы, мы не можем не признать, что общепринятый язык как средство международного общения и межкультурной коммуникации становится необходимым условием формирования глобальной цивилизации, так или иначе все больше подпадая под веления времени, объективные процессы развития мира, согласно эволюции межкультурной коммуникации. Тенденция к доминированию и распространению английского языка в мире, хотим мы того или нет, увеличивается и ускоряется. Необходимо отметить также, что количество людей, говорящих на английском языке, значительно больше его непосредственных носителей, ибо на сегодняшний день одного языка явно недостаточно для профессионального и творческого роста, для успешного ведения дел за пределами своей страны, недостаточно даже знания одного иностранного языка. Если человечеству удастся избежать катастрофы разрушения уже сложившихся международных отношений, то современная многоаспектная глобализация, пришедшая во второй половине XX в. на смену фундаментальной, может оставить на

обочине истории те страны и народы, которые проигнорируют язык глобального общения.

Вместе с тем, необходимо четко понимать, что глобальное влияние английского языка способствует распространению моральных ценностей стран, в которых он является официальным. Любой язык несет определенную аксиологическую и познавательную нагрузку, которая отражается на подсознании носителей. Из этого исходит П. Бергер, отмечая, что привлекательность английского вызвана отчасти его способностью отражать ценности разнообразного и динамичного в своем развитии мира [Многоликая глобализация..., 2004: 381–382].

Но, если язык и культура – две стороны одной медали, то какую культуру представляет глобальный английский? К сожалению, английский в этих условиях превращается в продукт глобализации с местным колоритом.

Как отмечает российский исследователь данной проблемы И. В. Ивахнюк, именно развитие межкультурных и внутрикультурных коммуникаций способствовало возникновению феномена билингвизма в различных культурных системах. Но распространение так называемого «второго родного языка» нарушало естественную человеческую потребность в национальной идентичности, мешало стремлению во всех ситуациях использовать свой родной язык, освоенный в раннем детстве, ведь людям приходится осваивать и чужой язык [Ивахнюк, 2015: 39].

Очень важно отметить, что международный, или глобальный, английский значительно отличается от классического британского английского, не будучи официальным языком ни одной европейской страны. Два существенных аспекта проблемы добавляются в условиях его усиливающегося доминирования:

1. Английский является родным языком жителей англоговорящих стран, в условиях глобализации находящихся в более выгодном положении по отношению к остальному миру;

2. Английский прежде всего ассоциируется с политикой США и с навязываемой этим государством системой ценностей, что у миллионов людей вызывает чувство протеста, неприятия и негодования [Ивахнюк, 2015: 40].

Кроме прочего, различия культур и менталитета служат дополнительным препятствием к усвоению и принятию английского, как второго языка. Ни для кого не секрет, что англоязычным народам всегда было свойственно полное игнорирование других языков и культур, особенно это связано с американцами, именно из-за этого они и пользуются репутацией этноцентричных людей. Владея английским с рождения, они полагают, что весь мир должен брать пример с них, что именно они несут с собой просвещение, и они же не чувствуют необходимости учить другие языки и понимать

другие культуры, полагая что всем остальным следует выучить английский, приобщившись к культурным ценностям именно их страны.

Что касается идеи единой Европы, она как раз состояла в том, чтобы максимально сохранить языки и культуры всех проживающих на ее территории народов, но добиться их свободного общения. Именно поэтому, с точки зрения Европы, глобальный английский не имеет оснований для доминирования в ней – этому нет исторических предпосылок. Ведь Европа, со своей более чем тысячелетней историей, представляет собой совсем не то, что Соединенные Штаты, созданные не так давно по историческим меркам на пустом месте эмигрантами из разных стран, которых необходимо было объединить общей идеей, общими ценностями, соответственно, общим языком. Европейские государства в отличие от США имеют глубокие исторические, культурные и языковые корни.

Следует признать, что существование «клуба мировых языков» и «языков XX века» возможно лишь благодаря всем, большим и малым, языкам мира. Безусловно, это многоязычие, так называемый «Вавилон языков», создаёт трудности в общении людей, однако переход человечества на один язык вполне очевидно обеднит цивилизацию, ведь все языки находятся друг с другом в отношениях дополнительности. В тандеме сложного соотношения единства и многообразия естественных языков и культур нам видится успех решения интерлингвистических проблем. Единый язык человечества и множественность языков – в этой антиномии отразилось соотношение культур и цивилизаций. Ведь каждая культура может существовать только на базе своего живого языка, цивилизация же требует для себя единого. Облегчённая коммуникация, ориентированная на приблизительное информирование, по сути, не сулит ничего хорошего. Лишь на основе национальных языков культура и её важные пласты – художественная литература и наука – могут существовать и быть продуктивными, будут эволюционировать и процветать. Средневековый опыт использования латыни в качестве глобального средства распространения культуры достаточно красноречиво служит предостережением о тупиковом характере движения в сторону упрощения коммуникации через только один общий язык.

В условиях же нашей страны языковой глобализации английского языка может противостоять только экология родного языка и родной культуры.

Литература

1. Chumakov A. N. Language as Means of Communication and Solutions of Problems in the Global World // Voprosy Filosofii. 2015. Vol. 10.
2. Global Studies Encyclopedic Dictionary / Ed. by Alexander N. Chumakov, Ivan I. Mazour, William C. Gay. With a Foreword by Mikhail Gorbachev. Amsterdam; New York: Rodopi, 2014.

3. Алпатов, В. М. Американизация японского и русского общества по языковым данным / В. М. Алпатов // Российское востоковедение в память о М. С. Капице. – Москва, 2001.

4. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. – Москва : Прогресс, 1985.

5. Гуревич, П. С. Соблазн единого планетарного языка / П. С. Гуревич // Проблема языка в глобальном мире. – Москва : Проспект, 2015. – С. 13–24.

6. Ивахнюк, И. В. Язык как фактор интеграции мигрантов / И. В. Ивахнюк // Проблема языка в глобальном мире. – Москва : Проспект, 2015. – С. 36–46.

7. Иноземцев, В. Л. Современная глобализация и ее восприятие в мире / В. Л. Иноземцев // Век глобализации. – № 1. – 2008. – С. 37.

8. Кристал, Д. Английский язык как глобальный / Д. Кристал. – Москва : Весь мир, 2001. – С. 240.

9. Многоликая глобализация. Культурное разнообразие в современном мире / Ред.: Питер Л. Бергер, Сэмюэль П. Хантингтон. Пер.: Вадим Сапов, М. М. Лебедева. – Москва : Аспект Пресс, 2004.

УДК 811.521'36

**ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗООНИМА
«熊/BEAR/МЕДВЕДЬ» ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ КИТАЙСКОГО,
РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ**

А. В. Коньшева,

к.п.н., доц. кафедры
профессионально ориентированной английской речи
Белорусский государственный экономический университет,
г. Минск

Сюй Хуэймэн,

студентка 5 курса
Белорусский государственный экономический университет,
г. Минск

Статья посвящена лексико-семантическим особенностям китайских, русских и английских фразеологизмов с компонентом-зоонимом «熊/bear/медведь», их анализу и систематизации. В исследуемых фразеологизмах,

отражается индивидуальное для каждого народа мировосприятие. Различные коннотации в китайском, русском и английском языках позволяют оценить своеобразие трех культур, глубже проникнуть в них и понять национальный характер.

Ключевые слова: фразеологическая единица; зооним; систематизация; лексико-семантические особенности; культурные смыслы.

LINGUISTIC AND CULTURAL FEATURES OF THE ZOONYM “熊/BEAR/BEAR” IN PHRASEOLOGICAL UNITS OF CHINESE, RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

The article is devoted to the lexico-semantic features of Chinese, Russian and English phraseologisms with the zoonim component “熊/bear/medved,” their analysis and systematization. In the phraseologisms studied, individual worldview for each people is reflected. Various connotations in Chinese, Russian and English languages allow to assess the originality of the three cultures, penetrate them deeper and understand the national character.

Keywords: phraseological unit; zoonym; systematization; lexical-semantic features; cultural meanings.

Фразеологизмы являются предметом изучения лингвокультурологии. Они связаны, как утверждают ученые, со всеми сторонами жизни человека. Ведь фразеологизмы каждого языка достаточно уникальны по своему составу, так как такие характеристики, как географическое положение, условия жизни, история и религия вроде бы являются общими для разных народов. Но в то же время эти аспекты очень специфичны для каждой нации. Это зависит от менталитета, личностного восприятия и отношения к действительности, а также к фоновым знаниям и практическому опыту, накопленному носителями языка.

Фразеологизмы разных языков несут в себе фрагменты живой действительности, включенные в сознание носителей языка и этнокультуры, они придают особый шарм языку и речи.

Исследование лексических единиц, в том числе зоонимов разных языков, обусловлено реалиями, в которых проходит жизнь носителей этих языков. Этим и обусловлен наш выбор заявленной темы.

Медведь – распространенное животное по всему полушарию. Если анализировать его существование с культурологической точки зрения, то во всех трех культурах, о которых идет речь в нашей статье, медведь считается сильным, властным и могущественным. Однако, если учитывать влияния различной географической среды его обитания, различных исторических

факторов и эстетических тенденций, то можно прийти к выводу, что он имеет разные культурные значения в разных культурных контекстах.

Хотя, если пролистать историю, то можно заметить, что в далекой древности медведь обитал по всему северному полушарию, как и волк. Его можно было встретить в Европе, Великобритании и Ирландии, а также в Китае. Однако в настоящее время он почему-то совсем исчез с территории Британских островов. Тем не менее, если заглянуть в дикую природу России и Китая, то с ним можно там вполне встретиться [Коновалова, 2014: 43].

Интересным фактом является то, что для многих иностранцев упоминание о медведях всегда ассоциируется только с Россией. Некоторые из них думают, что в России медведя можно встретить даже гуляющим по улицам. А в действительности сам медведь является синонимом образа России. Это происходит потому, что именно Россия обладает сильной военной мощью, что вполне соответствует огромным размерам медведя. Медведь также является талисманом России при проведении крупных мировых мероприятий. Вспомним XXII летние Олимпийские игры 1980 года в Москве, где запоминающимся талисманом был Мишка, полюбившейся абсолютно всем. Он был на значках, на открытках, т. е. на всей печатной продукции. И финальная песня была тоже про ласкового Мишку.

Поэтому в нашем исследовании мы решили обратиться к образу медведя во фразеологизмах китайского, русского и английского языков.

При анализе фразеологизмов мы заметили, что медведь в русском и английском языках представляется неуклюжим и огромным (мощным). Его образ не выражает чувство страха, скорее только нейтральные эмоции, если, конечно, с ним не встречаться в действительности. А вот в китайском языке медведь имеет отрицательную оценку. Здесь играет роль исторический момент, так как коннотация образа медведя у китайцев в древности была положительной, а потом изменилась с положительной на отрицательную [Ma Lun, 2011: 201]. Рассмотрим примеры.

кит. 虎背熊腰 – спина тигра и поясница медведя. Это дословный перевод. Но сам фразеологизм имеет образное значение: «вести себя по-медвежьи».

рус. медвежья объятия; медвежья хватка; медведь неуклюж, да дюж (неуклюжий, неповоротливый медведь с одной стороны, но очень сильный – с другой);

англ. a bear hug – медвежья объятия; (as) gruff as a bear – грубый, неприветливый. Интересным является фразеологизм: “be like a bear with a sore head” – «быть в плохом настроении».

В данных примерах зооним 熊/bear/медведь, имеет негативную коннотацию в русской и китайской лингвокультуре, равно как и в английской. Сравним следующие примеры:

кит. 桀虎樊熊 – опасный заключенный, т. е. в данном примере из китайского языка речь идет о человеке, который совершил преступление и является опасным для общества.

рус. – «закон тайга – медведь прокурор». Этот фразеологизм является примером из криминальной лексики; он нашел применение в местах лишения свободы, где отсутствует закон и порядок. И правит там один сильный человек из окружения осужденных, имеющий власть над всеми. Медведь в данном случае ассоциируется с прокурором, который может принять любое решение, и все осужденные в колониях всегда его боятся.

англ. “be like a bear with a sore head” – означает «очень злой», “hungry as a bear” – «очень голодный».

Тем не менее в китайском языке находим примеры с положительным коннотативным значением фразеологизмов: 熊虎之任 – перевод: храбрые воины; 熊心豹胆 – перевод: храбрость. Приведенные схожие выражения все-таки отдают должное природе медведя как грозного и мощного хищника.

Если внимательно рассмотреть фразеологизмы в английском и русском языках, связанные с образом медведя, то можно встретить тоже негативные аспекты: “escape the bear and fall to the lion”. В переводе это будет звучать как «спастись от медведя и попасть в лапы льва». А фразеологизм означает: «из огня да в полымя». “To take a bear by the tooth”. Перевод: «тащить медведя за его зуб». Хотя такого значения в русском языке нет. А во фразеологизмах русского языка значения будут вполне адекватными: «без нужды подвергать себя опасности», «лезть на рожон» [Cacciari, 1993: 124].

В китайском языке медведь может олицетворять талантливых людей. Например, “飞熊入梦” – перевод: «летающие медведи во сне». Это означает в китайской лингвокультуре «предзнаменование встречи с мудрым советником».

Знаменательным для китайцев является тот факт, что раньше образ медведя использовался для выражения благословений для других людей, которые очень хотят иметь детей, но не все сразу получается. Например, “梦熊之喜, 熊罴入梦, 熊罴之祥” – перевод: «Да приснятся вам медведи», что означает: «Я желаю вам сына».

Следующий пример является очень ярким и радостным: “吉梦熊罴” – перевод: «счастливый сон про медведя», что означает для китайцев «поздравляю с рождением сына» [房培, 2007: 42].

Хочется отметить, что в Китае есть китайский бамбуковый медведь – 熊猫 (панда), который является символом Китая. По мнению китайцев, в

нем соединились многие превосходные черты: ум, спокойствие, отсутствие агрессии. Именно поэтому, конфуцианские ученые высказали мнение, что черно-белая окраска зверя – идеальное сочетание Инь и Ян, а добродушный характер панды символизирует дружелюбную политику коммунистической партии Китая [Чжао, 2012: 19].

Достаточно интересным фактом для нашего исследования явилось то, что медведь ассоциируется с «тотемным» животным в Российской Федерации.

Обобщая результаты анализа фразеологизмов с зоонимом «медведь», можно сделать вывод, что представления о данном представителе фауны в рассматриваемых языках имеют как схожие, так и совершенно разные представления народов этих стран. Эти особенности нужно, безусловно, учитывать, так как они указывают на отличия в мировосприятии представителей китайской, русской и английской культур. Некоторые фразеологизмы полностью совпадают, т. е. они эквивалентны, что обуславливается заимствованием языков друг у друга. Другие фразеологизмы имеют схожие коннотации благодаря похожему видению мира разными культурами: их способностью выделять одинаковые характеристики животных и применять их в схожих ситуациях. Общие и отличительные свойства образных средств трех языков помогает увидеть единство и своеобразие языковых единиц.

Итак, зооним 熊/bear/медведь обладает средней степенью продуктивности в китайской, русской и английской лингвокультуре.

Литература

1. Коновалова, Ю. О. Россия – Китай: этнокультурная специфика речевого общения / Ю. О. Коновалова. – Владивосток : ВГУЭС, 2014. – 324 с.

2. Ма, Лун. Типы фразеологических единиц в русском и китайском языках / Лун Ма // Ученые записки Витебского гос. ун-та им. П. М. Машерова. – 2011. – Т. 12 – С. 198–204.

3. Cacciari, Cristina. Idioms: Processing, Structure, and Interpretation / Cacciari Cristina, Tabossi Patrizia. – USA : Publisher: Psychology Press. – 1993. – 358 p.

4. 房培 汉语动物成语问题探究: 硕士学位/房培. – 2007 年 – 45页 – Фан Пэй. Исследование фразеологических единиц с компонентом-зоонимом в китайском языке: диссертация на соискание ученой степени магистра наук / Фан Пэй. – 2007. – 65 с.

5. Чжао, Чжицян. Функционально-параметрическое описание фразеологизмов русского и китайского языков: автореф. ... дис. канд. филол. наук: 10.02.20 / Чжицян Чжао. – Москва, 2012. – 24 с.

**LE PROBLÈME DE LA TRADUCTION DES ANTHROPONYMES
HISTORIQUES FRANÇAIS DANS LE TEXTE ARTISTIQUE
DE V. HUGO «NOTRE-DAME DE PARIS»**

H. B. Меркулова,

канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков
и технологии перевода
Воронежский государственный технический университет,
г. Воронеж

L'objectif principal de l'étude est de déterminer les stratégies optimales de traduction (ou l'absence de traduction) et de transmission du contenu sémantique des anthroponymes historiques dans le discours esthétique sur le matériel du roman de V. Hugo «Notre-Dame de Paris» en termes d'interprétation adéquate des unités onomastiques du texte artistique, en tenant compte du potentiel synergique de l'onimie esthétique.

Mots-clés: onymes esthétiques, anthroponymes historiques, traduction, translittération, interprétation, potentiel synergique, texte artistique, Hugo, Notre-Dame de Paris.

**THE PROBLEM OF TRANSLATION OF THE FRENCH
HISTORICAL ANTHROPONYMS IN THE ART TEXT BY
V. HUGO «NOTRE-DAME DE PARIS»**

The main purpose of the study is to determine the optimal translation strategies (or the lack of translation) and the transfer of the semantic content of some historical anthroponyms in aesthetic discourse based on the material of the novel by V. Hugo "Notre Dame de Paris" from the point of view of an adequate interpretation of the onomastic units of a literary text, taking into account the synergic potential of the aesthetic onymy.

Keywords: aesthetic onyms, historical anthroponyms, translation, transliteration, interpretation, synergic potential, art text, Hugo, Notre-Dame de Paris.

Du point de vue de la théorie générale de la linguistique, l'affirmation de base est que les noms communs se réfèrent à la classe d'objets dont ils représentent le concept, tandis que les noms propres se réfèrent à un référent hors-langue dans sa forme prototype, en supposant la présence d'un seul référent qui n'a pas d'équivalents. Cependant, le processus de traduction est invariablement une

recherche d'équivalence, il y a donc une contradiction dialectique entre les deux termes: traduction et nom propre [Ballard, 2001; Jonasson, 1994]. C'est peut-être pour cette raison que certains théoriciens de la traduction et plus particulièrement les linguistes, se référant à la question de la transmission de la signification des onymes, affirment que «les noms propres ne sont pas traduits» [Leroy, 2004]. L'absence de traduction est en effet une stratégie possible que le traducteur pourrait bien suivre lors de la transmission des noms propres, en particulier du texte artistique. Cela correspond au processus d'emprunt dans le domaine du vocabulaire, mais en ce qui concerne la traduction, il serait plus approprié de définir ce processus de traduction comme un «transfert» [Ballard, 2001].

Étant donné que les onymes esthétiques servent invariablement de marqueurs culturels et/ou ethniques, leur charge sémantique permet de classer les personnages et/ou le lieu d'action dans un contexte spatio-historique généralement lié à la culture nationale, à l'époque historique, à la structure sociale de la société, etc. (ce qui peut être caractéristique, du moins, pour la plupart des nations européennes modernes ayant des valeurs culturelles générales).

Comme le soulignent les théoriciens de la traduction et les traducteurs pratiquants, l'approche de la traduction des anthroponymes étrangers varie considérablement en fonction de leur statut culturel et historique: les noms des dirigeants (rois, empereurs, etc.) distingués sont généralement traduits, contrairement à certains noms de Princes de familles royales qui ne peuvent pas être traduits [Krijtová, 2000]. Dans les études de traduction descriptives à ce stade, en ce qui concerne la traduction littéraire (en particulier dans le monde anglophone), le paradigme le plus courant est basé sur les postulats théoriques des théoriciens israéliens du polysystème [Even-Zohar, 1990; Toury, 2012].

Passons directement à l'examen de la question de la transmission d'un certain nombre d'anthroponymes historiques du roman de V. Hugo «Notre-Dame de Paris» de la langue originale en russe, ainsi que des problèmes liés aux stratégies de traduction choisies pour la divulgation et l'interprétation du potentiel connotatif-expressif des noms propres dans l'espace du texte artistique. Les tendances générales de la traduction de l'anthroponymie esthétique, qui crée l'espace onomastique du texte artistique du roman [Меркулова, 2017; Merkulova, 2017], sont intéressantes. En termes de différences dans les approches de la traduction des anthroponymes esthétiques-les noms propres des personnalités historiques réelles (rois, nobles, fonctionnaires de la cour, représentants du clergé supérieur, etc.), les stratégies de transfert suivantes du texte original au texte de la traduction ont été identifiées:

1) la plupart du temps, les noms des dirigeants et des personnages historiques d'une époque ou d'une autre ne sont pas traduits: les équivalents russes de leurs noms nationaux ont été transférés ou leur forme graphique et phonétique a été transférée par les moyens de la langue de traduction (*Маргарита Фландрская*,

Жеан де Труа, Фарамонд); parmi les 28 anthroponymes esthétiques – les noms des personnages historiques mentionnés au chapitre I du Livre 1 qui ont fait l'objet de cette étude [1*; 2*], la plupart des noms lorsqu'ils sont mentionnés dans le texte d'art sont fournis avec des commentaires méta-textuels sous forme de références de bas de page (15 onymes).

Tableau 1. Anthroponymes-noms propres de personnalités historiques avec des commentaires méta-textuels dans le roman de V. Hugo «Notre-Dame de Paris»

	Anthroponyme historique dans le roman	Traduction en russe	La signification de l' anthroponyme esthétique historique dans le roman (dans le texte de traduction)
1	Marguerite de Flandre	Маргарита Фландрская	« <i>Маргарита Фландрская (1482–1530) – дочь императора Максимилиана Австрийского, Маргарита с детства воспитывалась при французском дворе, так как предназначалась в жены дофину (будущему Карлу VIII)</i> » [1*; 2*].
2	Jehan de Troyes	Жеан де Труа	« <i>секретарь парижского суда в XV в. Ему приписывалось авторство хроники времен Людовика XI, использованной Гюго при написании «Собора Парижской Богоматери»</i> » [1*; 2*].
3	Sauval	Соваль	« <i>Соваль, Анри – парижский адвокат, автор ценной по богатству фактического материала работы «Старый и новый Париж» (1654)</i> » [1*; 2*].
4	Pharamond	Фарамонд	« <i>вождь одного из франкских племен (V в.)</i> » [1*; 2*].
5	Ravaillac	Равальяк	« <i>Равальяк, Франсуа (1578–1610) – иезуит-фанатик, убивший в 1610 г. французского короля Генриха IV. Поджог Дворца правосудия приписывался сообщникам Равальяка</i> » [1*; 2*].
6	Théophile	Теофиль	« <i>Теофиль Вао – французский поэт-вольнодумец, продолжавший в XVII в. традиции гуманизма эпохи Возрождения; воспевал радость земной жизни и личную свободу</i> » [1*; 2*].
7	Philippe le Bel	Филипп Красивый	« <i>французский король, правивший с 1285 по 1314 г.</i> » [1*; 2*].
8	le roi Robert	Робер	« <i>Робер Благочестивый – король Франции, правивший с 996 по 1031 г.</i> » [1*; 2*].
9	Helgaldus	Эльгальдус	« <i>советник короля, историк</i> » [1*; 2*].
10	saint Louis	Людовик Святой	« <i>Людовик IX, король Франции с 1226 по 1270 г., был канонизирован католической церковью за участие в двух крестовых походах</i> » [1*; 2*].

	Anthroponyme historique dans le roman	Traduction en russe	La signification de l' anthroponyme esthétique historique dans le roman (dans le texte de traduction)
11	Joinville	Жуанвиль	« <i>Людовик IX реформировал французское феодальное судопроизводство: установил общий для всей страны верховный суд короля, сделал центральным судебным органом Парижский парламент. По преданию, король сам ежедневно выслушивал жалобы от подданных. Жуанвиль, Жан – приближенный Людовика IX, сопровождал его в крестовом походе и принимал участие в его реформах</i> » [1*; 2*].
12	Marcel, Robert de Clermont et le maréchal de Champagne	Марсель, Робер Клермонский и маршал Шампанский	« <i>Этьен Марсель – купеческий старшина (прево) Парижа – возглавил в 1356–1358 гг. восстание парижских купцов и ремесленников, представлявшее собой попытку нарождавшейся буржуазии ограничить королевскую власть. В ходе восстания были убиты ближайшие советники дофина Карла, упомянутые В. Гюго</i> » [1*; 2*].
13	l'antipape Bénédict	антипапа Бенедикт	« <i>Во время раскола католической церкви противники папы римского выбирали своего папу (антипапу), резиденция которого находилась в г. Авиньоне. Оба папы постоянно пытались стянуть в свои интриги европейские государства, в том числе Францию. Антипапа Бенедикт XIII был у власти с 1394 по 1417 г.</i> » [1*; 2*].
14	M. de Brosse	де Брос	« <i>де Брос, Саломон (ок. 1570–1626) – французский архитектор, построивший Люксембургский дворец и портал церкви Сен-Жерве в Париже; после пожара 1618 г. перестроил один из главных залов Дворца правосудия</i> » [1*; 2*].
15	Patrus	Патрю	« <i>Патрю, Оливье (1604–1681) – парижский юрист, считался первым адвокатом своего времени и славился ораторским искусством, за что был избран в Академию. Личный друг теоретика классицизма поэта Буало, Патрю олицетворял для В. Гюго придворный литературный стиль XVII в., чем и объясняется враждебный отзыв о нем</i> » [1*; 2*].

2) d'autres onymes de cette catégorie (7 noms de personnages historiques) ne sont pas fournis avec une interprétation détaillée – ce qui, d'une part, sert invariablement à recréer le coloris national et culturel. En raison de la forme graphique et phonétique de l'onyme étranger dans le texte de la traduction, d'autre part, cela implique la présence de certaines connaissances générales de fond (sur les personnalités historiques, sur l'époque dans laquelle se déroule

l'action du roman etc.), ainsi que l'érudition générale des lecteurs de l'œuvre historique.

Tableau 2. Anthroponymes-noms propres de personnalités historiques qui impliquent la présence de certaines connaissances générales de fond dans le roman de V. Hugo «Notre-Dame de Paris»

	Anthroponyme historique dans le roman	Traduction en russe	La signification de l' anthroponyme esthétique historique dans le roman
1	Henri IV	Генрих IV	« <i>Henri IV le Grand (Henri de Navarre, Henri de Bourbon, fr. Henri IV, dit Henri le Grand, né le 13 décembre 1553 à Pau (Béarn) et mort le 14 mai 1610 à Paris, est un chef Huguenot de la fin des guerres de Religion en France, roi de Navarre depuis 1572 (comme Henri III), roi de France depuis 1589 (en fait depuis 1594), fondateur de la dynastie royale française des Bourbons)</i> » [7**].
2	l'Empereur Sigismond	император Сигизмунд	« <i>Sigismond Ier de Luxembourg (lat. Sigismundus, Weng. Zsigmond, tchèque. Zikmund, all. Siegmund, né le 15 février 1368 à Nuremberg et mort le 9 décembre 1437 à Znojmo (Moravie), est un électeur de Brandebourg de 1378 à 1388, roi d'Allemagne (roi romain) depuis le 20 septembre 1410, de République tchèque du 16 août 1419 au 7 juin 1421 (couronnement le 28 juillet 1420 (1ère fois), du 16 août 1436 (2e fois)); roi de Lombardie du 25 novembre 1431. Sigismond était l'une des forces motrices du Concile de Constance qui a mis fin à la scission papale, mais une autre conséquence était les guerres hussites qui ont dominé sa vie dans la période suivante)</i> » [6**].
3	Charles IV	Карл IV	« <i>Charles IV le Beau (fr. Charles IV le Bel (18 juin 1294-1 février 1328) est un roi français (1322-1328). Le dernier des trois fils de Philippe IV le Beau, successeur de Philippe V le Long, se succéda sur le trône. Charles lutta avec succès pour renforcer le Royaume, gouvernant de manière despotique à l'intérieur de l'état; il aida le comte de Flandre contre ses sujets rebelles)</i> » [7**].

	Anthroponyme historique dans le roman	Traduction en russe	La signification de l' anthroponyme esthétique historique dans le roman
4	Jean sans Terre	Иоанн Безземельный	«Jean (Jean) sans Terre (anglais) John Lackland, né le 24 décembre 1167 à Oxford et mort le 19 octobre 1216 à Newark, est un roi d'Angleterre et duc d'Aquitaine de la dynastie Plantagenêt, fils Cadet d'Henri II et d'Éléonore d'Aquitaine. Son règne est considéré comme l'un des plus désastreux de l'histoire de l'Angleterre — il a commencé avec la conquête de la Normandie par le roi français Philippe II Auguste et s'est terminé avec une guerre civile qui l'a presque renversé du trône. La réputation de John est telle que depuis lors, aucun monarque anglais n'a appelé ses héritiers avec ce nom (il est devenu plus tard considéré comme malheureux dans les dynasties régnantes de l'Écosse et de la France)» [3**].
5	Charles VI	Карл VI	«Charles VI le Fou, surnom officiel le Bien-Aimé, fr. Charles VI le Fol (3 décembre 1368 — 21 octobre 1422) est un roi de France de la dynastie des Valois depuis 1380. Fils et successeur de Charles V le Sage» [7**].
6	Louis XI	Людвиг XI	«Louis XI, fr. Louis XI surnommé Prudent ou, désapprouvé, l'Araignée, fr. l'Aragne (3 juillet 1423, Bourges — 30 août 1483, Plessis-lès-Tours) est roi de France depuis 1461, de la dynastie des Valois» [7**].
7	Charlemagne	Карл Великий	«Charles Ier le Grand (lat. Carolus Magnus ou Karolus Magnus, all. Karl der Große, fr. Charlemagne (2 avril 742/747 ou 748 — 28 janvier 814, palais d'Aix — la-Chapelle) est roi des Francs depuis 768 (au Sud depuis 771), roi des Lombards depuis 774, duc de Bavière depuis 788, empereur d'Occident depuis 800. Fils aîné de Pépin le Bref et de Bertrand de Laon. Sous le nom de Charles, la dynastie des Pipinides s'appelait les Carolingiens. Le surnom de «Grand» Karl a reçu de son vivant» [7**].

3) certains anthroponymes esthétiques, mentionnés de manière occasionnelle, peuvent porter une certaine charge connotative-expressive (кардинал Бурбонский, Бискорнет, дю Ганси, герцог Австрийский, etc.), mais en raison de l'absence de divulgation de la signification dans le texte du roman ou dans les commentaires, la charge sémantique de ces onymes peut être implicite et cachée au lecteur moderne non seulement dans la traduction, mais aussi dans la langue originale (en particulier – on peut deviner que les numéraux 3 et 4 dans le tableau 3, ne sont pas fournis avec des liens explicatifs dans les commentaires du roman (et pour l'onyme дю Ганси il est difficile de trouver l'interprétation dans les

systèmes de recherche Internet), ce sont évidemment les noms des constructeurs et des décorateurs de la Cathédrale). Cependant, les onymes esthétiques d'un tel plan créent une saveur générale du récit.

Tableau 3. Anthroponymes-noms propres de personnalités historiques ayant une charge sémantique implicite dans le roman de V. Hugo «Notre-Dame de Paris»

	Anthroponyme historique dans le roman	Traduction en russe	La signification de l' anthroponyme esthétique historique dans le roman
1	M. le cardinal de Bourbon	кардинал Бурбонский	«Charles II, duc de Bourbon (Château de Moulins, 1433-13 septembre 1488, Lyon), fut archevêque de Lyon dès son plus jeune âge et diplomate français sous Louis XI en France. Il fut deux fois duc de Bourbon en 1488» [4**].
2	Du Breul	де Брель	«Jacques du Breul est un moine bénédictin français de l'abbaye Saint-Germain-des-Près, né à Paris ... le 17 septembre 1528, mort à Saint-Germain-des-Près le 17 juillet 1614, à quatre-vingt-cinq ans» [1**].
3	Biscornette	Бискорнет	«Le détail final qui ornait notre-Dame après la fin de la construction était une énorme porte en bois avec des motifs métalliques décoratifs. La décoration de la porte a été créée par un jeune maître nommé Biscornette» [3*].
4	Du Hancy	дю Ганси	Il est difficile de trouver l'interprétation de cet anthroponyme dans les moteurs de recherche Internet modernes, mais il est possible de deviner qu'il s'agit du constructeur / décorateur de la Cathédrale.
5	monsieur le duc d'Autriche	герцог Австрийский	«Maximilien I, all. Maximilian Ier, né le 22 mars 1459 au château de Neustadt et mort le 22 janvier 1519 à Wels, est un roi d'Allemagne (roi romain) depuis le 16 février 1486, empereur du Saint-Empire romain germanique depuis le 4 février 1508, archiduc d'Autriche depuis le 19 août 1493» [5**].
6	monsieur de Berry	герцог Беррийский	«Jean Ier de Berry, né le 30 novembre 1340 à Vincennes et mort le 15 mars 1416 à Paris, est un duc de Berry et d'Auvergne depuis 1360, comte de Montpensier depuis 1401, comte de Poitiers depuis 1369» [2**].

La traduction est une bonne occasion de déterminer dans quelle mesure la langue d'accueil de la traduction est capable d'assimiler les éléments culturels étrangers. Ce potentiel de n'importe quelle langue est le plus illustré lors de la transmission de la signification des noms propres. Le degré élevé de préservation du vocabulaire onomastique dans le processus de traduction définit la fonction

des onymes comme un marqueur ethnolinguistique qui relève de la saveur locale, mais sert également d'indicateur du degré de sensibilité d'une langue à l'influence linguistique et culturelle étrangère.

Le positionnement des noms propres dans leur (non)traduisible, qui s'inscrit dans le cadre épistémologique des études descriptives de traduction, devient pertinent du point de vue de la sociologie de la traduction.

Dans l'étude présentée sur le matériel du roman de V. Hugo «Notre-Dame de Paris», en termes de facteurs extra-textuels, plusieurs tendances ont été identifiées pour la transmission d'anthroponymes esthétiques dans l'espace du texte artistique:

- la préservation de la forme du nom propre a prévalu dans les traductions classiques du XIXe-milieu du XXe siècle. D'autre part, la plupart des noms sémantiques ont été traduits, complets ou partiels – en particulier, les anthroponymes ont souvent été traduits en partie, par exemple, les surnoms dotés d'une signification sémantique;

- dans le cadre de la théorie du polysystème, il y a clairement une tendance à l'enrichissement mutuel de la littérature nationale en adoptant de nombreux éléments culturels d'un autre système (le système de la langue française), en particulier de nombreux noms propres, traduits ou translittérés, portant des informations socioculturelles importantes du texte original au texte de la traduction; dans ce cas, la riche forme du russe fournit un terrain fertile pour l'assimilation (enracinement) des éléments exotiques étrangers avec l'adaptation de la forme phonétique et graphique, ainsi qu'en tenant compte de la spécificité de la combinabilité grammaticale des composants au sein du groupe onomastique;

- les tendances de l'ouverture du système de la langue de traduction, acceptant les onymes esthétiques translittérés comme des éléments d'une autre culture servant à recréer la saveur nationale du récit, sont équilibrées par la présence d'un vaste corpus d'équivalents fixés, principalement pour les groupes d'anthroponymes esthétiques – les noms de personnalités historiques célèbres (rois, dirigeants, personnalités politiques et religieuses, etc.).

Ainsi, l'analyse linguoculturologique, linguostylistique et linguosémantique d'un échantillon d'anthroponymes esthétiques (28 unités) choisi dans l'œuvre classique de V. Hugo «Notre-Dame de Paris» a clairement démontré leur grand potentiel synergique et l'importance de l'anthroponymie esthétique dans le texte original et dans la langue de traduction du point de vue de la création d'un chronotope, de description du lieu d'action, de reconstitution du coloris national et historique, de représentation du milieu social, etc.

Литература

1. Ballard M. Le Nom propre en traduction / M. Ballard. – Paris: Ophrys, 2001. – URL : https://www.researchgate.net/publication/274574053_Michel_Ballard_Le_nom_propre_en_traduction (date de la requête: 08.10.2023).
2. Even-Zohar I. Polysystem Theory / I. Even-Zohar // Polysystem Studies [= Poetics Today 11:1]. – 1990. – pp. 9-26. A revised version is included in Even-Zohar, Itamar 2004. – URL : https://www.tau.ac.il/~itamarez/works/books/Even-Zohar_1990--Polysystem%20studies.pdf (date de la requête: 08.10.2023).
3. Jonasson K. Le nom propre. Constructions et interprétations (Champs linguistiques) / K. Jonasson. – Gembloux: Duculot, 1994. – 256 p. – URL : https://openlibrary.org/books/OL828896M/Le_nom_propre (date de la requête: 08.10.2023).
4. Krijtová O. Pozvání k překladatelské praxi : kapitoly o překládání beletrie / O. Krijtová. – Praha: Karolinum. – 2000. – 74 s. – URL : <https://is.muni.cz/publication/93950?lang=en> (date de la requête: 08.10.2023).
5. Leroy S. Le nom propre en français / S. Leroy. – Paris: Ophrys, Collection l'essentiel français, 2004. – URL : https://www.researchgate.net/publication/38118665_Sarah_Leroy_Le_nom_propre_en_francais_Paris_Ophrys_Collection_l_essentiel_francais_2004 (date de la requête: 08.10.2023).
6. Merkulova N. V. Synegetic Effect of Aesthetic Onomastics in the Onomaturgy of the French Novel / N. V. Merkulova // Scientific Newsletter. Series: Modern linguistic and methodical-and-didactic researches. 2017. – Вып. 1 (16). – P. 68-84.
7. Toury G. Descriptive translation studies and beyond / G. Toury. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co. – 2012. – 312 p. – URL : <https://www.worldcat.org/title/descriptive-translation-studies-and-beyond/oclc/712015660> (date de la requête: 08.10.2023).
8. Меркулова, Н. В. Синергический эффект эстетической ономастики в ономатургии французского романа / Н. В. Меркулова // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2017. – № 1 (33). – С. 82–101.

Список источников примеров

- 1*. Hugo, Victor Notre-Dame De Paris URL: https://bookscafe.net/read/hugo_victor-notre_dame_de_paris-260619.html#p5 (date de la requête: 08.10.2023).
- 2*. Гюго, Виктор Мари Собор Парижской Богоматери © Коган Н., перевод на русский язык, 2012 © Издание на русском языке, оформление ООО «Издательство «Эксмо», 2012. – URL : <https://fictionbook.ru/author/>

gyugo_viktor/sobor_parijskoyi_bogomateri/read_online.html?page=2 (date de la requête: 08.10.2023).

3*. Какие призраки живут в Нотр-Дам-де-Пари, и в каком веке... – URL : FB.ru: <https://fb.ru/post/history/2019/4/17/87706> (date de la requête: 08.10.2023).

Список словарей

1**. Jacques du Breul – Wikiwand. – URL : https://www.wikiwand.com/fr/Jacques_du_Breul (date de la requête: 08.10.2023).

2**. Жан I Великолепный Беррийский р. 30 ноябрь 1340 ум.... – URL : <https://ru.rodovid.org/wk/Запись:114240> (date de la requête: 08.10.2023).

3**. Иоанн (Джон) Безземельный John Lackland. – URL : <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/16262> (date de la requête: 08.10.2023).

4**. Карл II, герцог Бурбонский биография, а также... – URL : https://hmong.ru/wiki/Charles_II,_Duke_of_Bourbon (date de la requête: 08.10.2023).

5**. Максимилиан I (император Священной Римской империи)... – URL : <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/163755> (date de la requête: 08.10.2023).

6**. Сигизмунд (император Священной Римской империи)... – URL : <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/176790> (date de la requête: 08.10.2023).

7**. Список монархов Франции – это... Что такое Список... – URL : <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1378103> (date de la requête: 08.10.2023).

УДК 811.111

ОСНОВНЫЕ СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА НЕОЛОГИЗМОВ

Ш. М. Раупова,

канд. филол. наук, ст. преп. кафедры иностранных языков
Таджикский государственный университет права, бизнеса и политики,
г. Худжанд

Проблема перевода новых для языка слов является одной из труднейших проблем, стоящих перед переводчиками, так как такие слова ещё не вошли в обычные словари и специализированные словари. Автор подчеркивает, что анализ практики перевода показывает, что есть различные способы, которые могут быть использованы в переводе новых слов. В статье подробно рассматриваются способы перевода неологизмов.

Ключевые слова: перевод, неологизмы, анализ, способы, перифраза, трансноминация, деривация.

THE MAIN WAYS OF TRANSFERRING NEOLOGISMS IN TRANSLATION

The problem of translating is one of the most difficult problems facing translators, because such words have not yet been included in ordinary dictionaries and even in the latest specialized dictionaries. The author emphasizes that the analysis of translation practice shows that there are various ways that can be used in the translation of new words. The article discusses in detail the ways of translating neologisms.

Keywords: translation, neologisms, analysis, methods, paraphrase, transnomination, derivation.

Проблема перевода новых для языка слов является одной из труднейших в списке проблем, стоящих перед переводчиками, потому что такие слова ещё не вошли в обычные словари и даже в новейшие специализированные словари.

Словари не успевают следить за подвижками в языке. Новые слова, образные слова и фразы, сленг и окказионализмы создаются в языке столь стремительно, что никакой словарь не успевает фиксировать их. Действительно, в развитых языках число неологизмов, появляющихся в средствах массовой информации в течение года, доходит до десятков тысяч.

Неологизмы определяются как новые лексические единицы и используются в номинации новых объектов или явлений действительности, это либо новые значения уже существующих слов, либо новые названия, которые даны знакомым понятиям и объектам. Переводчик чаще всего сталкивается с неологизмами в следующих **материалах**:

- публицистика и газетные материалы,
- научно-технические тексты,
- разговорная речь.

В публицистике и газетных текстах неологизмы появляются в номинативной функции в соответствующих материалах, которые сообщают последние новости; в научно-технических текстах они обычно выполняют терминологическую функцию, и в разговорной речи их использование связано с эмоциональными, оценочными и другими коннотациями.

Судьбу новых слов трудно предсказать, потому что некоторые из них недолговечны, поскольку созданы для особого случая, в то время как другие, благодаря часто повторяющемуся использованию, входят в общее употребление и регистрируются сначала в специальных словарях новых слов или в приложениях к словарям [Эйто, 1990: 351; Longman, 1995: 845], затем они прокладывают путь в переводные словари [Гальперин, 1980: 143; Палажченко, 2003: 204; Трофимова, 1993: 147].

Самые большие трудности возникают тогда, когда новое слово еще нигде не зарегистрировано. Переводчик тогда должен решить **две задачи**:

1. разобраться в значении нового слова;
2. сделать выбор соответствующего способа его перевода на искомый язык.

Первая задача выполняется по-разному в зависимости от типов новых лексических единиц. Из различных классификаций новых слов, одна из которых предложена Е. Розен, является самой удобной для перевода [Розен, 1976: 95]. Она принимает во внимание критерии формы и содержания, и на этой основе автор выделяет три группы новых слов.

Собственно неологизмы, т. е. слова и словосочетания, которые являются новыми и по форме и по содержанию.

Семантические неологизмы, т. е. новые значения уже существующих слов и словосочетаний.

Трансноминации, т. е. новые имена, которые даются знакомым понятиям.

В каждом случае удобно полагаться на конкретный тип анализа, чтобы разобраться в значении нового слова. Существуют **три типа анализа**, которые могут быть полезными, если имеешь дело с различными видами неологизмов:

1) **Деривационный анализ** является наилучшим в отношении собственно неологизмов, которые были созданы по употребительным моделям исходного языка. Знание значения образца и значений его структурных элементов может помочь угадать значение неологизма: например, *netizen* (контаминация), *gamer* (словообразовательный суффикс), *L-driver* (усечение сложного слова), *no-brainer* (деривационное сложное слово), *skategate* (словосложение по аналогии нового значения *gate* – «публичный скандал», созданное по аналогии с: *Watergate*, *Irangate*, *Monicagate*), который был придуман для описания скандального инцидента на соревнованиях по фигурному катанию во время Олимпийских игр в Солт-Лейк-Сити в США.

2) **Семантический анализ** работает лучше всего в случаях семантических инноваций, поскольку он обнаруживает определённые связи, которые могут быть установлены между знакомыми и новыми значениями, например, *visitation* имеет три значения, зарегистрированных в *LongmanContemporaryDictionary*, которые помогут угадать недавно приобретённое новое значение. Ср. *visitation* используется в ситуации, где родители разведены, в случае, когда одному родителю разрешают провести время с его детьми, которые живут с другим родителем. *visitationrights* – право на посещение ребёнка.

3) **Контекстуальный анализ** полезен в отношении любого неологизма, предоставляющего дополнительный ключ к разгадке значения новой

лексической единицы в контексте. Например, *Zombiebank* – финансовое учреждение, у которого экономический капитал равен нулю, но оно продолжает работать благодаря финансовой поддержке правительства. Термин сначала использовался Эдвардом Кэйном в 1987 году, чтобы объяснить опасности наплыва большого количества неплатёжеспособных сбережений и ссудо-сберегательных компаний, при этом японский кризис 1993 г. приводится как пример.

Вторая проблема связана с правильным выбором средств перевода, которые доступны в языке, на который делается перевод. Анализ практики перевода показывает, что есть различные способы, используемые в словарях неологизмов, которые могут быть использованы в переводе новых слов. Они включают следующие **способы**.

Транскрипция или транслитерация:

Futures – фьючерсные сделки

Overdraft – овердрафт

Spotprices – спотовые цены

Калька:

Microbeam – микропучок

Bedroom community/area – спальня район

Аналог:

Cosmetic – прикрасы, ~ лакировка действительности

Marchingorders – ~ от ворот поворот

Lead-footed – ~ тугодум

Перифраз или описательный перевод:

Jingle – рекламная передача с рекламным сопровождением

doubledipping – двойной источник дохода

Комбинированный перевод:

dayofinfamy – день бесчестья (loantranslation), позорный день (analogue)
timeshare – таймшер (transcription+transliteration), сезонная аренда какой-либо недвижимости за рубежом (periphrastrictranslation)

Перевод с комментариями:

happening – хепенинг (translation+transliteration). Род авангардистского драматического представления, часто с привлечением зрителя (translator'scomment).

Выбор подходящего способа перевода неологизма зависит от нескольких факторов: типа текста, где используется неологизм; адресата, которому предназначен текст, типа нового слова самого по себе.

Выбор переводческих соответствий довольно проблематичен, потому что у каждого варианта есть свои преимущества и недостатки.

Сравнение переводных словарей неологизмов, собранных разными авторами, и тех, которые доступны в электронной форме, обнаруживает неко-

торые различия в выборе перевода. Можно указать на многие особенности электронных E>R словарей и доступных данных в Интернете: (а) они имеют тенденцию давать огромное разнообразие соответствий в языке, на который делается перевод, что позволяет переводчику выбрать наиболее подходящий для данного контекста вариант; (б) они дают соответствующую культурную информацию, которая даёт ключ к адекватному пониманию данной лексической единицы; (с) они демонстрируют цепь новых образований, связанных друг с другом, которые облегчают понимание. Например, *town-house* – 1. городской дом, дом городского типа; 2. городская квартира, в отличие от загородного дома; 3. дом ленточной застройки, стоящий в ряду одинаковых домов с общими стенами.

Среди слов недавнего происхождения есть ряд лексических единиц, содержащих слова *toxic*: *toxicmortgage*, *toxicassets*, *toxicdebts*. Слово обретает много новых значений, которые связаны друг с другом и помогают раскрыть их происхождение: показ значительного падения в цене, по значительно сниженным ценам для владельца; не иметь никакого функционирующего рынка.

Имея подобное разнообразие в своём распоряжении, переводчик должен сделать выбор, который лучше всего подходит к данному контексту и ситуации.

Литература

1. Арнольд, И. В. Стилистика современного английского языка / И. В. Арнольд. – Москва : Просвещение, 1990. – 302 с.
2. Бархударов, Л. С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – Москва : Международные отношения, 1975. – 240 с.
3. Гальперин, И. Р. Большой англо-русский словарь. В 2-х томах / И. Р. Гальперин. – Москва : Русский язык, 1980. – 1988 с.
4. Гинзбург, Р. З. Лексикология английского языка: учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. / Р. З. Гинзбург, С. С. Хидекель, Г. Ю. Князева, А. А. Санкин. – 2-е изд., Испр.и доп. – Москва : Высш. школа, 1979. – 269 с.
5. Палажченко, П. Мой несистематический словарь (Из записной книжки переводчика) / П. Палажченко. – Москва : Р. Валент, 2003. – 304 с.
6. Розен, Е. В. Новое в лексике немецкого языка / Е. В. Розен. – Москва : Просвещение, 1976. – 174 с.
7. Трофимова, З. С. Словарь новых слов и значений в английском языке / З. С. Трофимова. – Москва : Павлин, 1993. – 304 с.
8. Эйто, Дж. Словарь новых слов английского языка / Дж. Эйто. – Москва : Русский язык, 1990. – 434 с.
9. Longman Dictionary of Contemporary English. – London : Longman Group Ltd, 1995. – 1668 p.

**ТЕНДЕНЦИИ К ЭВФЕМИСТИЧЕСКОМУ ЗАМЕЩЕНИЮ
ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В СОВРЕМЕННОМ
НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Н. В. Хотеева,

преп. кафедры романо-германской филологии
Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко,
г. Тирасполь

В данной статье рассматриваются тенденции к эвфемизации понятий в современном немецком языке как стремление замаскировать реальность, вызванное необходимостью в вуализации понятий и стремлением к эвфемистическому замещению лексических единиц.

Ключевые слова: эвфемизмы, маскирующие слова, эвфемистические переименования.

**TENDENCYES TO EUPHEMISTICALLY
SUBSTITUTES IN MODERN GERMAN**

The article describes the euphemistic renamings in German as an attempt to disguise the actuality, caused by the need for validate concepts, the attempt to euphemistically substitutes.

Keywords: euphemisms, disguising words, euphemistic renamings.

Ложь и неискренность проникают во все аспекты человеческого существования, взаимоотношения людей в социуме и их отношения между собой. В данном контексте уместно процитировать психофизиолога Юрия Щербатых «Всю свою сознательную жизнь мы безуспешно стараемся “жить по правде”, до конца не осознавая того факта, что ложь является неотъемлемым компонентом человеческой цивилизации. Вечный антипод истины, она как тень следует за ней, пропитывая все стороны нашей жизни. Рядом с ней шествуют тысячи оттенков обмана – от добродетельного до злонамеренного» [Щербатых, 1997: 62]. Если говорить об языке, то в этом случае предпочтительно использовать термин «маскировка» вместо слов «ложь», «неискренность» и «обман».

По сути, маскирующие слова являются эвфемизмами. И вид такого лексического обновления – нередкое явление.

Обновлённые номинации могут быть инициированы стремлением к эвфемистическому замещению лексических единиц, потребностью в вуа-

лизации понятий. Эвфемизмы психологически помогают дистанцироваться от прямого или негативного смысла понятия. «Подобные эвфемизмы нейтрализуют истинный смысл прямых наименований, смягчают его, облекая в обтекаемые словесные формы. Такой камуфляж не скрывает смысла, новые наименования воспринимаются однозначно, однако форма облачения смысла становится корректной и психологически более приемлемой» [Валгина, 2001: 95].

Человеку свойственно переименовывать действительность, при этом выбирая оригинальное наименование, нередко утаивающее от непосвящённых истинное смысловое содержание вещей. Однако отнесенность к непосвящённым сомнительна. Следовательно, человек сам обманывает себя. Изменением прежнего имени он замаскировывает понятие. К примеру, используя слово *User* вместо немецкого *Drogenabhängiger* («наркоман»). Стремясь замаскировать лексему *Drogen* (наркотики), немцы используют также *Türkischer Honig*, *Speed*, *Stoff* или *Lady Mary*.

С каждым годом в Германии пребывание в домах, предназначенных для людей преклонных лет, становится более комфортными. Все пожелания со временем учитываются, условия проживания улучшаются. Здесь присутствует комфорт, уют и возможность развить личный потенциал. Вероятно, чтобы подчеркнуть качественный признак, *Altersheim* переименовывают в *Ruhehotel* или *Seniorenresidenz*. Но, само собой разумеется, при общем изменении качества жизни к лучшему эти заведения, сохраняя концепцию своего существования, оставаться прежними в деталях не могут. Поэтому замена «-heim» на «-hotel» или «-residenz» явление, говорящее о роскошности, нарочитой важности.

Иногда прежнее слово вызывает нежелательные ассоциации, стесняет носителей языка. Возникает необходимость в обновлении номинации. Предосудительное по своему смыслу понятие, выраженное глаголом *stehlen* («красть»), часто трансформируется в *klauen*, *greifen*, *abgreifen*, *sich etwas klemmen*, *stauchen*.

В современных реалиях немецкий язык достиг высокой степени клишированности, употребление условных эвфемистических наименований, демагогическая манипуляция языком в целях утаивания истинного смысла, уклонение от прямых номинаций: показатели, совокупно обозначаемые термином политкорректность. Например, политкорректностью обусловлена замена в немецких средствах массовой информации слова *Zigeuner* переименованиями *Roma* и *Sinti*. Ср., вместо *Schwarzer* – эвфемистическое переименование *Farbige*, «ohne Fortune» взамен прежнему *Versager*. Учитывая фактор политкорректности, прежнее *Sozialhilfeempfänger* заменяется эвфемистическим аналогом *Zuwendungsempfänger*.

Следующий пример эвфемистического переименования также можно объяснить маскировкой: лексикон современного разговорного немецкого языка пополнен словом «*Freisetzung*». С точки зрения употребительности эта лексема вытесняет слово: «*Entlassung*» и является ничем иным, как камуфлирующим наименованием. Эта тенденция связана с психологическим фактором: не принято открыто говорить или даже упоминать о промежутке жизни, связанном с тюрьмой. Происходит замена одних лексем на другие, на те, которые создают нейтральные или положительные ассоциации.

Человек, злоупотребляющий алкоголем, в оправдание своей слабости переименовывает «попойку» в «расслабление». В современном немецком языке также обращает на себя внимание эвфемизация глагола *trinken* при помощи глагола *tschechern*. Лексема *tschechern* образовалась от существительного *Tscheche* («чех») и может служить своеобразным оправданием самого себя. Но «обелить себя» таким переименованием в данном случае означает очернить чехов. Вероятно, схожее объяснение можно дать переименованию словосочетания *Zukost zum Schnaps* словом *Sakuska*.

Боязнь радиации является одной из фобий современности. Не всегда рациональное использование атомной энергии приводит к накоплению радиоактивных отходов, захоронить которые – трудно решаемая проблема. Задача актуальна не только из-за возросшего объёма отходов, но также и ввиду большой их опасности для всего сущего. Лишнее упоминание об этом вызывает у людей смешанные чувства: и негодование, и протест, и страх. И, как следствие, длинное и воздействующее на сознание немецкое словосочетание «*Lagerstätten vom radioaktiven Müll*» замаскировано под *Entsorgungspark*.

Описательное название понятия часто ослабляет эффект воздействия лексем. Часто под вполне безобидным словом случается обнаружить нечто иное. Бесспорно, общество предприняло немало усилий в отношении рассмотрения экологических вопросов. Однако они не теряют актуальность. Невинный эвфемизм «*Schadstoffe*» вуалирует то, что ещё недавно прямо называлось *Gift*: как бы снижая степень опасности для здоровья человека, слово *Gift* сегодня заменяется на *Schadstoffe*, ставя между ними знак равенства, хотя, по сути, они обозначают разные понятия, так как *Schadstoffe* – не так страшно, как *Gift*, ведь «вредный» ещё не значит «отравленный». Не исключено, что бюрократы и чиновники первыми использовали *Schadstoffe* вместо слова *Gift* – в их интересах приуменьшение степени вреда.

Благодаря иноязычному звучанию заимствованные слова могут интерпретироваться по-другому. Эта возможность часто используется для сокрытия истинной сути вещей. Так, за ширмой *Innovation* может скрываться любое, даже ни к чему не обязывающее преобразование. В отличие от него

слово *Neuerung* не такое звучное. Предприятие, активно афиширующее свои *Innovationen*, на самом деле новшествами может и не обладать.

Известно, что среди большого числа различных рабочих мест есть и такие, которые пустуют. Общественный пиетет и социальный престиж таких профессий может быть поднят эвфемистически обновлёнными номинациями. Таким образом, *Putzfrau* превращается в *Raumpflegerin*, *Hebamme* → *Entbindungspflegerin*, *Tapezierer* → *Innenarchitekt*, *Blumenverkäuferin* → *Floristin*, *Straßenkehrer* → *Betriebshelfer der Straßenreinigung*. Облагораживающие переименования привлекают, они – атрактивны.

Как считает Е. Ю. Новикова, современным немецким профессионалам присуще наличие эмоционально неокрашенных эвфемизмов, повышающих престиж определенной профессии» [Новикова, 2006: 16]. Ниже приведённые примеры эвфемизации названий лиц по профессии заимствованы из автореферата Е. Ю. Новиковой: *Asset-Manager* < *Vermögens- oder Finanzverwalter*; *Recyclingtechniker* < *Abfalltechniker*; *Art Direktor* < *künstlerischer Leiter*; *Büroinformationselektroniker* < *Büromaschinenmechaniker*; *Clinical-Engineer* < *Krankenhaustechniker*; *Community-Manager* < *Community Specialist*, *DTP-Layouter* < *DTP-Setzer*; *Energietrader und -broker* < *Stromhändler*; *Conference-Manager* < *Außendienstkoordinator*.

Итак, эвфемизация – процесс, охватывающий лишь лексику, связанную с определёнными темами и сферами деятельности, но далеко не весь словарный состав языка. Обобщив вышесказанное, следует выделить такие традиционные сферы и темы, как:

- некоторые физиологические состояния и процессы;
- гендерные отношения;
- смерть и болезни;
- сфера общественной жизни [Крысин, 2004: 268].

Одна из главных причин появления обновлённых имён – эвфемизмов – это стремление замаскировать, завуалировать действительность. Сокранию истины способствует таинственное звучание слова. Меняя лексему, референт нередко маскирует, затушёвывает смысл обозначаемого. В последнем пункте приведённой классификации появление эвфемистических номинаций можно объяснить соблюдением одного из постулатов, сформулированных Г. Грайсом – постулата вежливости [Граис, 1985: 223].

Литература

1. Валгина, Н. С. Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие для студентов вузов / Н. С. Валгина. – Москва : Логос, 2001. – 304 с.

2. Граис, Г. Логика и речевое общение / Г. Граис // Новое в зарубежной лингвистике. № 16. Лингвистическая прагматика. – Москва : Прогресс, 1985. – 237 с.
3. Кацев, А. М. Языковое табу и эвфемия / А. М. Кацев. – Ленинград, 1988. – 80 с.
4. Крысин, Л. П. Русское слово, своё и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике / Л. П. Крысин. – Москва : Языки славянской культуры, 2004. – 888 с.
5. Новикова, Е. Ю. Структура, семантика и тенденции развития наименования лиц по профессии в современном немецком языке: Автореф. дис. канд. филол. наук / Е. Ю. Новикова. – Москва, 2006. – 25 с.
6. Щербатых, Ю. Искусство обмана / Ю. Щербатых. – Санкт-Петербург : Азбука-Терра, 1997. – 368 с.

Секция 2

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ, КУЛЬТУРНЫЕ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

УДК 81.27

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ КАК ЭЛЕМЕНТЫ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

О. В. Еремеева,

к.п.н., доцент кафедры романо-германской филологии
ПГУ им. Т. Г. Шевченко, г. Тирасполь

В настоящей статье рассматривается вопрос определения и классификации видов прецедентных феноменов. На основе проведенного анализа дается определение и выделяются признаки и виды прецедентных феноменов.

Ключевые слова: прецедентные феномены, национальная культура, межкультурная коммуникация.

PRECEDENT PHENOMENA AS ELEMENTS OF NATIONAL CULTURE

This article discusses the issue of defining and classifying the types of precedent phenomena. Based on the analysis, the definition is given and the signs and types of precedent phenomena are highlighted.

Keywords: precedent phenomena, national culture, intercultural communication.

В лингвистических исследованиях дискурсивно-прагматической направленности одной из центральных является проблема описания прецедентных феноменов. Последние годы рассмотрение данного феномена осуществляется с позиции таких **подходов**, как

– теория языковой личности и когнитивной лингвистики (Е. А. Нахимова, Д. Б. Гудков, Ю. М. Лотман, В. В. Красных, Ю. Н. Караулов, Н. В. Петрова и др);

- лингвокультурология (Г. Г. Слышкин, Л. И. Гришаева и др.);
- интертекстуальность (Г. Д. Орлова, А. Д. Васильев, С. С. Чистова и др).

Представители каждого из подходов предлагают свое определение этого понятия, отражающее его уникальный подход и акценты.

Согласно Е. А. Нахимовой «прецедентные феномены являются важной составляющей национальной культуры в ее историческом развитии и тесно связаны с национальными ценностями и традициями» [Нахимова, 2011:5]. Автор отмечает, что прецедентные феномены часто выступают в качестве нравственных эталонов нации, отражая ее взгляды на реальность.

По определению Д. Б. Гудкова, прецедентные феномены являются «основными (ядерными) элементами когнитивной базы», представляющей собой определенно структурированный набор знаний, присущий всем членам определенного языкового и культурного сообщества [Гудков, 2003: 25].

В. В. Красных отмечает, что прецедентные феномены всегда представляют собой общее и обязательное представление для всех носителей определенного национально-культурного менталитета, что делает апелляции к прецедентным феноменам «прозрачными», понятными и с коннотативной окраской. Она также подчеркивает «возобновляемость» обращения к прецедентным феноменам, то есть такие обращения могут быть нечастыми, но все равно понятны собеседнику без дополнительного объяснения или комментария [Красных, 2002: 48].

В культурологии и философии существуют два связанных понятия: «универсалии» и «прецедентность». Универсалии относятся к универсальной культуре и формируются у каждого человека в процессе социализации. Они служат инструментом для чувственного восприятия и мышления в рамках конкретной эпохи. Стандартный набор культурных универсалий включает объектные (мир, причина, целое) и субъектные (человек, счастье, государство, справедливость) элементы.

Прецедентные феномены могут быть как лингвистическими, так и экстралингвистическими. Они широко известны членам различных социумов – от семейных до профессиональных и конфессиональных сообществ. Прецедентные феномены входят в когнитивное наследие коммуникантов и являются частью их культурного опыта. Мы вслед за В. В. Красных выделяем **три типа прецедентных феноменов**: социумно-прецедентные, национально-прецедентные и универсально-прецедентные [Красных, 2002: 54].

Социумно-прецедентные феномены известны каждому члену социума и не зависят от национальной культуры. **Национально-прецедентные** феномены известны членам определенного национально-культурного сообщества. **Универсально-прецедентные** феномены известны всему человечеству, хотя и представляются в настоящее время чисто гипотетическими.

Прецедентность, с другой стороны, относится к тем феноменам, которые хорошо известны представителям определенного национально-лингво-культурного сообщества. Они имеют общее и обязательное представление для членов этого сообщества и используются ими систематически. Большинство культурологических исследований исходит из предположения, что существуют культурные универсалии, которые обеспечивают упорядоченность разнообразных культурных феноменов. Эти универсалии основываются на ограниченном наборе фундаментальных признаков.

Следует отметить, что с ростом влияния иностранных языков на культуры разных стран прецедентные феномены перестают быть только национальными и приобретают универсальный характер.

Литературные произведения являются прецедентными для той страны, в которой они были созданы. Однако, в свете влияния иностранных языков на культуры разных стран, можно сказать, что прецедентные феномены перестают быть исключительно национальными и приобретают универсальный характер.

Границы между типами когнитивных пространств не являются строгими: социальные когнитивные пространства могут находиться одновременно в нескольких когнитивных базах, а некоторые когнитивные структуры могут относиться одновременно ко всем трем коллективным когнитивным пространствам или принадлежать к одному или двум коллективным когнитивным пространствам. В результате феномены могут со временем перемещаться из категории, например, национально-прецедентных в категорию универсально-прецедентных. В лингвистической литературе рассматриваются прецедентные феномены, такие как прецедентный текст, прецедентное высказывание и символ прецедентных текстов.

Феномены, которые известны современному человеку и усреднены до общего понимания, могут быть классифицированы как цивилизационные. Любой прецедентный феномен может стать основой для формирования индивидуальных взглядов, но получает статус прецедентности только при коммуникации и только тогда, когда личность, пытающаяся ввести этот феномен, добивается того, чтобы данное понятие вошло в лексикон какой-либо группы.

В лингвистической науке также представлена классификация прецедентных феноменов, основанная на том, каким способом и формой они выражаются. Согласно этой типологии, прецедентные феномены можно разделить на вербальные и невербальные.

Вербальные прецедентные феномены представляют собой разнообразные высказывания и цитаты, которые по какой-либо причине стали прецедентными. Они основаны на высказываниях известных людей или цитатах из произведений, которые изменены для соответствия подходящей ситуации, при этом сохраняя первоначальный источник.

Невербальные прецедентные феномены основаны на предметах деятельности, таких как картины или произведения архитектуры.

Помимо этого, прецедентные феномены делятся на трансформированные и нетрансформированные [Захаренко, 1997: 69].

1. Трансформированные. Так, например, заголовок или слоган какой-то газеты или рекламы может трансформироваться окказиональным путем из различных прецедентных высказываний. Используются афоризмы, пословицы и поговорки. Может теряться и меняться первоначальный смысл, но ритмика и стиль остается сохраненным. Поскольку чаще всего трансформация заключается в замене одного компонента прецедентного феномена на другой, близкий по звучанию.

Помимо этого, выделяют так же следующие **приемы**:

- 1) замена;
- 2) распространение;
- 3) усечение;
- 4) транспозиция (нулевая трансформация).

2. Нетрансформированные прецедентные феномены включают в себя использование цитат, имен, названий и других элементов, которые известны широкой аудитории и не нуждаются в дополнительных трансформациях.

Также к нетрансформированным прецедентным феноменам относятся имена известных личностей, которые могут использоваться в рекламных кампаниях для привлечения внимания аудитории. Например, использование имени Элвиса Пресли в названии ресторана или музыкального фестиваля.

В целом, прецедентные феномены являются важным инструментом создания эффективных рекламных кампаний и культурных продуктов, которые привлекают внимание и запоминаются аудиторией. Трансформированные и нетрансформированные прецедентные феномены могут быть использованы в различных комбинациях и вариациях для создания новых и оригинальных текстов.

Прецедентные феномены играют важную роль в межкультурной коммуникации. Понимание коммуникативных актов каждого участника, принадлежащих к разным культурам, является необходимым для успешной реализации коммуникации. Неправильное понимание прецедентных феноменов может вызвать коммуникативные неудачи и конфликты, поскольку данные феномены очень уникальны и специфичны. Важно знать особенности использования в устной и письменной речи, смысловую нагрузку, а также коннотацию, которую содержит данный феномен (историческую, политическую, культурную и т. д.) [Василик, 2003: 83].

Вопрос о том, как определить границы различных типов когнитивных пространств, заслуживает особого внимания. Существует возможность, что социумные когнитивные пространства могут находиться в нескольких

когнитивных базах одновременно, например, представители одной области знаний, но из разных культурных сообществ, могут входить в одно коллективное когнитивное пространство. Границы между когнитивными пространствами могут быть подвижными, и некоторые когнитивные структуры могут принадлежать одновременно к нескольким коллективным когнитивным пространствам или быть частью одного или двух из них. В процессе времени, феномены могут переходить из категории, например, национально-прецедентных в категорию универсально-прецедентных.

Прецедентные феномены являются важными для изучения иностранного языка. Необходимо знать правила их употребления, а также понимать различные прецедентные феномены, чтобы иметь правильное представление о культуре другого народа. Эти феномены играют огромную роль в межкультурной коммуникации, и неправильное их толкование может привести к коммуникативным неудачам и конфликтам.

При интерпретации и переводе различных прецедентных феноменов важно учитывать, что эти феномены живые и могут меняться вместе с культурой, а некоторые из них могут быстро выходить из употребления. Например, такая форма ПФ, как названия песен, анекдоты, или рекламные слоганы могут быть понятны только определенному поколению людей и стать непонятными для других. Однако, в тот момент, когда эти феномены функционировали, они имели культурологическую ценность и значимость.

Л. Г. Смирнова подчеркивает, что успешная коммуникация требует осознания того, что каждый феномен содержит оценку, которая может быть адекватно понята только при учете угла зрения автора. Целью такого общения является обмен как интеллектуальной, так и эмоциональной информацией. Однако важно не просто передать или получить информацию, а также адекватно понимать информацию, получаемую от других, и делать свою информацию понятной для собеседника. В противном случае, коммуникация будет напоминать бесполезную переписку [Смирнова, 2005: 15].

Автор всегда надеется, что его информация будет понята правильно, и ждет обратной связи от получателя. Адекватное взаимопонимание обеспечивает успешную коммуникацию и предотвращает коммуникативные неудачи.

Факторы, которые обуславливают адекватное взаимопонимание, включают в себя когнитивные структуры, которые формируются на основе знаний и представлений каждого участника общения. Когнитивное пространство индивидуума состоит из лингвистических и феноменологических когнитивных структур. Лингвистические когнитивные структуры включают знания о языковых законах, синтаксическом строе, лексическом запасе, фонетико-фонологическом строе, а также о законах функционирования языковых единиц и построения речи на данном языке. Феноменологические

когнитивные структуры формируют представления об экстралингвистических явлениях, таких как исторические события, реальные личности, законы природы и произведения искусства, включая литературные.

В итоге анализа содержания понятия «прецедентный феномен» и его квалификационных признаков, становится очевидным, что это явление играет значительную роль в различных областях знания. Определение и понимание прецедентных феноменов открывает новые горизонты исследования и позволяет обнаружить уникальные и значимые явления, которые влияют на развитие и формирование общества и культурного наследия.

Литература

1. Нахимова, Е. А. Прецедентные онимы в современной российской массовой коммуникации: теория и методика когнитивно-дискурсивного исследования / Е. А. Нахимова. – Екатеринбург : ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2011. – 276 с.
2. Гудков, Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. – Москва : Гнозис, 2003. – 288 с.
3. Красных, В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций / В. В. Красных. – Москва, 2003. – 284 с.
4. Захаренко, И. В. Прецедентные высказывания и их функционирование в тексте // Лингвокогнитивные проблемы межкультурной коммуникации / И. В. Захаренко. – Москва, 1997. – 92-99 с.
5. Василик, М. А. Основы теории коммуникации: Учебник / М. А. Василик. – Москва : Гардарики, 2003. – 615 с.
6. Смирнова, Л. Г. Культура русской речи. Учебное пособие по культуре речи, стилистике, риторике для школьников и студентов / Л. Г. Смирнова. – Москва : Русское слово, 2005. – 334 с.

УДК 81.27

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АНТРОПОНИМОВ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ЯВЛЕНИЕ

Н. В. Кривошапова,

канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка
и межкультурной коммуникации
ПГУ им. Т. Г. Шевченко, г. Тирасполь

В настоящей статье отражены результаты исследования антропонимов в социально-культурном плане, что позволяет проникнуть в суть

имени собственного и, кроме, этимологии, объяснить причины появления и частотности антропонима в конкретном регионе.

Ключевые слова: антропоним, социокультурная информация, лингвистическое исследование, этимология онима, имя собственное.

LINGUISTIC RESEARCH OF ANTHROPNOMS AS A SOCIOCULTURAL PHENOMENON

This article reflects the results of a study of anthroponyms in socio-cultural terms, which allows us to get into the essence of the proper name and, in addition to etymology, explain the reasons for the appearance and frequency of the anthroponym in a particular region.

Keywords: anthroponym, socio-cultural information, linguistic research, etymology of the name, proper name.

Хотя природа человека, специфика его личности и национальной принадлежности – постоянный предмет для разговора, на протяжении веков концентрирующий внимание философов, художников и всех людей, способных к такому типу размышлений, только современные философы и лингвисты сделали ее темой научных исследований в области гуманитарных наук.

Особое место в этих исследованиях занимает идентичность, ее особенности, функции, процесс формирования и влияние на поведение. Позиция идентичности в психологии и других социальных науках определил Э. Эриксон, предложивший сделать ее базовой, «решение» которой имеет свою необходимость, выражаемую через предшествующие события и предсказуемые последствия.

Однако только в современном обществе появляется постмодернистский взгляд, различающий типы людей и их образ жизни, отдающий предпочтение развитию их потребностей, динамичных и меняющихся, разумных и, следовательно, частотным становится вопрос о собственной личности и прилагаемых усилиях не столько к ее принятию в готовом виде, сколько к самостоятельному ее развитию.

В таких условиях возникает особый интерес к проблеме человеческой идентичности, сложной, провокационной и в то же время представляющей собой важный объект исследования.

Процесс определения своей идентичности имеет специфический исторический контекст и обусловлен определёнными социальными и культурными условиями, которые дифференцируют его течение, признаки идентичности, а также определяют его создание или принятие.

Происходящие сегодня процессы модернизации, глобализации, а также политические изменения в различных регионах по всему миру (в том числе в Центральной и Восточной Европе) позволяют сформулировать проблему влияния общества, особенно его культуры, конкретных ценностей, норм и моделей поведения на подрастающее поколение и способы решения – вот основная задача развития человека с целью определить свою собственную личность.

Антропоним как именование человека во многом определяет его генотип и менталитет, поскольку связан с национальной идентичностью личности.

Понятия национальности и национальной идентичности сложно назвать полными (лексическими) синонимами. Отношение к национальности как личностной характеристике в разное время носило дифференцированный характер.

Запись в удостоверении личности (паспорте, свидетельстве о рождении), выставление национальности по матери или по отцу не всегда совпадали с национальной идентичностью. Позже графа «национальность» и отчество у многих народов исчезли. «Граждане мира» в эпоху глобализации, миграции и размытие границ свели понимание национальной идентичности к генотипу, урождённой национальной среде.

Работая с документами конкретных граждан, мы замечаем, что антропонимы не всегда указывают на национальную принадлежность истца, а варианты имен возникают исходя из профессиональной подготовки делопроизводителя, например, лингвистическим исследованием требовалось установить: являются ли идентичными имена *Юрий* и *Юрие*.

Для ответа на данный вопрос необходимо установить общую этимологию имен Юрий и Юрие.

Происхождение: *Юрий* – славянская адаптация греческого по происхождению христианского имени Георгий (греч. Γεώργιος, сокращённо – Γιώργος). В ранних русских источниках встречается в форме «Гюрги».

Имя *Юрие* в словарях и справочниках русских имен не найдено. Возможно, произошло смешение с формой Юрие, представленной в молдавской литературной речи (по аналогии с молдавскими мужскими именами *Арсение*, *Аркадие*, *Генадие* и др.). Документы гражданину Дарий Юрию Николаевичу выданы в Дубоссарском районе, где, скорее всего, делопроизводитель и проживал, и свободно владел молдавским языком. Сам же истец в паспорте записан как «украинец».

Еще пример: в документах гражданина Торосян Эдварда Володяевича, проживающего в Григориопольском районе, в с. Буторы, указано, что он русский. Но в ходе лингвистического исследования при установлении идентичности совсем не русских имен *Эдвард*, *Эдуард* и отчеств *Володяевич*, *Володаевич* мы вышли на армянские корни.

Сначала необходимо установить общую этимологию имен Эдвард, Эдуард.

Значение имени *Эдуард*

Краткая форма имени *Эдуард*. *Эдуардик, Эд, Эдди, Эдик, Эдя, Эдюня, Эду, Ду, Дадо, Дино, Тед*.

Синонимы имени *Эдуард*. *Эдвард, Эдуар, Эде, Ээту, Эйджард, Эдард*.

Происхождение имени *Эдуард*. Имя *Эдуард* немецкое, английское, католическое, армянское [Эдуард: URL].

Имя Эдуард (или Эдвард) имеет древнегерманские корни. В буквальном смысле в основе этого имени лежат слова «заботящийся о собственности». Чаще всего его переводят как «страж богатства, достатка, счастья», «священный страж». По версии происхождения имени от древнеанглийского имени *Eadward*, имя состоит из двух частей: «богатый, счастливый» и «войско».

В нашем исследовании имена Эдвард, Эдуард имеют общее происхождение, отличаются написанием, но не семантикой [Петровский, 2000: URL].

Отчества *Володыевич, Володаевич* образованы от имени Володя армянского происхождения общезыковым способом, при помощи суффикса *-евич*. Вариативность *-яевич / аевич* объясняется смешением твердой и мягкой основ имени, от которого образованы отчества.

Поскольку национальная история армян достаточно сложна, армянские имена представляют собой своеобразную смесь. Можно встретить армян и с исконно армянскими именами, и с парфянскими именами, и с арабскими, греческими, славянскими, библейскими именами. Чаще всего все армянские имена делят **на пять категорий**: по родителям, по роду занятий, по географии, по отличительному признаку человека и титулованные имена.

Также принято выделять следующие пласты личных имен армян.

1. **Национальные имена.** В группу национальных имен входят имена языческих армянских богов и имена, образованные от них, таких как *Гайк, Анаит, Ваагн*. Также в группу входят имена армянских царей (*Тигран, Ашот* и т. д.) и полководцев (*Вардан, Геворг* и т. д.).

2. **Имена, образованные от слов армянского языка.** В эту группу включаются имена, происходящие от названий звезд и планет, драгоценных тканей и камней, праздников. К таким именам относятся *Арев* (солнце), *Манушак* (фиалка), *Метаксия* (шелк) и прочие. Достаточно большое количество армянских имен происходит от описания флоры и фауны. Такие имена, как и все личные имена, образованные от имен нарицательных, были придуманы очень давно. В древности имя выбиралось в соответствии с качествами человека или желанием видеть эти качества в будущем.

Таким образом, имена давались человеку осмысленно. Например, армянское имя *Рачия* говорит о том, что у его носительницы «огненные гла-

за», а *Зармайр* означает «знатный мужчина». Многие имена призваны отражать внутренние и внешние достоинства носителя. Так, *Жирайр* означает «бойкий», а *Патвакан* – «почтенный». Многие мужские имена имеют в конце компонент «айр», означающие слово «мужчина». Перед этим компонентом обычно стоит прилагательное, описывающее носителя. Аналогично многие женские имена оканчиваются на «духт», в переводе означающее «дочка», а в начале имени ставится имя отца.

Таким образом, появляются новые имена. Например, *Вормиздухт* или *Айкандухт*. Имена, имеющие в своем составе описание объектов флоры и фауны, возникли от обожествляемых в древности тотемов. К таким именам относятся *Гарник*, *Наргиз*, *Цахик* и т. д.

3. **Займствованные имена.** К таким именам относятся, в частности, имена общехристианских святых. Например, имена *Соломон* или *Давид*. Как и в прочих развитых культурах, библейские имена были несколько изменены на свой лад. Так, *Иоганн* у армян стал *Ованессом*, сохранив близкое к оригиналу звучание.

Ряд армянских имен, хотя и не являются библейскими, но все же имеют религиозное значение. Такие имена являются переводом чужеродных религиозных имен. Например, *Хачатур* – «ниспосланный св. Крестом» или *Аракел* – «апостол». Некоторое количество имен было заимствовано из персидского языка. Например, имя *Сурен*. Многие чужеродные имена видоизменились, став привычными для слуха армян.

За годы существования СССР армяне начали называть своих детей именами из русского языка. Часто заимствовались уменьшительно-ласкательные формы имен. Так, армян стали называть именами *Алеша*, *Володя*, *Жора*, *Юрик*. В те же годы получили большое распространение имена, привычные для Западной Европы. Среди них оказались имена *Генрих*, *Эдуард*, *Гамлет* и прочие. Также в качестве имен среди армян стали популярными имена и фамилий известных личностей. Например, *Энгельс*, *Карл*, *Рузвельт* и прочие. Однако впоследствии носители таких необычных имен стали менять их на более привычные армянские имена. Ряд армянских имен могут носить как мужчины, так и женщины. К таким именам относятся *Аришалуис*, *Айастан*, *Ерджаник* и другие. Некоторые имена имеют мужскую и женскую форму. Например, мужское имя *Армен* – женское имя *Арменуи*.

В Армении до сих пор широко используется родовое имя. Оно не упоминается в документах и особенно широко распространено за пределами городов. Образуется родовое имя по тому же признаку, что и фамилия, но в данном случае за основу берется прозвище или род деятельности основателя рода.

Многие армяне живут вне пределов Армении, образуя крупные диаспоры. Под влиянием диаспор на собственно армянскую нацию, имена и

фамилии очень разнообразны. Можно встретить и исконно армянские, и христианские имена. Фамилии могут иметь армянское, тюркское, греческое, ветхозаветное или иранское происхождение. Большинство фамилий заканчивается на окончания «-ян» и «-янц», которые говорят о принадлежности носителя к какому-либо роду. Например, фамилия *Торосян* говорит о принадлежности к роду *Тороса*.

Среди современных армянских имен самыми популярными являются *Милена* и *Нарек*. Следом за межнациональным именем Милена среди женских имен следует армянское имя *Ани*. Затем идут имена *Мириан*, *Элен*, *Анаит*. Сегодня можно встретить армян и с традиционно армянскими именами – *Ануш*, *Лиана*, *Армине*, так и с достаточно экзотическими – *Моника*, *Сюзанна*, *Лилия*. В пятерку наиболее популярных мужских имен входят *Нарек*, *Давид*, *Эрик*, *Гор*, *Айк*. Среди мальчишечьих имен достаточно часто встречаются исконно армянские имена, хотя немалое количество родителей дают сыновьям заимствованные имена, например, *Альберт*, *Рафаэль* или *Ален* [Армянские имена: URL].

Таким образом, лингвистическое исследование антропонима обязательно сопровождается фоновой социокультурной информацией, помогающей методически правильно установить идентичность имен, отчеств, фамилий, тем самым, оказать содействие в документировании данных конкретных исцов.

Литература

1. Армянские имена. – URL : <https://kakovut.ru/armyanskie-imena.html>
2. Петровский, Н. А. Словарь русских личных имен. – Москва : Русские словари, 2000. – URL : <https://lexicography.online/onomastics/petrovsky>
3. Эдуард. – URL : <https://kakovut.ru/names/eduard.html>

УДК 811.133.1

ФРАЗЕОЛОГИЗМ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ ЯВЛЕНИЕ

И. М. Мельничук,

канд. филол. наук, доцент кафедры романо-германской филологии
ПГУ им. Т. Г. Шевченко, г. Тирасполь

В настоящей статье отражены результаты исследования фразеологизма не только как лингвистического, но и культурологического явления.

Лингвокультурная составляющая фразеологических единиц отображается в следующих модальностях: внутри целостного значения фразеологизма, как отдельной единицы, посредством отдельного компонента, на основе прототипичной ситуации, послужившей появлению значения. Все эти компоненты обусловлены национально-культурными данными, лежащими в основе значения фразеологической единицы.

Ключевые слова: фразеологическая единица, лингвокультурология, целостное значение фразеологизма, национально-культурный компонент, прототипичная ситуация.

PHRASEOLOGICAL UNIT AS A LINGUOCULTURAL PHENOMENON

This article reflects the results of a phraseological study not only as a linguistic, but also a cultural phenomenon. The linguocultural component of phraseological units is displayed in the following modalities: within the holistic meaning of a phraseological unit, as a separate unit, through a separate component, on the basis of a prototypical situation that gave rise to the meaning. All these components are determined by the national and cultural data underlying the meaning of a phraseological unit.

Keywords: phraseological unit, linguoculturology, holistic meaning of phraseological unit, national-cultural component, prototypical situation.

Изучению фразеологических единиц посвящено немало лингвистических трудов. С момента выделения Шарлем Балли «устойчивых сочетаний с разной степенью связности единичных компонентов» [Балли, 1961: 90] ученые-лингвисты пытались дать определение и найти адекватный термин, позволяющий обозначить такие устойчивые сочетания. Среди наиболее часто используемых отмечаются фразеологические единства, фразеологические сочетания, идиомы, устойчивые выражения, фразеологические обороты, идиомы, идиоматические единицы – на русском языке и *cliché*, *phraséologisme*, *expression stable*, *unité idiomatique*, *unité phraséologique* – на французском языке.

В нашей работе мы примем за основу термин «фразеологическая единица», введенный В. В. Виноградовым, который определял данное лингвистическое явление следующим образом: «лексически неделимое, устойчивое в своём составе и структуре, целостное по значению словосочетание, воспроизводимое в виде готовой речевой единицы» [Виноградов, 1986: 142]. Исходя из этого определения, основными характеристиками фразеологической единицы являются устойчивость, неделимость, целостность значения, воспроизводимость. Термин, предложенный В. В. Виноградовым, по-нашему мнению, является наиболее подходящим, так как позволя-

ет включить в эту лексико-семантическую группу устойчивые сочетания с различной степенью связности.

Со временем, в процессе исследования фразеологических единиц в русле антропоцентрического подхода ученые выявили, что существует связь между реальной ситуацией, которая послужила появлению фразеологизма и его значением. С точки зрения Н. Ф. Алефиренко, в определении фразеологической единицы необходимо выделить «синхронный компонент семантической структуры фразеологизмов, служащий идиоэтнической основой фразеологической номинации, т. е. отражающий тот денотативный признак, по которому и был наименован соответствующий фрагмент реальной действительности» [Алефиренко, 2018: 58]. Значение фразеологической единицы отображает связь между денотацией и коннотацией фразеологизма, которая составляет некий обобщенный признак, содержащий в себе память об источнике, послужившего основой для образования фразеологизма. В данном случае делается акцент на взаимовлиянии значения фразеологизма, образа, который он вызывает и его мотивации.

Вот почему фразеологизм обладает комплексным значением, который содержит связанные между собой компоненты, а именно: денотативный компонент, который выражает соотнесенность картиной окружающей действительности; семантический компонент, отражающий в сознании человека понятие, выраженное фразеологизмом; коннотативный компонент, содержащий эмоциональные, образные, оценочные и культурные элементы. Совокупность всех указанных компонентов составляют фразеологическое значение устойчивых словосочетаний. С этой точки зрения фразеологические единицы выполняют функцию «не столько для номинации объектов, сколько для выражения ценностно-оценочного отношения к ним» [Алефиренко, 2011: 13].

Кроме этого, следует отметить, что фразеологические единицы являются «вербальным антропо-квалификационным средством», представляющим как «ментально-когнитивный знак», с помощью которого происходит «категоризация, объективация, структуризация, языковая концептуализация» представлений о мире человека [Буянова, 2013: 3]. Такое видение фразеологизмов привело ученых к выводу о том, что как средство структуризации и репрезентации информации об окружающем мире фразеологические единицы играют важную роль в отражении национально-культурных особенностей народа, в трансляции его культуры.

По мнению Л. Ю. Буяновой и Е. Г. Коваленко, фразеологизмы предстают как «ключевые знаки культуры, которые отражают мировоззрение народа» [Буянова, 2013: 52]. Тот факт, что фразеологизмы передают национально-культурную специфику народа, которая является общей для всех

носителей языка, подчеркивает, что фразеология наиболее ярко передает национальный менталитет и национальную картину мира.

В силу того, что национальная картина мира отображает различные области жизни человека и общества, ученые выделяют тематические кластеры, включающие то или иное количество фразеологических единиц. В работах А. П. Седых отмечается «ряд доминантных тематических кластеров: мифологию, религию, физиологию, зооморфизм, топонимичность» [Седых, 2014: 74]. Конечно, эти тематические кластеры не отображают всего многообразия тематических групп фразеологических единиц.

Отражение культурно-национального компонента в контексте фразеологических единиц может выполняться, по мнению Е. М. Верещагина, в различных модальностях:

1. Национальная культура отражается идиоматическими значениями фразеологизмов.

2. Национальная культура отражается фрагментарно, включенными в состав фразеологизмов реалиями.

3. Национальная культура отражается некоторыми прототипическими сочетаниями, описывающие различные традиции, специфику жизни народа и др. [Верещагин, 2005: 179].

В первом случае национально-культурная специфика фразеологической единицы отображается в результате восприятия ее целостного значения. Рассмотрим несколько примеров проявления национально-культурной специфики фразеологической единицы в своем идиоматическом значении, которое обусловлено особым восприятием окружающего мира отдельным народом.

Идиоматическим значением фразеологизма *«bouteille à l'encre»* является «запутанная, непонятная ситуация». Во французской лингвокультуре значение данной фразеологической единицы исходит из понимания, что в бутылке из-под чернил, которые оставляют осадок, невозможно разглядеть содержимое бутылки.

В следующем примере *«être fait comme quatre sous»* в значении «быть плохо, безвкусно одетым» отражается культурно-национальная специфика на основе понимания французами, что дешевое – это плохое и безвкусное.

Старая традиция во Франции печь блины в определенные дни, особенно во время карнавала, предшествующего пасхальному посту, безусловно, отразилась во фразеологии. Во Франции блины пекут, как правило, только в последний день карнавала (Mardi Gras – «жирный» вторник), поэтому во французской фразеологии этот продукт имеет не количественные, а совершенно иные ассоциации. Его плоская форма, например, порождает в мыслях образ человека, «распластывающегося» перед кем-либо: *s'aplatir comme une crêpe* – «бояться кого-либо, полностью подчиняться». Нацио-

нально-культурный компонент данной ФЕ проявляется в целом значении данной фразеологической единицы.

В русском языке существует выражение «белая ночь», которое означает ночь, в течение которой сумерки не переходят в темноту, поэтому на улице светло почти как днем, что случается в регионах, расположенных недалеко от Полярного круга. Во Франции, где не бывает светлых ночей, омонимичная фразеологическая единица «*nuit blanche*» понимается, как «бессонная ночь». По мнению многих авторов, это выражение появилось в языке в средневековую эпоху, когда всю ночь перед сражением рыцари-ноббранцы, одетые в белое, читали молитвы, прося у Бога благословения.

Рассмотрим степень проявления национально-культурной специфики в отдельном компоненте фразеологизмов французского языка. Во фразеологической единице *faire le Jacques* национально-культурная специфика проявляется в имени собственном *Jacques*, что буквально означает – *поступать как Жак*. Из истории Франции известно, что *Jacques* (Жак) – это прозвище французского крестьянина в старину. Со временем прозвище Жак приобрело насмешливый характер.

В следующем примере *perdre les pédales* в значении «сойти с ума, потерять контроль над своими мыслями и действиями», национально-культурная специфика также проявляется в отдельном компоненте, в лексической единице *pédales* – педали, которые выступают символом управления мыслями и действиями, символом развитого интеллекта и здравого ума.

Фразеологическая единица *tranquille comme Baptiste* понимается, как (разг.) «невозмутимо спокойный» (букв. спокойный как Батист). Батист — прозвище, некогда данное паяцам, которые во время ярмарочных представлений должны были спокойно и невозмутимо переносить оплеухи и пипки. Согласно словарю Larousse, происхождение этого выражения связано с именем знаменитого французского мима Жана-Батиста Дебюро (1796—1846).

Особый интерес представляют фразеологические единицы, значение которых сформировалось на основе прототипа, реально произошедшей ситуации. Например, фразеологизм *avoir passé le pont de Jurnay* отсылает к историческому факту, когда монахини Шелля-на-Марне часто проходили через этот мост, чтобы навещать монахов аббатства Журная. Со временем это дало повод к пересудам. В современном французском языке используется когда речь идет о распутной женщине.

Следующий пример отражает ассоциации, связанные с историями известных людей. Так, например, *le quart d'heure de Rabelais* означает «момент уплаты долгов» и в широком смысле «неприятная, критическая минута» (букв. четверть часа Рабле). Возникновение данной фразеологической единицы связано с эпизодами из жизни великого писателя.

Интересным примером является выражение *coup de Trafalgar*, отражающее историческое событие. Во французском языке данное выражение имеет значение «тревога, волнение; неожиданная катастрофа». Выражение содержит намек на знаменитое в истории Трафальгарское морское сражение 1805 г., явившееся для французов «неожиданной катастрофой» и вызвавшее у них «тревогу и волнение».

Следующая фразеологическая единица *la cour du roi pétaud* используется в разговорном французском языке в значении «бедлам, суматоха, хаос». Это выражение возникло из-за того, что нищие избирали себе лидера, «короля нищих», который не был способен повиноваться, чем приводил к чрезвычайной путанице.

Таким образом, фразеологизм следует рассматривать как комплексное явление, объяснение которого требует учитывать дополнительные факторы, кроме лингвистических. Среди них важное место занимает национально-культурный компонент, отображаемый дифференцированно внутри значения фразеологических единиц. Этот компонент выделяется в контексте целостного значения фразеологизма, посредством отдельного национально-культурного компонента, а также в результате выявления прототипичной реальной ситуации, послужившей основой для появления фразеологизма.

Литература

1. Алефиренко, Н. Ф. Фразеологическое значение и смысл в свете когнитивной семантики / Литературная и диалектная фразеология: история и развитие (Пятые Жуковские чтения): материалы Междунар. научн. симпоз. к 90-летию со дня рождения Власа Платоновича Жукова: в 2 т. Т. 1. – Великий Новгород, 2011. – С. 12-18.
2. Алефиренко, Н. Ф. Фразеология и паремиология / Н. Ф. Алефиренко. – Москва : ФЛИНТА, 2018. – 344 с.
3. Балли, Ш. Французская стилистика / Ш. Балли. – Москва, 1961. – 394 с.
4. Буянова, Л. Ю. Русский фразеологизм как ментально-когнитивное средство языковой концептуализации сферы моральных качеств личности / Л. Ю. Буянова, Е. Г. Коваленко. – Москва : ФЛИНТА: Наука, 2013. – 184 с.
5. Верещагин, Е. М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : «Индрк», 2005. – 1040 с.
6. Виноградов, В. В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке / В. В. Виноградов // Лексикология и лексикография: Избр. тр. – Москва : Наука, 1986. – С. 140–151.

7. Седых, А. П. Фразеологические предпочтения в современном французском дискурсе // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе / А. П. Седых. – Орел, 2014. – Вып. 12. – С. 73-81.

8. Chantreau R. Dictionnaire des expressions et locutions / R. Chantreau. – Paris, 2009. – 1086 с.

9. Larousse. – URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>.

УДК 811.112.2 ‘38

**СРАВНЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБРАЗНОСТИ
И ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ «ПУТЕВЫХ ЗАМЕТОК» Г. ГЕЙНЕ)**

О. В. Мясникова,

к.п.н., доцент кафедры иностранных языков
естественно научного профиля
Алтайский Государственный Университет, г. Барнаул

Н. Н. Пержан,

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

В данной статье рассматривается сравнение как средство образности и выразительности в художественном тексте, описываются его виды, типы и функции. В представленных примерах выделяются структурно-семантические признаки сравнения, а также стилистический и функциональный потенциал сравнений.

Ключевые слова: сравнение, образ, стилистический приём, сравнительные конструкции, функции сравнения, путевые заметки.

**COMPARISON AS A MEANS OF IMAGERY AND EXPRESSIVENESS
IN A LITERARY TEXT (BASED ON THE MATERIAL OF G. HEINE’S
“TRAVEL NOTES”)**

This article examines comparison as a means of imagery and expressiveness in a literary text, describes its types and functions. The presented examples highlight the structural and semantic features of comparison, as well as the stylistic and functional potential of comparisons.

Keywords: comparison, image, stylistic device, comparative constructions, comparison functions, travel notes.

Использование в художественной литературе различных стилистических фигур продиктовано стремлением создать в сознании реципиента образ события и действующих лиц, наделяя его определенными чертами. Среди стилистических средств особое место занимает сравнение как прием, обладающий спектром характеристик и способный создать яркий художественный образ.

Исследование сравнения как средства создания оценочной характеристики героев, отражения эмоциональных состояний, изображения пейзажей и различных явлений в действительности по-прежнему привлекает внимание лингвистов. Интерес к изучению сравнения определяется, прежде всего, его природой – сравнения занимают промежуточное положение между средствами выразительности (фигурами с основой на прямое значение слов) и средствами образности (тропами с основой на переносное значение слов) [Селезнев, 1996: 61].

Сравнение – это способ познания сходств и различий между сравниваемыми предметами» [Малых, 2011: 107].

Сравнение – это распространенный в публицистике и художественной литературе стилистический приём. Оно часто бывает приёмом композиционным или служит основой для развёртывания образа [Наер, 2006: 151].

А. И. Ефимов под сравнением понимает сопоставление описываемых лиц, характеров, событий, картин с образами, которые в большинстве случаев хорошо знакомы читателю. В результате этого сопоставления, изображаемое как бы конкретизируется, становится более очевидным и выразительным [Ефимов, 1961: 224].

По определению О. С. Ахмановой, сравнением называется «фигура речи, состоящая в уподоблении одного предмета другому, у которого предполагается наличие признака, общего с первым» [Ахманова, 1966: 450].

То есть, сравнение – слово или выражение, содержащее уподобление одного предмета другому, одной ситуации – другой.

Некоторые лингвисты четко разграничивают сравнения и тропы, т. к. первые основываются на прямом значении слов, а вторые – на переносном. Именно в приеме *сравнения* изобразительно-выразительный образ возникает на основе переноса прямого значения слова из одной предметно-смысловой сферы на слово, обозначающее предмет или лицо из другой предметно-смысловой сферы. «Прямые значения слов сопоставляются, а в месте их пересечения возникает образ» [Селезнев, 1996: 59].

Представления на природу сравнения дают основание определить *сравнения как стилистический прием нетропеического типа, в основе ко-*

того лежит понятие равенства, неравенства, уподобления одного предмета другому, большей или меньшей степени качества, состоящий из трех составных частей – темы, образа и основания сравнения [Ахманова, 1966: 220].

Сравнение предполагает установление ассоциативных связей между сравниваемым элементом и эталоном сравнения на базе общего для них признака. Установление подобного рода ассоциативных связей предполагает привнесение определённой образности, эмоционально-оценочной коннотации при характеристике сравниваемого [Постникова, 2013: 239].

Природа сравнения характеризуется его особенной структурой: компонент, выражающий элемент А, «тема», основное понятие, известное, то, с чем сравнивается; компонент, выражающий элемент В, иначе «образ», то, что сравнивается (*Übertragungsbegriff*); компонент, выражающий третий элемент сравнения С, т. е. признак, положенный в основание сравнения («критерий сравнения»); четвертый элемент дополняет структуру классического сравнения – соединительный элемент (среди них: сравнит. частицы *wie, als*, глаголы *ähneln, gleichen* и наречия с соответствующей семантикой *ähnlich, gleich*).

Обязательными в структуре сравнения являются основное понятие и образ. Это отличает сравнение от метафоры, которая рассматривается как скрытое сравнение.

Как многослойное языковое средство сравнение обладает рядом признаков, которые позволяют классифицировать его по нескольким критериям. Буркова Т. А., Фомина З. Е. и Наер Н. М. рассматривают сравнения:

1. По прагматическому эффекту (функции), которые в свою очередь бывают:

1. Логическими (или рационально точными) сравнениями – сравнения на основе прямого значения, выполняющие рациональную, конкретизирующую функцию, сравнения, основанные на прямом (действительном) значении, с рациональным, объективно точным намерением высказывания: «Nur die Menschen sind nicht so heiter, *wie auf diesen holländischen Gemälden*, mit den ernsthaftesten Gesichtern verkaufen sie die lustigsten Spielsachen»

Логические сравнения часто застревают в композитах прилагательных и субстантивных малых контекстах.

„Unter den englischen Bekannten, die ich in Mailand wiedersah, war auch Livers dicke Tante; *gleich einer Fettlawine* war sie von den Alpen herabgekommen, in Gesellschaft zweier *schneeweißten, schneekalten* Schneegänschen, Miß Polly und Miß Molly [8].

2. Образные сравнения/метафорически-гиперболические сравнения, т. е. сравнения, основанные на метафорическом, недостоверном значении, выполняющие эмоциональную и субъективно-оценочную функцию:

Du hast ja Nerven wie Stricke, говорят с восхищением или, в зависимости от ситуации, насмехаясь над тем, кто не дает ничему поколебать себя, или же применительно к человеку с крепкими нервами.

„Schöne Frauen, die keine Religion haben, sind wie Blumen ohne Duft“.

В данном предложении сравнение создает отрицательный образ в характеристике женщин. Автор сравнивает религию в женщине с запахом цветка, и подразумевает, что насколько красива бы не была женщина, если в ней нет религии («запах»), она не может быть привлекательной, как цветок без запаха для насекомых, насколько красив бы он не был.

II. По структуре сравнения бывают простыми (einfache/knappe Vergleiche), сложными/развернутыми (erweiterte Vergleiche) и разветвленными (ausgebaute / geschlossene)

Простые сравнения состоят из группы слов. Они вводятся при помощи *wie, als, als ob*: „Sie scheinen mich wenig mehr zu lieben, Doktor! Denn nur mitleidig fiel eben Ihre Träne auf meine Hand, fast wie ein Almosen.“

Сложные сравнения включают в себя любой определитель сравниваемого термина. При нем к главному слову присоединяется еще придаточное предложение как дополнительная информация. Такое сравнение приносит в предложение большую наглядность. „Philister muss sehr groß sein, wie Sand, oder besser gesagt, wie Kot am Meer.“

Разветвленными сравнениями в теории стилистики называются притчи. Здесь речь идет о том, что формируются расширенные образы, в которых или определяемое или основное определяющее понятие представлено очень раздуто/развернуто.

«Zur verwickelten, langsamen Intrige neigen sich kleine, analytische Geister, hingegen synthetische, intuitive Geister wissen auf wunderbar geniale Weise die Mittel, die ihnen die Gegenwart bietet, so zu verbinden, daß sie dieselben zu ihrem Zwecke schnell benutzen können».

III. По отношению объекта сравнения к какой-либо лексико-тематической группе сравнительные конструкции бывают:

– с названиями предметов и веществ искусственного происхождения: „Sie stehen des Morgens auf wie unbefangene Kinder, bauen des Mittags ein Gedankensystem, das, wie ein Kartenhaus, des Abends wieder zusammenfällt»;

– с названиями лиц, с названиями представителей фауны и флоры, с названиями явлений природных стихий и многое другое.

„Schneegänse flattern dort umher und singen Bravourarien, und Renntiere rennen da herum als Kunstkenner.“ «Ich war müde wie ein Hund und schlief wie ein Gott» [8].

IV. По частотности и распространению сравнения представлены в 4 группах:

1) Общеупотребительные / общепринятые сравнения (*gemeinsprachliche Vergleiche / konventionelle V.*).

2) Индивидуальные (случайные) сравнения *individuelle (okkasionelle) Vergleiche / (Einmalbildung)*.

„Die Bedienten hatten ihre besten Livreen an, und in ihren schreiend hellfarbigen Röcken und kurzen Hosen mit weißen Strümpfen sahen sie aus *wie holländische Tulpen*“ [8].

3) Застывшие сравнения / *verblasste Vergleiche (weiß wie Schnee)*.

4) Особое место в текстах Гейне занимают *культурно-специфические сравнения (kulturspezifische Vergleiche)*. Это обороты, типичные для одной или нескольких культурных областей, основанные на общечеловеческой практике и опыте, на каких-либо культурных и исторических. Эта группа имеет ограниченное понимание основы сравнения. Проблемы понимания здесь чаще всего связаны с недостаточным знанием основ сравнения.

Важнейшим стилистическим приёмом в создании образов в художественном тексте является сравнение. Ярким примером наличия *сравнения* послужили тексты «Путевых заметок» немецкого поэта Генрих Гейне (19 в.): «Harzreise», «Die Nordsee», «I. Reise von München nach Genua», «Nachlese Briefe aus Berlin 1822. Dritter Brief», «Englische Fragmente». В «Путевых заметках» прослеживается гибкость и раскованность речи Г. Гейне, его умение держать в напряжении, пронизывать лиризмом эпическое повествование и мастерски зарисовывать пейзажи привлекает как читателя, так и исследователя.

Путевые заметки – жанр, в котором эпико-лирические элементы прозы сочетаются с элементами публицистики. Материалом для путевых заметок служит реально пережитое путешествие. Присутствие автора выражается, часто через иронию, сатиру и пародии. Тексты Гейне представляют собой выстроенные воедино отчеты, впечатления, дорожные события, художественные описания рассказчика от первого лица и содержат острую полемику против общественных деятелей.

Генрих Гейне – мастер неожиданных фантазий и образов, субъективно окрашенных суждений. Например, в «Harzreise» Гейне резюмирует свой студенческий опыт в Геттингене и выступает против города, его университета и обывателей. Наряду с лирико-романтическим началом тексты Гейне отличают юмор и ирония, представленные в сравнении как средства создания образности и выразительности.

Наиболее важным для исследования литературного текста является выявление стилистической функции фигуры или тропа. Как многослойное средство сравнение проявляет спектр функций [Ушакова, 1967: 38]. Самой продуктивной функцией для «Путевых заметок» Гейне является **функция создания образности**:

«Die Berge wurden hier noch steiler, die Tannenwälder wogten unten *wie ein grünes Meer*; und am blauen Himmel oben schifften die weißen Wolken» [8], (сравниваются высокие горы, покрытые густым лесом, с «зеленым морем» и создает величественный образ).

Заметки путешествий по Гарцу («Harzreise») Гейне наполняет разнообразными описаниями природы, природных явлений.

Существенными для текстов Гейне являются **функции создания эффекта комичности и иронии:**

«Der kleine Mann sprach kein Wort, und nur dann und wann, wenn die ältere Dame ihm etwas Freundliches zuflüsterte, lächelte er *wie ein Mops, der den Schnupfen hat*» [8]. (Сравнивается выражение лица мужчины во время смеха с простуженным мопсом, тем самым создавая эффект комичности. Он как бы говорит о том, что гримаса, которая была изображена на лице, вызывает лишь забавные ассоциации со сморщенной мордочкой собаки).

«In solch einer Universitätsstadt ist ein beständiges Kommen und Abgehen, ..., und nur die alten Professoren bleiben stehen in dieser allgemeinen Bewegung, unerschütterlich fest, *gleich den Pyramiden Ägyptens* – nur dass in diesen Universitätspyramiden keine Weisheit verborgen ist» [8]. (Профессоры университета держатся на своих местах так же твердо, как египетские пирамиды, древние строения, которые таят в себе множество секретов и тайн. Но в отличие от египетских пирамид – в этих университетских «пирамидах» не таится никакой мудрости. Данным сравнением автор принижает образ профессора).

Стоит отметить, что в функциональном плане ярко проявляют себя не только образная и эмоционально – оценочная функции, но и выразительная и описательная функции, реализуемые через выражение авторского отношения, эмоций героя и раскрытие внутреннего мира персонажа.

В художественном тексте сравнение является значимым компонентом образности, придает произведению выразительность, яркость, образность. Оно отображает мировоззрение автора, его эстетические взгляды. В «Путевых заметках» Г. Гейне сравнение как средство образности и выразительности играет существенную роль: автор наполняет свои описания и рассуждения разнообразными по структуре и стилистическому эффекту сравнениями. Наибольшую продуктивность проявляют образные, простые по структуре сравнения. Ведущую роль в прозе Гейне играют индивидуальные сравнения, они очень эмоциональны и выразительны. Особенностью индивидуальных сравнений является и то, что они часто развернуты и поэтичны. Функционирование сравнений в художественной литературе отражает весь спектр речевых возможностей и средств языковой образности.

Литература

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – Москва : Сов. энциклопедия, 1966. – 608 с.
2. Ефимов, А. И. Стилистика художественной речи / А. И. Ефимова. – Москва : МГУ, 1961. – 508 с.
3. Малых, Л. М. Статус категории сравнения в современных лингвистических исследованиях / Л. М. Малых // Вестник Удмуртского университета. – 2011. – Вып. 2. – С. 105-110.
4. Наер, Н. М. Стилистика немецкого языка: Учебное пособие / Н. М. Наер. – Москва : Высшая школа, 2006. – 271 с.
5. Постникова, С. В. Сравнение как способ создания образности в немецкой художественной литературе / С. В. Постникова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2013. – № 1 (2). – С. 238-240.
6. Селезнев, А. В. Мысль изреченная // Художественный текст и языковая система: Сборник научных трудов / А. В. Селезнев – Тверь : Тверской государственный университет, 1996. – С. 58-65.
7. Ушакова, Е. М. Лингвистический аспект в изучении сравнений / Е. М. Ушакова // Русский язык: Материалы и исследования. – Вып. 1. – Ставрополь, 1967. – С. 5-50.
8. Н. Heine. «Harzreise». – URL : <https://www.projektgutemberg.org./heine/reisebld/reise111.html>

УДК 81.27

ПРОМОВАРЯ ДИАЛОГУЛУЙ ИНТЕРКУЛТУРАЛ ПРИН ФОРМАРЯ КУЛТУРИЙ ОРГАНИЗАЦИОНАЛЕ

К. В. Самсон,

учитель молдавского языка
МОУ «ТСШ № 2 им. А. С. Пушкина», г. Тирасполь

О. А. Романенко,

учитель молдавского языка
МОУ «ТСШ № 2 им. А. С. Пушкина», г. Тирасполь

Диверситатя културалэ есте о старе ши о карактеристикэ а нациунилор модерне, каре соличитэ консидераря диалогулуй интеркултурал дрепт проприетате оризонталэ ши трансекториалэ, лукру реализабил

инклюдив принтр-о едукацие де калитате ын ачест сенс, ку институций ши ресурсе умане прегэтите.

Кувинте-кее: диалог, културэ организационалэ, едукацие, интеркултурал, калитате.

PROMOTING INTERCULTURAL DIALOGUE THROUGH THE DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL CULTURE

Cultural diversity is a condition and characteristic of modern nations that requires considering intercultural dialogue as a horizontal and trans-sectoral priority, which is achievable, inter alia, through quality education in this regard with prepared institutions and human resources.

Keywords: dialogue, organizational culture, education, intercultural, quality.

Едукация интеркултуралэ репрезентэ ун субъект де интерес мажор ын контекстул сочитэций де астэзь, ку фацета ей мултикултуралэ рекуноскутэ де тоатэ лумя.

Концептул де *интеркултурал* аре о семнификацие ши ун кончинут мулт май ларг декыт чел *мултикултурал*, каре, де обичей, се реферэ ла о сочитате ын каре персистэ културь дистинкте че коекзистэ, дар интеракционязэ фоарте пущин. Интеркултуралитатя се реферэ, ын примул рынд, ла ун прочес динамик, де инфлуенцэ де диалог, де колабораре ши де речипрочитате ынтре групурь. Екзистенца ши супрапунеря, а диферителор културь конституе о ресурсэ де маре валоаре пентру оменире, атыта тимп, кыт се конштиентизязэ фаптул, кэ интеркултуралитатя есте о опортунитате де ымбогэцире мутуалэ, индиферент де култура пе каре о репрезинць.

Едукация ну нумай рефлектэ сочитатя, дар аре о инфлуенцэ маре асупра дезволтэрий ачестея. Институциилор де ынвэцэмынт ле ревине ун рол апарте ын формаря тинерей женераций, ын промоваря диверстэций ши а диалогулуй интеркултурал, сау, о сочитате демократикэ, базатэ пе респектаря дрептурилор омулуй ши а егалитэций де шансе, поате фи конструитэ доар принтр-о едукацие адекватэ. Респонсабилитатя школий есте ку атыт май маре, ку кыт креск провокэриле диктате де коексиуня ынтр-о сочитате мултикултуралэ. Ачаста требуе сэ асигуре, пе де о парте, опортунизэцэ де експресиe а репрезентанцилор тутурор културилор, ши, пе де алтэ парте, сэ промовезе диалогул интеркултурал ши принчипииле конвещуирий армоиноасе.

Репетэм фаптул, кэ едукация, прин натура са, нечеситэ атыт дескидерь де кэтре алте културь – фэрэ пьердера проприей идентитэць, кыт ши акчептаря диверситэций етниче ши релижиоасе, пентру а диминиуа риску луней

комунитэць ынкисе. Де ачея, тынэрул, ын аний де студий, требуе сэ добындяскэ компетенце, пентру а се куноаште май бине пе сине ши челэлалт, дар ши пентру а промова валориле проприй, кыт ши а экспоненцилор алтор культурь.

Объективул де базэ ал едукацией интеркултурале есте формаря унор атитудинь позитиве, каре сэ фие апликате ын кадру луней сочиетэць плура-ле: респектул пентру диверситате, пентру идентитатя челор перчепуць, ка фиинд дифериць ши, импличт, респинжеря атитудинилор интолеранте ши дискриминаторий фацэ де ачештя.

Менционэм кытева аспекте-кее сау каратеристичь але едукацией интеркултурале, че се реализязэ ын кадрул системулуй де ынвэцэмынт:

1. Едукация интеркултуралэ се адресязэ *тутурор елевилор*, индиферент де вырсстэ, этние, конфесиуне, ш.а.м.д.

2. *Диалогоул ши информаря коректэ/объективэ/импарциалэ* сынт компоненте индиспенсабиле але едукацией интеркултурале.

3. Едукация интеркултуралэ се продуче натурал, ын вариате контексте, де фоарте мулте орь – прин аша-зисул «куррикулум аскунс».

4. Едукация интеркултуралэ есте *интегратэ ын тоате дисциплинеле ши ын вяца школий*, ын женерал, контрибуинд ла формаря компетенцей интеркултурале.

5. Едукация интеркултуралэ *се реализязэ ын база ситуациилор ши контекстелор реале* дин вяцэ.

6. Едукация интеркултуралэ нечеситэ *ангажамент, тимп ши ефорт дин партя тутурор челор импликаць*.

7. *Шкоала требуе сэ фие ун модел де практичь позитиве* ын промоваря диалоголуй интеркултурал ла тоате нивелуриле.

Че фаче шкоала пентру а асигура кондиций ши опортунитэць де промоваре а диалоголуй интеркултурал ши де формаре а компетенцей интеркултурале? Кредем, кэ рэспунсул фиекэруй актер едукационал ар фи:

а) Ын примул рынд, организэм атыт активитэцькуррикуларе, лекций проприу-зисе, кыт ши активитэць экстракуррикуларе фокусате пе ачастэ дименсиуне;

б) Ын ал дойля рынд, креэм контексте пентру диалог конструктив, контрибуинд ла дезволтаря валорилор, а абилитэцилор, а атитудинилор интеркултурале.

Ынтр-адевэр, астфел есте, дар ын ачест демерс апликатив, ам дори сэ сублинием импортанца промовэрий диалоголуй интеркултурал ла нивел де шкоалэ, ка ентитате институционалэ, че се лансызэ ши менцине визиуня ши валориле уней комунитэць интеркултурале, сау, чиркумстанцеле сочиале, ын кре аре лок ынвэцаря сынт кручале ын асигураря ефикачитэций ачестея, май алес дакэ не реферим ла формаря компетенцей интеркултурале. Кон-

текстул едукационал актуал ши дин вииторул апропийат адук, ын мод иневитабил, ун сет импортант де скимбэрь ын чея че привеште функционаря ши дезволтаря школий. Астэзь, шкоала де сукчес есте институция, каре креазэ ши асигурэ ун медиу фаворабил атыт пентру атинжеря перформанцелор академиче, кыт ши пентру формаря унуй четэцян, капабил сэ се интегресе ынтр-о сочитате ын транзицие, ын каре диверситатя културалэ есте уна дин карактеристичиле де базэ.

Пентру функционаря уней школь, че ышь асумэ диалогул интеркултурал, есте нечесар сэ институим о културэ организационалэ адекватэ ачестор провокэрь, каре вор фи луате ын калкул ын прочесул де планификаре ши де имплементаре а политичилор интерне. Принчипииле едукацией интеркултурале, рефлектате ын Линииле директоаре ае Едукацией Интеркултурале, елаборате де UNESCO, сублинияэ урмэтоареле:

1. Едукация интеркултуралэ респектэ идентитатя етникэ ши релижиоасэ а елевулуй прин офериря уней инструирь калитативе пентру тоць.

2. Едукация интеркултуралэ асигурэ фиикаре елев ку куноштинце, абилитэць ши атитудинь нечесаре пентру о интеграре пленарэ ши партиципаре активэ ын комунитате ши ын сочитате.

3. Едукация интеркултуралэ контрибуе ла респектаря, ынцележеря ши солидаритатя ынтре персоанеле, че апарцин унор групурь етниче, сочиале, културале ши релижиоасе диферите.

О шкоалэ инклузивэ ши интеркуотуралэ аре неапэрат о културэ организационалэ, базатэ пе валорь ши визиунь комуне, ымпэртэшите де тоць. Култура организационалэ пресупуне ун сет комплекс спечифик де крединце кондукэтоаре, репрезентэрь, ынцелесурь, каре детерминэ модуриле ын каре ангажаций се вор компорта ын интериорул ши ын афара организацией респективе; есте медиул интерн, де каре депинде, ын маре парте, ефичиенца институций.

Деч, ка элементе женерале, инклусе ын дефиницииле дате културий организационале, се дистинг: визиуня, мисиуня, валориле ши менталитэциле, крединцеле, нормеле ши ритуалуриле, черемонииле ши традицииле, история, повестириле, симболуриле, архитектура ши аменажаря едифичиилор, нумеле ш.а.м.д.

Дупэ Т. Борманн ши С. Вудс, о шкоалэ инклузивэ ар требуи сэ поседе урмэтоареле атрибуте:

- сэ демонстресе ангажамент ши дескидере фацэ де диверситате;
- сэ лансесе о визиуне комунэ а ангажацилор, дар ши а ынтрежий комунитэць школаре;
- сэ асигуре тутурор акчес егал ла опортунитэць;
- сэ адаптезе кондицииле ши медиул ла диферите категорий де бенефициарь.

Де асемня, о шкоалэ инклузивэ, приетеноасэ фиекэруй копил, ар тре-буи:

– сэ асигуре о бунэ интеграре ын комунитатя школарэ а елевилор ноу-вениць, оферинду-ле кондиций институционале ши супорт пентру инсер-цие ши пентру афирмаря проприей културь ын ноул медиу;

– сэ офере контексте ши опортунитэць пентру куноаштеря аштептэри-лор ши капачитэцилор елевилор ной, дар ши пентру валорификаря ефичи-ентэ а ачестора;

– сэ айбэ ун регуламент, че преведе прочедурь интерне акчесибиле пентру елевул ноу-вениць;

– сэ инициезе активитэць екстракуррикуларе, каре ар контрибуи ла о май бунэ куноаштере речипрокэ;

– сэ организезе евенименте, каре ар уни елевь, индиферент де етние, конфесиуне;

– сэ десфэшоаре зиле але етниилог, фестивалурь, ын кадрул кэрога етниилог респективе сэ фие презентате дин диверсе перспективе.

Активитэць организате ын кадрул институцией пентру промоваря ди-алогулуй интеркултурал:

1. Сэптэмына етниилог конлокуитоаре.
2. Экспозицие де литературэ ын домениу.
3. Екскурсий тематиче ла музее, ын локулитэць релеванте.
4. Куонкурсурь де ерудичие, sportive, пентру елевь ши кадге дидак-тиче.
5. Экспозиций де десене, де лукрэрь артистиче.
6. Конкурсул *Букэтэрия етниилог дин Република Молдовеняскэ Ни-стрианэ*.
7. Активитатя лудикэ *Ын лумя повештилог попоарелор лумий*.
8. Оре тематиче де дириженцие, пречедате де ун кареу солемн.

Литература

1. Гораш-Постикэ В., Безеде Р. Дезволтаря компетенцей акцио-нал-стратегиче прин интермедиул елаборэрий проектелор де интервенцие. – Кишинэу, Про Дидактика, 2012. – п.п. 140-151. п. 152.

2. Иосифеску Ш. Манажемент едукационал. – Букурешть, Едукация 2000+, 2005. – паж. 77.

3. Хопкинс Д., Аинскоу В. М. Перфекционаря школий ынтр-о ерэ а скимбэрий. Кишинэу, Прут Интернационал, 1998. – паж. 256.

4. UNESCO guidelines on intercultural education. – URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

QUELQUES COMMENTAIRES SUR LES LEXÈMES ETHNOCULTURELS EN LINGUISTIQUE MODERNE

З. Р. Эшмуродова,

канд. филол. наук, доцент кафедры английского
и романо-германского языков

Самаркандский государственный университет имени Шарофа Рашидова,
Узбекистан, г. Самарканд

L'article décrit en détail le mode de vie, les aspirations, les coutumes et les rituels de nos ancêtres, les lexèmes ethnoculturels qui reflètent parfaitement la sincérité de l'Asie centrale, les coutumes et traditions nationales. L'influence de divers facteurs sur la formation de lexèmes ethnoculturels liés à des traditions populaires encore oubliées, l'évitement actuel de divers effets néfastes, en tout cas l'ancienne tradition nationale, les qualités uniques des traditions séculaires de notre peuple résumant le réflexions sur l'importance de l'avoir et de vivre selon nos valeurs. L'origine étymologique des lexèmes ethnoculturels, l'étymologie du mot lui-même est donnée et expliquée à partir d'exemples.

Mots-clés: cérémonie, tradition, ethnographie, mariage de berceau, mariage de circoncision, kopcari, lutte, prix, lexèmes ethnographiques ouzbeks et français.

SOME COMMENTS ON ETHNOCULTURAL LEXEMAS IN MODERN LINGUISTIC

The article describes in detail the way of life, aspirations, customs and rituals of our ancestors, ethnocultural lexemes that perfectly reflect the sincerity of Central Asia, national customs and traditions. The influence of various factors on the formation of ethnocultural lexemes related to still forgotten folk traditions, the current avoidance of various harmful effects, in any case, the ancient national tradition, the unique qualities of the centuries-old traditions of our people summing up the thoughts on the importance of having it and living according to our values. The etymological origin of the ethnocultural lexemes, the etymology of the word itself is given and explained on the basis of examples.

Keywords: ceremony, tradition, ethnography, cradle marriage, circumcision marriage, kopcari, fight, price, uzbek and french ethnographic lexems.

Chaque nation sur terre ne se distingue que par ses traditions et ses valeurs uniques. Naturellement, ces valeurs et traditions, qui constituent la richesse

inestimable de toute nation, ne sont pas apparues en un jour ou deux. L'expérience historique de l'humanité depuis des milliers d'années montre qu'il faut beaucoup de temps pour qu'une chose devienne une tradition, en particulier une valeur. Au fil des années, des siècles, certains points de vue, habitudes, concepts et expériences passent l'épreuve des temps et des générations et s'affinent. S'ils sont acceptés, poursuivis et deviennent une tradition par les générations suivantes, ils peuvent alors être qualifiés de tradition et de valeur nationales. La créativité orale populaire, qui interprète artistiquement la vision du monde, les vues socio-politiques, spirituelles-esthétiques et philosophiques de mon peuple d'une manière unique, est considérée comme l'une des rares sources d'études folkloriques. Les œuvres folkloriques sont également précieuses car elles reflètent parfaitement le style de vie, les rêves et les aspirations, les coutumes et les rituels, les traditions et la sincérité ouzbèke de nos grands ancêtres qui ont créé une haute culture dans notre patrie.

Les ethnographies reflétant les coutumes et traditions nationales qui occupent une place unique dans la culture mondiale sont reflétées dans le «Dictionnaire annoté de la langue ouzbèke». Ethnographie, histoire, géographie, littérature, musique, religion, etc., les bords correspondants se chevauchent et se confondent. Tous montrent l'essence de la culture nationale dans son ensemble. Ce n'est que si chaque génération est capable d'absorber dans son âme la perception culturelle et spirituelle de la nation qu'elle pourra en faire paître les générations qui la suivront. Par exemple, si l'on ne connaît pas la signification de termes ethnographiques comme plaque, chèvre, nœud, déchirure, caissier, garde, konik, année, il est clair qu'il ne pourra pas transmettre aux générations suivantes. De ce fait, les vertus héritées de nos ancêtres depuis l'Antiquité n'ont pas été oubliées dans le psychisme des gens.

Comme nous l'avons noté ci-dessus, les racines historiques et le développement progressif du talent de nos ancêtres s'incarnent dans la base du lexique ethnographique, qui sert de critère important pour déterminer les aspects spécifiques de la pensée nationale. L'interprétation de la nature politique, sociale, philosophique et scientifique de nos valeurs spirituelles nous permet de profiter à grande échelle des talents de nos ancêtres. En fait, les traditions sont un processus qui lie différents peuples entre eux car elles deviennent des symboles importants qui les distinguent les uns des autres. Les lexèmes ethnoculturels sont insuffisamment impliqués dans l'analyse systématique, l'étude monographique des lexèmes ethnoculturels, qui occupent une place particulière dans le système lexical, offre une opportunité commode de révéler les relations des unités linguistiques et leurs recherches comparatives. Par conséquent, révéler la structure interne des lexèmes ethnoculturels et les diverses relations entre les unités structurelles est également important pour la linguistique actuelle.

L'étude des lexèmes ethnoculturels permet d'obtenir des informations détaillées sur la composition et les caractéristiques linguistiques des dialectes et des dialectes. La plupart des lexèmes ethnoculturels sont des noms dont l'origine est ancienne dans la langue vernaculaire. Pour cette raison, les lexèmes liés à de nombreuses langues anciennes et à leur long passé ont été conservés dans les noms des tribus, des clans et de leurs branches. Ainsi, les lexèmes ethnoculturels et autres ethnomatériaux de chaque nation s'imposent comme le lexique linguistique et culturel de la nation. Ces sources sont stockées dans le lexique dialectal, les proverbes et dictons, la phraséologie, les œuvres historico-artistiques, les matériaux du folklore. Les lexèmes ethnoculturels français et ouzbeks ont connu une longue période de développement et expriment d'anciennes tribus et clans, les coutumes suivies par leurs anciens ancêtres, les croyances philosophiques et religieuses, les traces de la culture ancienne, les modèles et les méthodes de formation des mots.

Nous voulons dire que notre peuple est fortement attaché à la terre où il est né et a grandi, et est considéré comme une nation qui apprend à la respecter dès l'enfance et grandit en la ressentant. Par conséquent, les traditions et les valeurs nationales liées à la loyauté et au respect sans limites de notre peuple envers son pays s'expliquent par sa riche histoire. De même, les traditions et les valeurs de notre peuple, telles que le respect des aînés, le respect des enfants, l'hospitalité, la gentillesse envers ceux qui sont dans le besoin, la modestie, la prière et la gentillesse, la protection des femmes et de leurs familles, la haute appréciation de la propreté dans la vie domestique. C'est notre héritage spirituel immortel qui a surmonté les langues épreuves de la vie.

Divers facteurs influencent la formation de l'ethnographie liée aux traditions populaires encore oubliées. Les principales caractéristiques distinctives de la famille ouzbèke sont l'hospitalité et le traitement traditionnel et respectueux des personnes âgées. Les Ouzbeks vivent généralement dans des familles nombreuses composées de plusieurs générations, ils préfèrent donc les grandes maisons avec cour. La cérémonie du thé, qui fait partie de l'hospitalité, revêt une grande importance dans la vie de famille. Préparer du thé et le servir aux invités est le droit exclusif de l'hôte. Il est acceptable de toujours accepter les invitations à déjeuner ou à dîner et d'arriver à l'heure. Lors de la visite d'un invité, il est bon d'emporter des souvenirs ou des friandises pour les enfants de l'hôte. Ils ne demandent généralement de l'aide qu'avec les hommes. Il faut saluer les femmes et les personnes qui restent longtemps assises en plaçant la main droite sur le cœur et en inclinant doucement la tête. Lors d'une poignée de main, ils posent traditionnellement des questions sur la santé, le travail et les affaires intérieures d'une personne. Dans les zones rurales, lorsqu'un invité arrive, les femmes ne s'assoient généralement pas à la même table que les hommes afin de ne pas perturber leur conversation. Admirer la beauté des femmes et leur prêter une

attention sérieuse n'était pas accepté. Les chaussures sont retirées dès l'entrée dans la résidence. Vous devez vous asseoir là où l'hôte vous montre. Plus cet endroit est éloigné de l'entrée, plus il est respectable.

Les traditions du peuple ouzbek se sont formées à la suite de processus complexes d'harmonisation des compétences culturelles et des traditions de toutes les tribus et peuples qui ont participé à la formation de la nation ouzbèke au fil des siècles. Ils sont très uniques, brillants et diversifiés, et proviennent des relations patriarcales des clans. La plupart des coutumes sont liées à la vie familiale et sont liées à la naissance et à l'éducation d'un enfant (mariage au berceau, circoncision), au mariage (bénédiction du mariage, mariage).

Mariage au berceau. Un mariage au berceau est une fête cérémoniale associée au fait de mettre un bébé dans un berceau pour la première fois. C'est l'une des cérémonies les plus anciennes et les plus répandues en Ouzbékistan. Habituellement, ce mariage a lieu les 7ème, 9ème, 11ème jours après la naissance du bébé. Dans différentes régions, la cérémonie a ses propres caractéristiques et dépend du niveau de richesse de la famille: les familles riches organisent généralement ce mariage à grande échelle, tandis que les familles pauvres le célèbrent modestement.

Selon les régions, la cérémonie a des caractéristiques différentes et dépend du niveau de richesse de la famille: les familles riches organisent généralement ce mariage à grande échelle, tandis que les familles pauvres le célèbrent modestement. Tout l'équipement nécessaire au berceau et au bébé est fourni par les proches de la maman du bébé. La table est servie avec du pain, des friandises et des jouets. Des cadeaux sont préparés pour les parents et grands-parents du bébé. Un berceau joliment décoré, des tables et des cadeaux sont placés dans un véhicule et envoyés au domicile des parents du bébé, accompagnés d'invités, au son des trompettes et des tambours. Selon la tradition, le grand-père du bébé met d'abord le berceau apporté sur son épaule droite, puis le passe sur l'épaule droite de son fils, qui remet le berceau à la mère du bébé. Autrefois, on appliquait de la farine blanche sur le visage des convives pour que toutes leurs intentions soient pures et bonnes. Les invités sont invités à une table dressée dans l'hôtel, et pendant qu'ils mangent, écoutent des musiciens et font la fête, la cérémonie d'emballage et de berçage du bébé a lieu dans la pièce voisine avec la participation de vieilles femmes. A la fin de la cérémonie, les invités viennent voir le bébé, lui offrent des cadeaux et saupoudrent de parvarda ou de sucre sur le berceau. Sur ce, la cérémonie se termine et les invités rentrent chez eux.

Tous les accessoires nécessaires au berceau et au bébé sont fournis par les proches de la maman du bébé. Du pain, des friandises et des jouets sont posés sur la table. Des cadeaux sont préparés pour les parents et grands-parents du bébé. Un berceau richement décoré, des tables et des cadeaux sont placés dans un véhicule et envoyés au domicile des parents du bébé avec les invités, au son des

trompettes et des tambours. A la fin de la cérémonie, les sympathisants viennent voir l'enfant, lui offrent un cadeau et saupoudrent le berceau de parvarda ou de sucre. Sur ce, la cérémonie se termine et les invités rentrent chez eux. Si l'on regarde les données du domaine ethnographique, les Ouzbeks ont l'habitude de mettre la première robe, c'est-à-dire „chilla koylak”, lorsque le bébé a 3, 5, 7 jours. Cette chemise était appelée «chemise chilla» dans la vallée de Fergana, «chemise chien» à Tachkent, Samarkand, Boukhara. Le mot anglais «chilla shirt» pour valeur nationale est composé des mots «chilla» et «shirt». Le mot chilla est utilisé parmi notre peuple à trois époques. Il s'agit de la période de 40 jours après la naissance d'un bébé, de 40 jours après le mariage des mariés et de 40 jours après le décès d'une personne, et le mot chilla fait référence à ces périodes. Le mot chemise est un type de vêtement fait d'un matériau qui couvre une personne. L'origine du mot «chillakoylak» est liée au fait que le bébé était habillé pour la première fois les 3ème, 5ème et 7ème jours après la naissance. De plus, ce mot est appelé «chemise de chien» et il existe certaines opinions religieuses. Certains chercheurs pensent qu'il s'agit d'une intention magique de transférer tous les dommages qui pourraient nuire au bébé pendant la période de chilla au chien à travers la chemise.

Circoncision. Le mariage circoncis est une autre coutume ouzbèke ancienne (mariage circoncis) considérée comme sacrée par l'Islam. Cette cérémonie est organisée pour les garçons âgés de 3, 5, 7, 9 ans, rarement de 11 à 12 ans. Le déroulement du mariage circoncis est supervisé par le public. Dès la naissance d'un garçon, ses parents achètent progressivement toutes les choses nécessaires et commencent à préparer le mariage circoncis. Quelques mois avant la cérémonie, souvent appelée simplement « mariage », les préparatifs commencent. Avant le « mariage », l'enfant est vêtu de vêtements brodés d'or devant les voisins, les aînés et les proches.

Étant donné que le kopkari (capricorne) et la lutte étaient davantage liés à la circoncision (khatna), pendant la période de la Choura, ils étaient considérés comme superstitieux, hérétiques ou démodés, islamiques. Cependant, ces rites de la culture centrasiatique ont été développés avant même l'Islam. (Par exemple, les jeux de chevaux comme le chavgon, les courses). Le fait que le lexique de Kopkari et de Kursha, en particulier sa terminologie, n'ait pas été étudié jusqu'à présent rend bien sûr quelque peu difficile l'étude de ses euphémismes. Kopkari (un terme composé d'éléments ouzbeks bol et tadjiks kor+y, entrés à tort dans les dictionnaires sous le nom de kopkari, est l'œuvre de plusieurs, un événement réalisé par les moyens de la majorité.

Habituellement, le cheval est nourri pendant une certaine période (généralement 40 jours). Votre cheval est-il nourri ? As-tu sevré le cheval ? À la question; Dans de nombreux cas, au lieu de dire „bukvud”, on répond par des euphémismes relatifs tels que „boglov”, „tabla”, „saishkana”, „ogil”, „attkhana”

(comme si dire „bukvud” était lié à „bénédiction”). Votre cheval est prêt à galoper ou à galoper ? Question : si je ne sais pas, on refroidit (il existe des façons subtiles de refroidir un cheval); Votre cheval n’était pas adapté à beaucoup de monde, il n’était pas capable de séparer la chèvre, car le cheval n’était pas bien refroidi, il n’était pas stable ; le cheval ne pouvait pas marcher, au lieu de l’abreuver quand il faisait chaud, l’eau lui tombait sur les pieds; Le cheval a mangé beaucoup de fourrage, s’est étouffé, ses jambes ont tremblé, il est devenu boiteux. Quand le cheval est gros, il a le ventre cru parce que vous avez ajouté beaucoup de mots en vain; Des outils tels que maîtriser le cheval, lui tordre le cou, le torturer et le battre, etc., sont utilisés.

Gains liés à la lutte. En lutte, les choses données aux perdants (comme les bœufs, les chameaux, les moutons, l’argent, l’or, les voitures) sont annoncées par des mots euphémistiques tels que race, prix, prix. Habituellement, les lutteurs s’agenouillent devant le bakovul et prient. L’expression recevoir une bénédiction, donner une bénédiction, est bien une contraction du sens de «je combattrai» et «je recevrai».

Habituellement, les lutteurs ne s’entendent pas avec leurs entraîneurs. Ce concept s’exprime en ne saisissant pas le col de l’enseignant. Dans le combat (dans la langue vernaculaire), il a renversé, il ne pouvait pas renverser, b l’a fait. pendu, honnêtement cliqué, n’a pas pu cliquer, frappé, n’a pas pu frapper, ramassé, frappé honnêtement, ghirram, annulé, n’est pas arrivé, cogné, est tombé sur le côté, a frappé dans le dos, a frappé avec un poing, avec un poing Il existe différents termes tels que frapper, s’allonger, dos de chameau, par-dessus l’épaule (Terminologie actuelle de la lutte : évaluation honnête (halol baho), évaluation latérale (yonbosh baho), demi-évaluation (chala baho), faux (soxta)).

Dans de nombreux cas, il n’est pas dit qu’il soit tombé ou qu’il ait été vaincu. Au lieu de cela, son épaule (épaule, dos, cuisse) touchait le sol; est tombé sur le dos, est tombé sur le dos; est tombé avec son épaule (yag;rini, dos); des outils tels que le décompte des étoiles sont utilisés: pour ne pas tomber, la notion de victoire ne touche pas terre (épaule, dos, pelle), n’a pas vu la terre, n’a pas été touché par la terre, n’a pas d’égal, n’a pas été trouvé, admire, choisit, invincible.

La signification de placer une assiette et de lever une assiette dans le combat est qu’à un moment donné, des assiettes contenant de la soupe, du rôti, du ragoût ou de la viande de kebab spécialement préparées étaient alignées au milieu du cercle. Chaque plaque indiquait une certaine race (prix) et le nombre de combattants. Les requérants ont apporté un de ces plateaux.

En bref, il existe de nombreuses méthodes, moyens et méthodes pour éduquer les jeunes d’aujourd’hui à devenir des personnes parfaites et élever leur spiritualité. Cependant, ces méthodes et méthodes seront plus efficaces si elles sont mises en œuvre sur la base d’exemples folkloriques, qui sont à l’origine de l’art de la parole. Dans le développement national, le développement social,

économique et spirituel de notre peuple, le folklore en général, l'art de la parole artistique a toujours été un point d'appui. Après tout, les traditions folkloriques et les caractéristiques universelles des oulams constituent la force, la vitalité et la grandeur de cette nation. Dans la société mondialisée d'aujourd'hui, tout comme les frontières des États sont gardées et protégées, la langue et la pensée nationales, les goûts esthétiques et les traditions folkloriques ont également besoin d'être préservées et strictement protégées.

Литература

1. Абдуллаев, Р. Обрядовая музыка Центральной Азии / Р. Абдуллаев. – Ташкент : Фан, 1994. – 144 с.
2. Абдуллаев, Р. Обряд и музыка в контексте культуры Узбекистана и Центральной Азии / Р. Абдуллаев. – Ташкент, 2006. – 336 с.
3. Базарова, Д. Х. История формирования и развитие зоологической терминологии узбекского языка / Д. Х. Базарова. – Ташкент, 1978. – 223 с.
4. Бикжанова, М. А. Одежда узбечек Ташкента XIX – нач. XX вв. // Костюм народов Средней Азии / М. А. Бикжанова. – Москва : Наука, 1970. – 192 б.
5. Бусыгин, Е. П. Общая этнография (этнология) / Е. П. Бусыгин. – Москва, 2001. – 317 с.
6. Мустаев, К. Т. Поэтика цвета и числовых знаков-символов в «Песне о Роланде» и «Алпамыша». Монография / К. Т. Мустаев. – Самарканд, 1995. – 150 с.
7. Далгат, У. Б. Литература и фольклор / У. Б. Далгат. – Москва : Наука, 1981. – 303 с.
8. Гуревич, А. Я. Культура средневековья и историк конца XX века. И История мировой культуры. Наследие Запада / А. Я. Гуревич. – Москва, 1998. – 428 с.
9. Fabienne Cusin-Berche. La notion d'« unité lexicale » en linguistique et son usage en lexicologie. // Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre. – Paris, 1999. – 40 p.
10. Ferdinand Brunetière. Évolution des Genres dans l'Histoire de la Littérature, 2 vols. – France, 1890. – 135 p.
11. Francisque Michel. La Chanson de Roland. – France, 1837. – 142 p.
12. François Louis. Étude sémantique et lexico-combinatoire de lexèmes du champ sémantique de la santé en breton vannetais dans le cadre de la théorie linguistique Sens-Texte. – Soutenue en France, 2015. – 272 p.
13. Jean-Claude Vallecalle. Messages et messagers dans les chansons de geste françaises. Soutenue en 1991 à Aix-Marseille 1, en partenariat avec Université de Provence. Faculté des lettres et sciences humaines (autre partenaire) . – Marseille, France. 1991. – 269 p.

Секция 3

СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

УДК 81.27

ДРАМАТИЗАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Е. А. Маркова,

учитель немецкого языка МОУ «Бычковская
основная общеобразовательная школа – детский сад
Григориопольского района», с. Бычок

Данная статья посвящена методу драматизации, применение которого на уроках немецкого языка играет огромную роль при обучении учащихся, в том числе и потому что дает неограниченные возможности для реализации творческого потенциала, как учителя, так и учащихся.

Ключевые слова: драматизация, коммуникативная компетенция, эмоциональное состояние, самостоятельность, креативность, индивидуальный подход.

DRAMATIZATION AS A MEANS OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN GERMAN LESSONS

This article is devoted to the method of dramatization, the use of which in German lessons plays a huge role in teaching students, including because it gives unlimited opportunities for realizing the creative potential of both teachers and students.

Keywords: dramatization, communicative competence, emotional state, independence, creativity, individual approach.

Последние годы свидетельствуют о значительном повышении интереса к изучению иностранных языков, в частности немецкого. В наше время обучение детей иностранному языку стало популярным и перспективным. Возможность продолжить образование за рубежом, совершать туристиче-

ские поездки и необходимость повышать свой образовательный уровень, читая зарубежные печатные издания, поставили человека перед необходимостью изучать иностранные языки иначе, чем это было принято. По окончании школы учащийся должен быть готов в той или иной степени к определённым навыкам коммуникации, обладать определённой коммуникативной компетенцией, что вызывает необходимость интенсифицировать процесс обучения, приблизить общение на занятии к естественному процессу коммуникации на иностранном языке.

Эффективность усвоения иностранного языка зависит от использования на уроке различных методов и приемов обучения. В целях интенсификации учебного процесса, повышения уровня владения языком методисты, учителя иностранного языка ведут активный поиск средств и наиболее эффективных путей, адекватных для учащихся форм работы, вызывающих и поддерживающих интерес учащихся к обучению, позволяющих учащимся «проявить себя», самоутвердиться, испытать чувство успеха.

Одним из таких средств является обращение педагога к чувствам и эмоциям учащегося. Психологи подчеркивают роль эмоционального сопереживания, утверждая, что эмоционально важное запоминается и осмысливается учащимися лучше, качественнее, чем эмоционально незначительное, нейтральное. Таким образом, обеспечивая эмоциональную атмосферу урока, обращаясь к эмоциональной сфере сознания учащихся, учитель способствует возникновению у учащихся благоприятного для учебной деятельности эмоционального состояния.

Одним из наиболее популярных и эффективных приемов, способных задействовать эмоциональную сферу сознания учащегося, является *драматизация*. Это комплексный подход, активизирующий лексику и коммуникативные навыки ребенка, исключающий механическое воспроизведение материала и подразумевающий креативное усвоение речи [Белянко, 2010: 51-52].

Урок-драматизация предполагает наличие определенного сюжета, так как драматизация используется как прием сюжетно-проблемного планирования. Учащиеся являются непосредственными участниками урока. Содержание урока как бы вплетается в игровой сюжет, интересный и близкий учащимся по их жизненному опыту. Он предполагает завязку, то есть то, что будет «пусковым механизмом» развития сюжета. Весь ход урока представляет собой последовательное восхождение к решению речевой задачи, являющейся кульминацией урока, его «коммуникативной вершиной». Кульминация преднамеренно делается заметной для учащихся; вокруг нее создается особая атмосфера-сопереживания, стремления учащихся решить проблему.

Специфичной чертой урока-драматизации является его свободное построение, самостоятельный выбор действия учащимися. Обучающиеся делают то, что им нравится, учитель только направляет их. В начале урока сю-

жет определяется в общем виде, то есть существует определенное вступление, призыв, дальнейшие же события нарастают постепенно, вместе с его развитием. На каждом уроке вместе с учителем дети выстраивают и разыгрывают сюжет, что позволяет им реализовать свой творческий потенциал и быть вовлеченными в процесс общения на языке, то есть в процесс практического использования иностранного языка. Сюжет помогает развитию у детей умения выстраивать последовательность новых событий и при этом ориентироваться на партнеров-сверстников, прислушиваться к их мнению. Урок, организованный при помощи средств драматизации, характеризуется высокой активностью учащихся, так как их деятельность мотивирована, основана на внутреннем побуждении, на осознании ее целесообразности. Драматизация способствует развитию речи и мышления, потому что образы ярко эмоционально окрашены, а учащиеся остро воспринимают яркие образы и глубоко хранят их в памяти [Денисова, 1981: 64–67].

Для занятия иностранного языка с использованием драматизации применяется классическая трехфазная модель построения занятия, которая состоит из подготовительного этапа, основной части и заключения. Рассмотрим каждый этап урока. Итак, *первая подготовительная фаза* – так называемая фаза «разогревания» – играет на занятии иностранного языка очень важную роль. Большинство учащихся привыкли сидеть на занятии в классе, переход к движению, связанный со свободным говорением очень велик, и он должен быть подготовлен. На этой фазе у детей развивается настроение и спонтанность. Через фазу «разогревания», учащиеся проникаются в организационные формы драматизации. Чем лучше группа разогрета, тем она креативнее подходит к решению представленного задания и поставленной задачи. Следует начинать занятие с разминки, которая настраивает игроков на драматизацию. Для эффективной и целенаправленной деятельности упражнения для фазы «разогревания» должны занимать 10–15% времени от всего занятия, для того чтобы мотивировать всю группу и настроить на игровое использование иностранного языка. Этого лучше всего достичь при помощи двигательных упражнений, а также упражнениями и играми, выполняемыми стоя в кругу. Движение играет в учебном процессе значительную роль, оно дает импульс для интеллектуального развития, развития фантазии, что приводит к языковой экспрессии.

Что касается *основного этапа*, то действенным здесь является правило, предъявляемое к любой групповой работе: малые группы должны быть сформированы каждый раз заново, они должны как можно более самостоятельно подготовить свою сцену. Помимо этого, следует назвать в постановке задачи четкое время, отведенное на выполнение задания. В отведенных рамках фантазия свободно проявляется, роли формируются импровизационно. Учитель должен по возможности держаться в стороне от процесса

внутри группы, и вмешиваться только тогда, когда возникают вопросы или? когда отсутствует «блестящая идея».

Особенностью данной фазы на занятии является то, что рекомендует-ся ограничивать время группы для устного обсуждения, более желатель-ным является выработка совместного решения посредством сценической пробы и выполнения различных набросков сцен. И вообще разговорные тексты должны быть в свободной импровизации ограничены. Для того что-бы каждый из игроков мог высказаться, можно установить, например, для каждого игрока определенное количество предложений. Для данного этапа предлагается использование специальных приемов, которые активизируют силу воображения учащихся.

Дальнейшая работа над драматизацией внутри основной части зависит от языкового уровня группы. Драматическая активность предлагает вместо презентации «голого» материала «живое» и полноценное отношение к язы-ку. На занятии педагогу следует вводить свои собственные жесты и мимику на занятии. Учащиеся слушают учителя, имитируют и запечатлевают же-стами и мимикой различные языковые выражения.

С более подготовленными учащимися можно использовать драмати-зацию на более высоком уровне. Драматизация дает возможность исполь-зовать такие приемы, которые способствуют учащимся разыскивать и об-суждать актуальные темы. Она побуждает фантазию к ассоциациям, сти-мулирует потребность в эмоциональном выражении своих действий. Счи-тается целесообразным комбинировать этот метод с техникой креативного письма. Благодаря творчеству историй учащиеся могут преодолеть страх, раскрыться через рассказ и владеть свободно иностранным языком. Они становятся спонтанными.

Также, для *третьего, заключительного этапа* занятия иностранного языка, организованного при помощи методов драматизации, – заключения – есть определенные методы, которые позволяют осуществить переход от драматической реальности к повседневной жизни и завершить процесс об-учения. В то время как на обычном занятии заключение часто связано с экзаменом, стрессом и страхом, занятие иностранного языка, использую-щее методы драматизации, предлагает скорее тренинг воспоминание, воз-можность оглянуться назад. Подходящими для этого могут быть, например, такие **упражнения**:

- *дневники* – различные формы дневников и писем, содержание которых всегда должно оставаться личным, а не обсуждаться совместно с группой;
- *ритуалы* – разные мелодии, ритмы, песни, определенные виды дви-жения, повторение эпизодов занятий.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что использование драматизации на уроке иностранного языка способствует эффективному

и эмоциональному обучению языку. Драматизация на уроке иностранного языка поддерживает спонтанность, оперативность и естественность в выражении, способствует уверенной жестикуляции и лучшей артикуляции. Игровая атмосфера помогает преодолеть страхи, которые связаны с коммуникацией на иностранном языке.

Так что сегодня учителя знают, как много может быть достигнуто на занятии иностранного языка с помощью метода драматизации, как сильно он мотивирует учащихся, и что метод способствует лучшему усвоению и запоминанию материала. Фактор удовольствия находится, определенно, на первом месте, что является аргументом для использования метода драматизации на занятии иностранного языка.

Апробация метода драматизации была проведена на базе МОУ «Бычковская основная общеобразовательная школа – детский сад Григориопольского района» в 9 классе. Количество учащихся класса – 8 человек. Среди учеников встречаются дети со слабыми способностями к учебной деятельности, но большинство учеников активны на уроках. В ходе педагогического наблюдения за учащимися в течение года были сделаны выводы: многие ученики научились принимать участие в драматизации; ученики стали более заинтересованными и мотивированными в изучении немецкого языка, стали активнее работать, боязнь ошибиться стала постепенно исчезать, дети стали более раскованными, открытыми, изменилось отношение друг другу. Они стали чаще проявлять чувства взаимопомощи, доверия. Произношение стало четче, ученики стали делать меньше ошибок при чтении незнакомых текстов. Использование жестов и мимики стало выразительнее.

Драматизация является эффективным средством формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках немецкого языка, вызывает интерес учащихся к изучению иностранного языка, соответственно повышает уровень успеваемости учащихся. Систематическое включение метода драматизации в процесс обучения иностранному языку оказывает влияние на уровень самостоятельности детей на уроках, способствует повышению их активности на уроке, соответственно влияет на уровень успеваемости детей. Ученики с удовольствием принимают участие в играх, им интересны роли, которые они принимают на себя. Таким образом, применение метода драматизации на уроках немецкого языка играет огромную роль при обучении учащихся, в том числе и потому что дает неограниченные возможности для реализации творческого потенциала, как учителя, так и учащихся.

Литература

1. Белянко, Е. А. Использование приема драматизации при обучении иностранному языку / Е. А. Белянко. – Москва : Иностранные языки в школе, 2010. – С. 51-52.

2. Бим, И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе / И. Л. Бим. – 2002. – № 2. – С. 11-15.
3. Бим, И. Л. Шаги 5: учебник немецкого языка для 9 класса общеобразоват. учреждений / И. Л. Бим. – Москва : Просвещение, 2006.
4. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – Москва : Арти-Глассо, 2000. – 281 с.
5. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Академия, 2004. – 336 с.
6. Денисова, Л. Г. Использование приема драматизации при обучении устной речи – ИЯШ / Л. Г. Денисова. – 1981. – № 4. – С. 64-67.
7. Денисова, Л. Г. Прием драматизации как средство эстетического воспитания. Иностранные языки в школе 1976 / Л. Г. Денисова, Е. Г. Чалкова. – № 1. – С. 45-49.
8. Зимняя, И. А. Педагогические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Пособие для учителя / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1978. – 159 с.
9. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 2004.

УДК 372.881.1

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КЕЙС-СТАДИ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КРИТИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
УЧАЩИХСЯ 9-11-х КЛАССОВ**

Т. В. Марченко,

учитель английского языка

МОУ «Бендерская средняя общеобразовательная школа № 14»,

г. Бендеры

В статье рассмотрены главные принципы технологии использования метода кейс-стади при обучении английскому языку, возможности развития ряда навыков критического мышления: целеполагание и выведение заключений; анализ и обобщение ситуации; аргументированное ведение дискуссии и поиск оригинальных решений.

Ключевые слова: кейс-стади, методика, навыки, иностранный язык, мышление, ученики.

USING THE CASE STUDY METHOD FOR FORMING CRITICAL THINKING SKILLS WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF 9TH-11TH CLASSES

The article discusses the main principles of the technology of using the case study method in teaching English, the possibility of developing a number of critical thinking skills: goal setting and drawing conclusions; analysis and generalization of the situation; reasoned discussion and search for original solutions.

Keywords: case study, methodology, skills, foreign language, thinking, students.

Межкультурная коммуникация играет ведущую роль в современном мире и оказывает большое влияние на сферу образования, в том числе и в Приднестровье. Одним из наиболее известных методов современного обучения является метод кейс-стади. Критическое мышление является одним из главных условий использования метода кейс-стади. Критичность мышления помогает выдвинуть разные подходы, варианты решения, рассмотреть предмет с разных сторон, предполагает придумывание оригинального способа решения.

Проблемами метода кейс-стади занимались такие исследователи как С. М. Гасс, Л. Селингер, А. Л. Джордж, Э. Беннетт, М. В. Куимова, В. В. Филонова и другие учёные, благодаря которым были достигнуты большие успехи в данной области. Критическое мышление в своих работах рассматривали Е. А. Мухина, И. А. Мороченкова, Д. Халперн и другие.

«**Метод кейс-стади** (от английского «case» – случай, ситуация) – это активный метод обучения, основанный на групповом анализе ситуации (кейса) и предложении её решения при конкретных условиях». Английский термин «case study» не имеет точного перевода на русский язык. В основном используются русскоязычные аналоги: кейс-стади, кейс-метод, метод кейсов, обучение на практических примерах, метод конкретных ситуаций, ситуационное обучение [6].

Е. Н. Красикова подразделяет кейсы на три вида.

Во-первых, это маленькие кейсы, представленные в виде нескольких предложений текста.

Во-вторых, это средние кейсы, состоящие из одной или двух страниц текста.

В-третьих, это большие кейсы – более трёх страниц текста с описанием проблемной ситуации. Большие кейсы обычно рассчитаны на несколько практических занятий [Красикова, 2009: 172]. Кейсы должны быть актуальными и иллюстративными. Очень важно, чтобы кейс был хорошо подготовлен заранее, чтобы каждый ученик знал, какова его роль. Данный метод требует интенсивной подготовки перед каждым занятием. По мнению М. В. Куимовой, данный алгоритм способен помочь ученикам научиться работать с кейсом наиболее эффективно. Во-первых, следует определить факты кейса. Чтобы понять ситуацию, описанную в тематическом исследовании. Во-вторых, нужно определить поставленную задачу. В процессе анализа кейса он должен попытаться определить главных действующих лиц в кейсе и их взаимоотношения. Ученик должен помнить, что в кейсе представлены различные виды информации [Куимова, 2010: 82-86]. Метод кейс-стади базируется на критическом осмыслении предложенных ситуаций. При выборе кейса учитель должен определить чёткие цели обучения. Необходимо хорошо знать возрастные и индивидуальные особенности учеников, а также нужно понять, как концепции кейса вписываются в общий курс обучения. **Учитель должен руководствоваться следующим алгоритмом действий:**

1. Учитель должен внимательно прочитать кейс со своими учениками или попросить их представить справочную информацию в визуальной форме.

2. Следует предоставить некоторую информацию о том, как они должны анализировать кейс (прочитать кейс несколько раз, определить основные проблемы, установить цели, составить план действий по реализации выбранного решения).

3. Необходимо предварительно снять грамматические и лексические трудности, прежде чем переходить к анализу кейса, чтобы ученики чувствовали себя уверенно при обсуждении. Учитель должен создать благоприятную дружественную атмосферу для дискуссии, при этом иметь определённый уровень доверия друг к другу.

Основная *задача* – заставить вдумчиво говорить. Не стоит начинать со слишком лёгких вопросов или вопросов с подвохом. Разработанный кейс будет эффективным только при его жанровой, методической и научной проработке. Метод кейс-стади можно применять не только на обычных уроках для закрепления материала, но и при проверке знаний. Например, кейс может быть дан ученикам перед экзаменом или контрольной работой. В этом случае учащиеся представят решение кейса в качестве отчёта о проделанной работе. Также кейсы можно использовать и на самом экзамене. Преподаватель при этом должен уметь создавать ситуацию сотрудничества и конкуренции одновременно, предотвращать и разрешать конфликтные

ситуации. Размер группы не должен превышать 12 человек, так как группы больше 12 человек, исключают многих учеников из участия в обсуждении. Преимуществом данного активного метода обучения являются также действия учителя. Преподаватель задаёт вводные вопросы ученикам, чтобы подтолкнуть дискуссию [8].

Самое главное, что при этом анализ ситуации не превращается в викторину с правильными и неправильными ответами, либо лекцию. Во-первых, он должен знать всё содержание ситуации. Во-вторых, он должен знать, как организовать дискуссию, привлечь всех к обсуждению. В-третьих, учитель думает о более широкой картине, о том, как ученики работают и как анализ кейса вписывается в общую программу.

Обсуждение кейса обязательно должно направляться преподавателем. Взаимодействие между учениками, а также между учениками и учителем происходит конструктивно и позитивно. Такое взаимодействие помогает улучшить аналитические, коммуникативные и межличностные навыки учащихся, как уже было сказано выше, что, несомненно, является плюсом. Учитель задаёт классу случайные вопросы о кейсе или о точке зрения отдельного ученика. При оценивании учитывается качество, степень участия и вклад в работу в группах, виды определяемых проблем, задаваемые вопросы, предлагаемые решения, сделанные презентации, письменный анализ кейсов (логическая последовательность и структурирование содержания, языка и представления, качества анализа и рекомендаций). Использование метода кейс-стади при обучении иностранному языку позволяет ученикам проявить в своей деятельности творчество и перенести теоретические знания в практику.

По размеру кейсы делятся на маленькие, средние и большие. По содержанию – иллюстративные, учебные и прикладные. Кейс включает в себя непосредственно сам кейс, методические рекомендации по его выполнению, информационные и дидактические материалы, вопросы для дискуссии, а также задания для учеников.

Метод кейс-стади включает три этапа: *индивидуальная подготовка; небольшая дискуссия в группах; обсуждение всей группой или классом.* Для эффективного использования метода кейс-стади необходимо помнить, что ученики должны прийти в класс подготовленными для обсуждения кейса. Метод кейс-стади развивает коммуникативные навыки обучающихся, так как анализ кейсов подразумевает устное общение и обсуждение. Также развиваются и невербальные навыки общения. Ключевыми же навыками, которые развивает данный метод, являются навыки критического мышления.

К навыкам критического мышления относят наблюдательность, способность к интерпретации, анализу, целеполаганию, выведению заключений, способность давать оценки. Критическому мышлению характерны

ясность, точность, значимость, глубина. Н. Б. Скоморовская пишет, что творческое воображение, ценностные установки также являются составными частями критического мышления [Скоморовская, 2013: 7-9]. Часто при обучении учитель может столкнуться с конформностью мышления, стереотипностью мысли учеников. Метод кейс-стади основан на применении теоретических знаний для решения практических задач. Ученики, умеющие мыслить критически, способны выдвигать различные подходы, искать разные варианты решения, рассматривать предмет с разных сторон, придумывать оригинальные способы решений. Г. Б. Батырханова отмечает, что критичное мышление – это умение отказаться от стереотипности [Батырханова, 2019: 72-76].

Ещё одно преимущество метода – развитие самостоятельности. Подготовка перед занятием очень важна, только подготовившись заранее, хорошо изучив факты и проведя систематический анализ кейса, ученик сможет активно участвовать в обсуждении кейса. Большое разнообразие кейсов является хорошим дополнением к традиционным методам обучения иностранному языку [7]. Очевидным преимуществом этого метода является то, что ученики могут учиться друг у друга, оспаривая друг друга, утверждая что-то и затем подвергая сомнению. Кейс должен включать следующие аспекты: проблема, конфликт, деятельность, время и место действия. В целом следует сказать, что ключ к успеху применения данного метода – это предварительная подготовка преподавателя, мотивация, аутентичность материалов, разнообразие видов деятельности, а также адекватность оценочных мер и целей.

Метод кейс-стади, являясь активным методом обучения, помогает ученикам развивать критическое мышление, улучшает организационные и коммуникативные навыки, навыки командной работы, развивает внимание учеников, формирует навыки делового английского [Овчаренко, Репина, 2014: 47-51]. Данный метод основан на применении теоретических знаний для решения практических задач, поэтому результатом применения данного метода являются не только знания, но также умения и навыки. Анализ кейса позволяет ученикам учиться на практике, даёт уверенность в решении реальных задач, отражает реальность принятия решений в реальном мире.

Описав главные принципы технологии использования метода кейс-стади при обучении английскому языку, мы пришли к заключению о том, что данная технология делает возможным развитие ряда навыков критического мышления: целеполагание и выведение заключений; анализ и обобщение ситуации; аргументированное ведение дискуссии и поиск оригинальных решений. Урок с применением данной технологии начинается с постановки проблемного кейса, который ученики должны проанализировать на протя-

жении занятия, закрепляя знания с предыдущих занятий и отрабатывая лексику. Занятия проходят *три этапа*, на которых актуализируется материал, затем происходит осмысление проблемы, её обсуждение и анализ, а после – предложение возможных решений.

На основе полученной информации нами были разработаны *упражнения* на основе метода кейс-стади, способствующие формированию навыков критического мышления: «Family», «House and flat» и даны некоторые методические рекомендации по использованию упражнений.

В разработанных упражнениях используются следующие приёмы: мозговой штурм; дебаты; приём «кластер», при котором информация организуется таким образом, чтобы обозначить все связи между предметами и систематизировать знания; приём «инсёрт», подразумевающий чтение текста с маркировкой определённой информации, а также дискуссия.

Учитель должен контролировать процесс выполнения упражнений, не высказывая напрямую своего мнения, задавать наводящие вопросы, следить за тем, чтобы все ученики были задействованы. В начале уроков ученики получают свои роли и кейс на следующее занятие в конце предыдущего занятия, чтобы подготовиться. Путём дискуссии к концу занятия все должны прийти к единому решению кейса.

Литература

1. Батырханова, Г. Б. Развитие критического мышления на уроках английского языка / Г. Б. Батырханова // Педагогическая наука и практика. – 2019. – № 4 (26). – С. 72-76.
2. Красикова, Е. Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. Н. Красикова. – Ставрополь, 2009. – 172 с.
3. Куимова, М. В. Использование метода кейс-стади при преподавании английского языка как иностранного в техническом вузе / М. В. Куимова // Молодой учёный. – 2010. – № 1-2. – С. 82-86.
4. Овчаренко, В. А. Технология развития критического мышления / В. А. Овчаренко, И. А. Репина // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2014. – № 27. – С. 47-51.
5. Скоморовская, Н. Б. Развитие критического мышления учащихся / Н. Б. Скоморовская // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. – № 12-2. – С. 7-9.

Ссылки на интернет-источники

6. Кейс-стади (Case study). История case study. – URL : <https://www.mental-skills.ru/dict/keys-stadi-case-study/> (дата обращения: 25.03.2020).

биторий алтор лимбь. Ануме ын шкоалэ сынт ефектуате пропагаря лимбилор ши дезволтаря компетенцей комуникативе коректе ши адекватэ.

Импортант есте сэ ынцележем, кэ комуникаря се презентэ ка ун процес дестул де комплекс, каре се манифестэ ну нумай принтр-о симплэ акумуларе де куноштинце, дар еа есте «о опортунитате де компартичипаре активэ ши веритабилэ ла орьче демерс дидактик ал кэруй структур эва спори добындирия клмпетенцелор де комуникаре» [Гончар, 2009: 71]. Прочесул де дезволтарэ а компетенцей комуникативе ла лекция де лимбэ молдовеняскэ есте ынделунгат ши чере о мункэ систематикэ ну нумай дин партя елевулуй, дар ши дин партя професорулуй.

Есте нечесар сэ менционэм, кэ ун фактор импортант ын студиеря лимбий молдовенешть де кэтре ворбиторий алолингвь есте менцинеря мотивацией. Деачея ынвэцэторул де лимба молдовеняскэ требуе сэ цинэ конт де ачет фапт, кынд прегэтеште диферите активитэць пентру ынвэцаря ачестей лимбь.

Методиштий пропун ун шир де индикаторь, каре ар путя арэта нивелул де дезволтарэ ал компетенцей комуникативе:

- сэ партичипе фэрэ ефорт ла о конверсация;
- сэ се експрими флуент ши сэ куноаскэ нуанце де сенс;
- ын каз де дификултате сэ-шь реструктурезе енуццул, астфел ка сэ ну фие сесизатэ дификултата [Русу, 2009: 132].

Дезволтаря компетенцей комуникативе ну се лимитязэ доар ла ынвэцаря унуй вокабулар май мулт сау май пуцин нумерос. Скопул принципал ал методичий дезволтэрий ворбирий рэмыне стимуляря комуникэрий вербале а елевилор, деоарече ынтряга експериенцэ де предаре а лимбилор ын шкоалэ атестэ утилитатя култивэрий лимбажулуй орал, ын стрынсэ легэтурэ ку дезволтаря операциилор гындирий, ефектуынду-се екзерчиций де пронунцаре, де конверсация ши де повестире.

Ын база компетенцей комуникативе се афлэ дезволтаря челор патру компетенце, каре сынт кемате сэ контрибуе ла реализаря комуникэрий. Есте vorba де аудиере, читире, ворбире, скриере.

Ын чея че привеште ворбиря ла лекция се оферэ вариате посибилитэць де екзерсаре ши култиваре систематикэ а лимбажулуй актив. Лимбажул орал диалогат сау монологат контрибуе ла дезволтаря аспектулуй фонетик ал лимбажулуй, ла ынсуширя лексикатулуй ши семнификацией луй. Треплат, дин лимбажул монологат се дезволтэ о ноуэ формэ – лимбажул интериор каре спореште посибилитэциле елевулуй де а-шь планифика минтал активитатя, контрибуе субстанциал ла дезволтаря интелектуалэ а елевулуй.

Ын прочесул де предаре-ынвэцаре а лимбий молдовенешть ын шкоала алолингвэ о импортанцэ маре аре утилизаря ситуациилор де ворбире пентру дезволтаря компетенцей комуникативе. Ситуация де ворбире есте ун

«стимулент индиспенсабил реализэрий комуникэрий, ун фрагмент ал реалитэций оглиндит де субъект ын тимпул активитэций сале» [Онуца, 2011: 35]. Ситуация де ворбире есте ун прочедеу ефикаче пентру дезволтаря а диферитор аспекте але компетенцией комуникативе, принтре каре путем нуми: монологул, диалогул, експликаря, дескриетря ш.а.

Сиитуация де ворбире есте базатэ пе ун астфел де тип де интеракциуне прекум есте комуникаря, каре есте посибилэ нумай атунч, кынд ворбиторул ши аскултэторул поседэ ун ануит багаж де куноштинце лексикале ши граматакале, каре кондиционязэ о конструирие коерентэ а енуццурилор.

Пентру а релиза о ситуации де ворбире ла лекция де лимбэ молдовеняскэ есте нечесар де а респекта челе патру етапе компоненте але активитэций комуникативе.

1. прегэтиря ситуациилор де ворбире, цинынд конт де нивелул де куноштинце ал елевилор ши де тематика лекцией;

2. ынтродучеря елевилор ын контекстул ситуацией де ворбире: адикэ дезвэлурия семнификацией лексиколуи ши элементелор граматакале,;

3. репартизаря елевилор ши експликаря ролулуй фикэзруй персонаж;

4. реализаря проприу-зисэ а ситуацией де ворбире.

Вэ пропунем ун екземплу де реализаре а ситуацией де ворбире ла лекция де лимбэ молдовеняскэ ын шкоала алолигвэ, нивелул класей а опта.

Прима етапэ констэ ын прегэтиря ситуацией де ворбире. Презентэм ситуация де ворбире: В-аць ынтылнит ку приетенул молдовян ши в-аць ынцелес сэ мержець ла патинуар. Ворбиць деспре тимпул каре ва фи мыне.

Ачастэ ситуации есте конвенабилэ пентру тема «Тимпул» сау «Ярна».

Ла а доуа етапэ ый ругэм пе елевь сэ пропунэ кувинтеле ши експрессиеле, каре пот фи фолосите ын ачастэ ситуации: патинуар, патине, *ярна, нинже, зэпадэ, гяцэ, вынт, жер; соаре ку динць, бате вынтул, каде зэпада, май жос де зеро, а се да ку патинеле*. Елевий експликэ сенсул ачестор кувинте ши експресий.

Ла а трея етапэ професорул репартиязэ ролуриле, дивизязэ елевий ын куплури. Ши ын сфыршит се ефектуязэ ситуация де ворбире проприу-зисэ. Екземплу:

– Салут, Думитру!

– Салут, Ионел!

– Че май фачь?

– Бине, мулцумеск. Ши ту?

– Ши су бине. Ыць пропун сэ мержем ла патинуар думиника. Че зичь?

– Е о идее бунэ. Дар ну штим кум ва фи тимпул.

– Еу ам аскултат прогноза метео. Температуриле вор фи ну май жос де зеро ши вынтул ну ва бате.

– Принчипалул е сэ фие зэпадэ. Ва фи оаре соаре?

- Ярна соареле е ку динць. Ай патине?
- Ну, ну ам. Дар кред, кэ путем ынкирия кяр аколо.
- Да. Бине атунч, не ведем диминика. Па!
- Па!

Ситуация де ворбире поате ындеплини май мулте функций. Ын при-мул рынд, се актуализязэ лексикул ши элементеле де граматикэ фолосите ын диалог. Апой се дезволтэ капачитатя де а продуче енунцурь ын лимба молдовеняскэ. Ши ын сфыршит ситуация де ворбире ажутэ ла трречеря бариерелор де комуникаре, каре апар дес ла елевий алолингвь, кынд ей сыент невоиць сэ ворбьяскэ ын лимба молдовеняскэ ын ситуаций де ворбире реале.

Читиря есте о активитате фоарте импортантэ пентру дезволтаря компетенцей комуникативе. Ын тимпул читирий се перфекционязэ прононция елевилор ши капачитатя де а артикула корект интонация ши ритмул дискурсулуй, се ымбогэцеште вокабуларул, каре концине кувинте ши экспресий.

Методиштий пропун май мулте типурь де читире:

- читиря репетатэ, кынд елевий репетэ, чея че ау читит;
- читиря ку воче ши ын гынд;
- читиря пе ролурь;
- читиря ын кор [Сырбу, 2020: 54].

Фиикаре дин типул де читире пропус поате фи утилизат ла арумите етапе але лекций де лимбэ молдовеняскэ. Читиря репетатэ се рекомандэ а фи фолоситэ кынд елевий фак куноштинць ку текстул прима датэ. Ей читеск о пропозицие сау ун фрагмент мик ал текстулуй, професорул ый коректыэ ши апой ей репетэ чея, че ау читит. Ачест тип де читире е посибил, кынд текстеле читите сынт фоарте мичь.

Читиря ын гынд есте ун прочедеу фолосит петру а ынцележе сенсул текстулуй. Елевий читеск ун фрагмент ши апой ынвэцэторул пуне ын-требэрь ын база текстулуй читит, де екземплу: *Чине сынт персонажеле текстулуй? Че фак еле? Де че персонажул а прочедат ын аша фел? Кум крезь че а урмат дупэ ачесте евенименте?*

Читиря пе ролурь есте о методэ активэ де симуларе а комуникэрий. Елевий сынт репартизаць конформ персонажелор текстулуй ши апой елевий читеск, фиикаре ролул сэу. Дупэ читиря пе ролурь се органиязэ жокурилн дн рол сау драматизаря.

Читиря ын кор се фолосеште десеорь, атунч кынд елевий ынвацэ сунетеле, силабеле сау кувинтеле ной. Астфел елевий се депринд ку прононцаря кувинтелор ной, чея че ле ажутэ сэ-шь ымбогэцяскэ вокабуларул ши сэ депэшыскэ бариера лингвистикэ шит яма де а ну ле прононца корект.

Пентру дезволтаря компетенцей комуникативе сынт фолосите диверсе прочедее ши методе, унеле динтре каре ау фост презентате ын ачест артикол. Даг фиинд кэ компетенца комуникативэ есте ун аспект дестул де ком-

плекс ал персоналитэций елевулуй, пентру а дезволта ачастэ компетенцэ ши а о амелиора ынвэцэторий утилиязэ прочедееле ши методеле де дезволтаре ла диферите етапе але лекцией, циньнд конт де нивелул де дезволтаре ал елевилор.

Литература

1. Гончар, В. Дезволтаря компетенцелор де комуникаре ши а интележенцей эмоционале ла елевь // В. Гончар. – Психоложие, 2009. – № 1. – П. 69-79.
2. Русу, М.-М. Компетенца де комуникаре – перспективе де абордаре // Лимба молдовеняскэ / М.-М. Русу. – Кишинэу, 2009. – № 11-12. – П. 124-137.
3. Онуца, В. Ситуация де ворбире ла лекцииле де лимба молдовеняскэ пентру алолингвь / В. Онуца // Дидактика Про Кишинэу, 2011. – № 1 – П. 35-37.
4. Сырбу, С. Дезволтаря компетенцелор де комуникаре ла елевий дин чиклул примар // Калитате ын едукацие – императив ал сочиетэций контемпоране / С. Сырбу. – 2020. – Вол. 2. – П. 51-55.

УДК 371.3; 372.881.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А. И. Николаева,

учитель немецкого и английского языков
МОУ «Бендерская гимназия № 1», г. Бендеры

По мнению многих исследователей, цифровой сервис является драйвером образовательной деятельности, особенно в эпоху глобализации. В статье рассмотрена проблематика применения цифрового сервиса в процессе обучения английскому языку. Интерпретированы основные виды информационных технологий, а также выделены их основные педагогические цели в рамках целевого подхода в обучении. Приведены основные информационные ресурсы (веб-сайты) для изучения английского языка.

Ключевые слова: цифровые технологии, английский язык, технологии обучения, мотивация, веб-сайт, электронный ресурс.

USING DIGITAL TECHNOLOGIES AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS

According to many researchers, digital service is a driver of educational activity, especially in the era of globalization. The article considers the problems of digital service using in the process of teaching English. The main types of information technologies have been interpreted, and their main pedagogical goals identified within the framework of the targeted approach to teaching. The main information resources (websites) for learning English has been provided.

Key words: digital technology, English language, education technology, motivation, website, electronic resource.

С наступлением XXI века заметно возросла роль Интернет технологий в образовании [Камардина, 2017:18]. Интернет быстрыми темпами вошел в систему образования и активно применяется при обучении иностранному языку [Камардина, 2019:26]. Согласно требованиям современной жизни, одну из приоритетных ролей в обучении получили цифровые образовательные платформы. Использование цифровых образовательных платформ в организации обучения иностранному языку заключается в том, что данный ресурс позволят индивидуализировать учебный процесс и организовать изучение языка с учётом способностей, склонностей и интересов обучающихся.

Такая сфера, как изучение иностранных языков также за последнее время ощутила на себе сильное влияние цифровых технологий. В процессе преподавания иностранных языков активно используются информационные технологии и цифровые ресурсы. Однако необходимо заметить, что процесс цифровизации нельзя считать полноценным методическим подходом. Он является катализатором развития существующих педагогических методов в обучении иностранному языку, а также позволяет использовать новые виды деятельности в рамках данных методов. Информационные технологии в обучении иностранным языкам – это техническое оснащение учебного процесса в виде электронных устройств и ресурсов. Иными словами, это «умные орудия» (intellectual tools), опосредующие обучение и учение [Вайндорф-Сысоева, Субочева, 2018: 25-36].

В настоящий момент смысловое поле понятия «цифровые технологии» (в том числе в обучении иностранному (английскому) языку) остается размытым. Многие исследователи приводят противоречащие друг другу толкования. Так, М. В. Кузьминова, по сути, отождествляет цифровые технологии обучения английскому языку с IT-технологиями, связанными с использованием web среды и формированием «цифровой грамотности» [Кузьминова, 2016: 61].

Т. Ю. Кизилова под цифровыми технологиями обучения иностранному языку подразумевает использование электронных словарей и онлайн лекций [Кизилова, 2016: 183–188]. Также встречается понятие о цифровых технологиях как о технологиях обучения, связанных с использованием компьютерной техники [Певнева, 2015: 139–142]. На наш взгляд, эти и другие толкования термина следует ассоциировать с до сих пор используемыми в педагогике и методике обучения более узкими понятиями о компьютерном обучении, компьютерных технологиях, но не с цифровыми технологиями. Иначе понятие цифровых технологий трактует И. В. Роберт [Роберт, 2017: 65–71]. Она отмечает, что цифровые технологии позволяют создавать своеобразную копию физического мира, при этом слово «цифровой» отражает тенденцию к интеллектуализации обучения и используется для обозначения любого объекта, который работает с дискретными значениями. Придерживаясь этой точки зрения, в нашей работе под цифровыми технологиями обучения (в том числе иностранному (английскому) языку) мы будем понимать совокупность технологий, методов и приемов, связанных с переводом информации в дискретный вид с целью ее последующей переработки или восприятия.

Цифровые технологии позволяют использовать различные методики обратной связи для тренировки грамматики, произношения, изучения слов. Наиболее яркими примерами компьютерного обучения при изучении иностранного языка в последнее время стали самые разные речевые тренажеры для развития коммуникативной компетентности учащихся. Для изучения новых слов используются речевые карточки, озвученные носителями языка. Также существуют программы, позволяющие записать речь обучающегося и сравнить его произношение с произношением носителя языка, что даст возможность проводить занятия по формированию правильного произношения, причем как в ходе аудиторной, так и самостоятельной работы обучающихся, с предоставлением им цифровых материалов или программ для тренировки. Однако следует отметить, что не все приложения содержат корректную информацию. Это следует обязательно учитывать при выборе того или иного информационного продукта.

Также существует множество различных и полезных для учителя **Интернет-ресурсов**. Рассмотрим подробнее те, которые наиболее интересны именно учителям английского языка:

1. <https://edpuzzle.com> – этот сайт на английском языке позволяет легко создавать красивые интерактивные видео-уроки для учеников. Также можно отслеживать успеваемость школьников с помощью удобной статистики.

2. <https://learningapps.org> – русскоязычный сайт, на котором учитель может создавать свои мультимедийные интерактивные упражнения. Для создания таких упражнений на сайте предлагается несколько шаблонов

(упражнения на классификацию, тесты с множественным выбором), подобно которым можно создать свои уникальные задания.

3. <https://classroomscreen.com> – выглядит как рабочий стол компьютера. Внизу экрана размещены иконки с инструментами, которые в любой момент можно применить в классе. Например, QR-код, рисование, текст, световор, таймер, маркерная доска.

4. <https://padlet.com> – онлайн-доска для совместной работы с учащимися, которую различными способами можно использовать в учебной работе.

5. <https://quizizz.com> – с помощью данного сайта можно организовывать и проводить игры, викторины, тесты и домашнюю работу. При помощи Quizizz можно организовать состязания и отслеживать итоги каждого учащегося.

6. <https://nearpod.com> – учебная платформа, которая поможет найти или создать интерактивный урок за считанные минуты.

Тем не менее, И. В. Роберт выделяет ряд факторов негативного воздействия цифровых технологий на процесс обучения. К таковым, прежде всего, следует отнести «информационную перенасыщенность» обучающегося, возникающую при чрезмерном неконтрольном использовании информации, при ее хаотичном поиске, без заранее выделенных и зафиксированных признаков (ключевых слов). Такие бессистемные восприятие и использование информации, особенно представленной в аудиовизуальном виде, порой агрессивно навязывающей пользователю яркие образы, купируют у него возможность анализировать, выявлять структурные связи в содержании информации.

И. В. Роберт оперирует понятием контентной «слепоты», когда использование самой технологии маскирует или подменяет цели, задачи и содержание информации, которую обучающийся может получить посредством данных технологий. Т. Ю. Кизилова также делает важное замечание о существующем при использовании компьютерных технологий риске утраты навыков социального общения (то есть отсутствия субъектного взаимодействия), ослаблении способности к логическому и критическому мышлению. Важно не злоупотреблять цифровыми технологиями в ущерб здоровью конкретного школьника, а, если и использовать, то делать это с четким пониманием того, что каждая из технологий привносит (или может принести) в учебный процесс и насколько целесообразно ее использование (например, обращаться к интерактивной доске с целью выполнения подстановочных упражнений или демонстрации статических карт, рисунков вряд ли уместно). Иными словами, важно, чтобы цифровое обучение было не самоцелью, а приносило реальную пользу.

Тем не менее, цифровые технологии являются ведущей технологией при проведении дистанционного обучения, что особенно актуально в по-

следнее время после пандемии и в условиях, происходящих изменений. Также, как отмечает Корнилов Ю. В. [Корнилов, 2017: 107–108], использование компьютерных программ при тестировании и выполнении оценочных заданий существенно может снижать стресс у обучающегося, так как он уверен в объективности его оценки. Такое использование компьютерного обучения повышает эффективность и продуктивность образовательного процесса и в целом формирует положительное отношение обучающихся, повышает их мотивацию к обучению. Еще одним преимуществом является доступ к мировым ресурсам через Интернет, что дает возможность интегрировать мировой опыт в отечественную педагогическую практику.

При использовании современных технологий необходимо в обязательном порядке учитывать и плюсы, и минусы их внедрения в образовательный процесс. Но возникающие сложности не должны становиться препятствием для улучшения процесса обучения за счет использования мультимедийных и цифровых технологий в системе образования. Перспективным представляется проведение не только теоретического исследования, но и сравнительного анализа использования различных цифровых технологий в образовательном процессе.

Литература

1. Камардина, Ю. С. Веб-квест технология на уроках английского языка / Инновационные стратегии развития педагогического образования: Сборник научных трудов Тринадцатой Международной очно-заочной научно-методической конференции // Ю. С. Камардина. – «Центр «Просвещение», 2017.
2. Камардина, Ю. С. Технология разработки «web-квеста» при изучении английского языка // Научный журнал «Дискурс» / Ю. С. Камардина. – 2019.
3. Вайндорф-Сысоева, М. Е. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика / М. Е. Вайндорф-Сысоева, М. Л. Субочева. – 2018. – № 3. – С. 25-36.
4. Кузьминова, М. В. Цифровой текст как средство интеграции информационных технологий в обучение английскому языку / М. В. Кузьминова // Русский лингвистический вестник. – 2016. – № 4 (8). – С. 61–70.
5. Кизилова, Т. Ю. Использование цифровых технологий в обучении иностранному языку: за и против / Т. Ю. Кизилова // Профессиональное лингвообразование: материалы десятой международной научно-практической конференции. Нижегородский институт управления – филиал РАН-ХиГС. – Нижний Новгород. – 2016. – С. 183–188.

6. Певнева, И. В. Цифровые технологии в обучении студентов иностранному языку / И. В. Певнева, О. Н. Гавришина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 12–1 (54). – С. 139–142.

7. Корнилов, Ю. В. Сетевые и мультимедиа технологии как средство оптимизации учебного процесса // Ю. В. Корнилов / Информатика и образование. – 2017. – № 12. – С. 107–108.

УДК 81

ДЕЗВОЛТАРЯ КОМПЕТЕНЦЕЛОР ДЕ КОМУНИКАРЕ ПРИН МЕТОДЕ МОДЕРНЕ

О. А. Романенко,

учитель молдавского языка и литературы
МОУ «ТСШ № 2 им. А. С. Пушкина», г. Тирасполь

Еволюция рапидэ а техноложией ши техничий информатизате, ау детерминат фасцинация пентру ноу, пентру модерн, ын детриментул комуникэрий вербале. Невоя де комуникаре ши де социализаре ну требуе сэ се лимитезе доар ла рецелеле сочиале, чи се поате екстинде спре активитэць екстракуррикуларе.

Кувинте-кее: модерн, диалог, комуникаре, техничь, едукацие.

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS USING MODERN METHODS

The rapid development of technology and computer technology has led to a passion for new, modern things to the detriment of verbal communication. The need for communication and socialization should not be limited to social networks, it can also extend to extracurricular activities.

Keywords: modern, dialogue, communication, education, methods, education.

Консидер сэ едукация, култура ши формаря сынт валорь фундаментале але орькэрей сочитэць. Яр инструментул прин каре се реализэзэ, ну поате фи декыт карта. Ерь ши азь, мыне ши тотдяуна, тинерий сынт кемаць сэ кауте ын ей ыншишь ши ын жур ачеле репере, каре сэ-й ориентезе спре сукчес ши спре ымплинуре, ынтр-о луме, каре се скимбэ мереу. Култура традиционалэ се конфрунтэ ын презент ку доуэ аменицэрь: екстиндера култу-

рий де консум ши глобализаря. Култура де консум я амплоаре тот май маре ши тинде сэ ынлокуяскэ, трептат, култура традиционалэ. Еволюция рапидэ а техноложией ши техничий информатизате, ау детерминат фасцинация пентру ноу, пентру модерн, ын детриметул комуникэрий вербале. Пе ачест фонд ал глобализэрий ши ал кризей аксиоложиче прин каре трече сочиетатя контемпоранэ ши каре афектязэ популация школарэ ла ыврста матуризэрий интериоаре ши кэутаря а проприей идентитэць, спечифиче адолесченцей, се импуне екзистенца унор репере, модели ши валорь, каре сэ сприжине аутодескопериря, аутодефиниря ши аутоимпликаря адолесцентлуй ын план социал. Алтернатива фалселор модели ши нонвалорилор вехикулате де масс медия о пот конституи валориле национале, аутентиче. Дисциплина лимба ши литература аре ун рол деосебит де импортант ын формаря унор деприндерь ши абилитэць, ын дезволтаря компетенцелор де комуникаре. Невоя де комуникаре ши де социализаре ну требуе сэ се лимитезе доар ла речелеле сочиале, чи се поате екстинде спре активитэць экстракурурикуларе, прекм театру. Жокул де рол есте о методэ модернэ прин каре се поате дезволта компетенца де комуникаре.

Жокул де рол – консидаций женерале.

Фиекаре ом дескоперэ ынкэ дин копилэрие че ынсямнэ а те жука. Жокул есте активитатя префератэ ши чя май каптивантэ пентру копий. Идея де жок не аратэ, ын сенс позитив, кэ требуе сэ ындрэзним, кэ требуе сэ не лэсэм адемениць де ачеста. Манифестынду-шь доринца де а партичипа ла вяца ши активитатя челор дин жур, копилул ышь асумэ ролул де адулт, репродукындр активитатя ши рапортуриле луй.

Жокул аре ун карактер секрет, ачела де а креа о тсрае де ексчепцие, дар ши де а не диференция де чейлалць. Астфел, дегизаря, маскаря редау алтеритатя, кыт ши секретул жокулуй. Прин еле, «карактерул необишнуит» ажунже ла перфекциуне. Дегизатул сау маскатул жоакэ ролул алтей фиинце. Ел есте о алтэ фиинцэ Хейзинга нота, кэ жокул аре доуэ функций: «ачея де а лупта пентру чева ши ачея де а експлика чева, де а ынфэциша чева, чея че ыл трансформэ ын спектакол» [Хейзинга, 2007: 52].

Объективул принчипал ал ачестора требуе сэ фие, ну атыгт респектаря текстулуй де базэ, кыт едукаря капачитэций елевилор де а-шь експрима либер трэириле, кяр дакэ о фак утилизынд жокурь гата конструите. Астфел, елевий ну сынт доар речепторь пасивь де информациие, ей путындр сэ атрибуе семнификаций проприй материалелор пе каре ле студиязэ. «Елевий ау капачитатя де а-шь мониторинга, контрола ши ауторегла компортаментул проприу, модалитэциле де операре, мотивация» [Кырка-Кирилэ, 2012]. Ын ачест фел, жокул есте сочиал прин натура луй, ынсэшь посибилитатя де а-шь имажина реалитатя, де а о рефлекта, репрезинтэ пенру копил сенсул

жокулуй. Прин ачасть активитате копиул ышь сатисфаче невоиле презенте ши се прегэтеште пентру виитор.

Абордаря драматизэрий ын шкоалэ. Ын школь, жокул де рол ши драматизаря сынт дестул де пичин утилизате, даторитэ фаптулуй, кэ сынт мульць копий ынтр-ун спациу рестрынс, каре ну пермите о активитате пе групурь. Примул пас ын реализаря жокурулор де рол ши а драматизэрий се поате фаче тимпуриу, кяр де ла класеле мичь. Ынвэцэторул ва авя грижэ сэ ну трансформе о активитате плэкутэ, базатэ пе спонтаниетате ши мотивацие препондерат афективэ, ынтр-уна пликитиситоаре, тенсионатэ, плинэ де «индикаций режизорале». Едукация когнитив-емоционалэ а елевилор ку ажуторул жокулуй де рол ши а драматизэрий, методе, каре ну ау валенце формативе ши едукативе путерниче ши каре имплекэ ымбинаря лор ку алте методе адекватэ ачестей вырсте, ши ануме повестирия, театрул де масэ, метода пирамидей, етч. сынт мените сэ антренеце ынтрыга персоналитате а копилулуй ын ынвэцаря прин жок. Экспресивитатя поате фи дезволтатэ ши прин утилизаряунор «жокурь» адекватэ. Интерпретаря ролурило ридикэной проблеме: уний копий сынт дотаць, алций ну; уний сынт екстравертиць, сочиабиль, волубиль, ау паркэ симц ал лимбий ши мишкэрь ыннэскуте, алций, димпотривз; унора ле плаче сэ речите, алтора ну. Кум ва путя ынвэцэторул сэ дезволте калитэциле нечесаре ла копий, че ну рэспунд де ла ынчепут черинцелор ын ачеста домениу? Ачесте калитэць се вор дезволта утилизынд ка методе дидактиче жокул де рол ши драматизаря ын активитэциле инструктив-едукативе десфэшурате ын шкоалэ, елевул дезволтынду-се интеллектуал, морал ши физик.

Компетенца де комуникаре.

Мажоритатя оаенилор петрек мулт тимп, фолосинд абилитэциле симпле де комуникаре, прекум скриеря, читиря, ворбиря сау аскултаря. Ролул чел май импортант ын дезволтаря ачестор компетенце ый ревине ынвэцэторулуй де лимбэ молдовеняскэ. Спечиализаций ши черчетэторий дидактичий дисциплиней ау акордат о атенцие спечиалэ компетенцей де комуникаре, индиферент де курентеле ши дирекцииле екзистенте, дин тоате тимпуриле.

Компетенца де комуникаре визязэ атыт текстул орал, кыт ши текстул скрис. Дисциплина лимба ши литература молдовеняскэ аре ун рол деосебит де импортант ын формаря персоналитэций елевилор, ын формаря унор деприндэрь ши абилитэць, ын дезволтаря компетенцелор де комуникаре. Ролул лимбажулуй ши ал комуникэрий есте хотэрьтор ын формаря ши дезволтаря персоналитэций, ын добындирия капачитэций ачестуя де а интра ын релацие ку чейлалць, де куноаштере а реалитэций ынконжурэтоаре прин експлорэрь, ынчеркэрь, екзерчиций, експерименте, ын дескоперирия проприей идентитэць а фост нечесарэ интродучеря челор доуэ методе: жокул де рол ши драматизаря. Ачест лукру а фаворизат идентификаря уничтожэций

елевулуй, култиваря аптитудинилор, сенсibilitатя, дезволтаря меморийей, екзерсаря акизициилор, дезволтаря лимбажулуй ши а комуникэрий орале. Кореларя ачестора а контрибуит ла стимуларя интересулуй адолесцентулуй пентру куноаштере.

Фолосинд жокул де рол ши драматизаря ам констатат урмэтоареле:

– ын казул елевилор егочентричь се обсервэ фреквент тендинца де акапараре а ролурилор принчипале сау а агенцией ын класэ. Прин месаже вербале ле-ам черут сэ пропунэ ун приетен ын ролул принчипал. Астфел лидерул се обишнуеште трептат ку позиция де а фи супус;

– прин ачест прочедеу се вор интегра ку сукчес ын активитэциле нечесаре прегэтирий пьесей де театру ши елевий тимизь, некомуникативь, изолаць, каре вор авя оказия сэ се ремарче, сэ кыштиже ынкредере ын сине;

– тот ку ажуторул ачестор методе, елевий вор ынцележе май бине трэсэтуриле оперей драматиче, дат фиинд фапул, кэ драматикул репрезинтэ унул дин элементеле фундаментале але литературий (алэтурь де епик ши лирик);

– жокул де рол ши драматизарясе поате фолоси ку сукчес ши ын кадрул алтор типурь де активитэць, унде пот трансмите атитудинь позитиве сау ремаркэ атитудиниле негативе але унор персонаже ши де аич ынсуширя буелор компортаменте ши ынлэтуаря челор негативе.

Конклузий

Челе доуэ методе, жокул де рол ши драматизаря, сынт фоарте утиле ын дезволтаря компетенцелор де комуникаре а елевилор. Де асеменя, кадреле дидактиче ышь вор консолида релацииле ку елевий. Ачештя девин субъект актив ал проприей формэрь прин дескоперире, черчетаре ши креацие. Жокул де рол ши драматизаря акчетуязэ латура форматив-едукативэ де дезволтаре а персоналитэций, атыт прин офериря де оказий де а-шь ва-лида ын практикэ куноштинцеле теоретиче, кыт ши прин опортунитэциле сочиале де дезволтаре а трэсэтурилор позитиве де характер, де воинцэ ши персеверенцэ. Челе доуэ методе пот фи фолосите атыт ла ореле де лимба ши литература молдовеняскэ, кыт ши ын активитэциле екстракурурикуларе.

Литература

1. Панфил, А. Лимба ши литература ромынэ ын жимназиу. Структурь дидактиче дескисе / А. Панфил. – Питешть : Паралела 45.

2. Кырка-Кирилэ, К. А ынвэц сэ ынвэць ын кадрул курсулуй де формаре. Техничь лудиче ши драматиче ын едукацие / К. Кырка-Кирилэ. – Перспективе 1 (24), п.п. 98-102.

3. Хопкинс, Д. Перфекционаря школий ынтр-о ерэ а скимбэрий. Кишинэу / Д. Хопкинс, В. М. Аинскоу. – Прут Интернационал, 1998. – паж. 256.

4. UNESCO guidelines on intercultural education. – URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

ДЕЗВОЛТАРЯ КРЕАТИВИТЭЦИЙ ЕЛЕВИЛОР

И. А. Саратян,

учитель молдавского языка и литературы
МОУ «Рыбницкая русская средняя общеобразовательная школа № 3»,
г. Рыбница

А. В. Мустя,

учитель молдавского языка и литературы
МОУ «Ержовская средняя общеобразовательная школа»,
с. Ержово

Ын артикол сынт оглиндите дифференциеря семнификативэ а креативитэций. Ын функции де сфера де функционаре, се дистинг доуэ типурь де креативитате: субъективэ ши социалэ. Се деосебеск ну нумай прин концинут, комплекситате ши кондиций де функционаре, чи ши прин динамика дезволтэрий вырстниче.

Кувинте-кее: креативитате, креативитате социалэ, субъект креатив, гындице, комуникаце, деволтаря креативитэций.

DEVELOPMENT OF STUDENT' CREATIVITY

The article discusses the problem of meaningful differentiation of creativity. Depending on the scope of functioning, two types of creativity are distinguished: subject and social. They differ not only in content, complexity and functioning conditions, but also in the dynamics of aje.

Key words: creativity, social creativity, subject creativity, thinking, communication, professional activity, development of creativity.

Креативитатя конституе уна динтре компонентеле мажоре але контемпоранитэций ши тотодатэ уна дин челе май фасчинанте, фиинд форма чя май ыналтэ а активитэций оменешть.

Потенциалул креатив требуе сэ фие ун атрибут дефиниториу ал омулуй модерн, деоарече трэим ынтр-о сочитате афлатэ ын континуэ скимбаре, яр елевул требуе сэ айбэ капачитатя де а селекта информации, де а органа чя че а аузит ши а възут, де а-шь манифеста атитудиниле креатоаре, орижиналитатя ын гындице, доринцеле, трэириле афективе.

Ынсэшь идеалул едукационал визязэ формаря персоналитэций аутономе ши креативе, а уней персоналитэць капабиле сэ античипезе вииторул, сэ

трансформе презентул ын дирекция античипэрилор сале, сэ дескопере ши сэ резолве ситуацииле ымпреунэ ку чейлалць. Креативитатя есте о капачитате комплексэ ши фундаменталэ а персоналитэций, каре сприжининду-се пе дате сау продусе антериоаре, ын ымбинаря ку инвестиаций ши дате ной, продуче чева ноу, орижинал де валоаре ши ефичиенцэ штиинцификэ ши социал утилэ, ка резултат ал инфлуенцелор ши релациилор факторилор субъективь ши объективь – адикэ а посибилитэцилор персоаней ши а кондициилор амбианте, але медулуй сочио-културал [Габужа, 2011: 36].

Терменул де «креативитате» ышь аре орижиня де ла кувынтул латин «*create*», каре ынсямнэ а зэмисли, а фэури, а креа, а наште, а фаче.

Ынсэшь орижиня кувынтулуй не демонстразэ кэ терменул де креативитате дефинеште ун прочес, ун акт динамик каре се дезволтэ, се десэвыршеште ши купринде атыт орижиня, кыт ши скопул. Экспресия евокэ путеря де а инова, де а фи орижинал ын гындири ши реализэрь, де а манифеста ун спирт флексибил, о тендинцэ спре проспераре активэ. Ар фи, деч, май корект сэ ворбим де аптитудинь креатоаре.

Мултэ време креативитатя а фост дефинитэ ка ун прочес де комбинаре а имагинациилор, чя че се потривеште нумай креативитэций артистиче. Дар прочесул креатор ын штиинцэ компортэ май мулте синтезе ын домениул идеилор, ал абстракциилор. Потенциалул креатив есте о капачитате комплексэ. Еа фаче посибилэ креаря де продусе реале сау пур ментале, конституинд ун прогрес ын планул социал. Компоненца принципалэ а креативитэций о конституе имагинация, дар креация де валоаре реалэ май пресупуне ши о мотивацие, доринцэ де а реализа чева ноу, чева деосебит. Ын функцие де домениул ын каре акциязэ потенциалул креатив поате фи:

- *артистик*;
- *штиинцифик*;
- *техник*;
- *организаторик*.

Ирвинг Тайлор класификэ, ынсэ, креативитатя дупэ градул комплекситэций ын:

- *экспресивэ* (симплэ, спонтанэ – спечификэ копиилор);
- *продуктивэ* (ын каре ышь спуне кувынтул ынвэцаря креативэ);
- *инвентивэ* (че адуче реализаря унор инвенций сау дескоперирь де корелаций ной, орижинале);
- *иноватоаре* (чя май комплексэ, пресупунынд трансформэрь фундаментале ын кончепций, принципий сау методе де лукру, спечификэ жениилор).

Потенциалул креатив пресупуне трей ынсуширь:

- а) *Флуидитате* – посибилитатя де а не имагина ын скурт тимп ун маре нумэр де имагинь, идей, ситуаций етч.; сынт елевь каре не сурпринд прин

чея че нумим ын мод обишнуит «богэцие» де идей, визиунь, унеле комплект нэструшниче, дар каре нич ноуэ ну не-ар путя трече прин минте;

б) *Пластичитате* – констэ ын ушуринца де а скимба пунктул де ведере, модул де абордаре а уней проблеме, кынд ун прочедеу се доведеште иноперант; сынт персоане «рижиде» каре греу ренунцэ ла о методэ;

в) *Орижиналитате* – есте експресия ноутэций, а иновацией, еа се поате констата, кынд врем сэ тестэм посибилитэциле куйва, прин раритатя статистикэ а унуй рэспунс, а уней идей. Неындоелник, не гындим ла раритатя а чева утил, алтфел ар требуи сэ апречием тоате редэриле фантезией.

Фиекаре динтре ачесте трей ынсуширь аре ынсемнэтатя ей; характеристика принципалэ рэмыне орижиналитатя, каре гарантыэ валоаря резултантулуй мунчий креатоаре.

Етапеле прочесулуй креатив:

1) *Препараря сау прегэтиря* – формуляря де ипотезе, стрынжеря материалулуй информационал релевант ши ла зи, формуляря проблемей ши дефиниря ей (спечифик креативитэций есте античипаря дификултэцилор виитоаре сау формуляря де проблеме але вииторулуй);

2) *Инкубация сау жерминаря идеилор* – се реферэ ла интеракциуня ынтре куноштинцеле векь ши челе ной, пе ун фонд преконштиент;

3) *Илуминаря* – моментул – кее ал креацией ку о дуратэ де ординул секунделор сау ал минутелор, маркязэ апарация идеилор. Ун рол импортант ыл ау афективитатя ши субконштиентул;

4) *Верификаря идеилор сау солуцилор* апэруте ын фаза пречедентэ – констэ ын валидаря сау ынфрунтаря ачестора пе базэ де експерименте.

Ын афарэ де факторий каре дезволтэ креативитатя май екзистэ факторь каре о блокязэ:

- *блокацие де тип емоционал;*
- *блокацие де ордин културал;*
- *блокацие де ордин перцептив;*
- *блокацие де тип методоложик.*

Куноаштеря ачестора детерминэ луаря де мэсурь превентиве, релация ынвэцэтор – елевь требуе сэ фие дескисэ унуй диалог перманент, сэ фие организат ун климат психик карактеризат прин тоналитате афективэ, стимулатор експримэрий креатоаре а елевилор.

Дин класеле примаре гэсим ун потенциал креатив спечифик ачестей ырсте, минтя копиилор фиинд май креативэ, деоарече ну есте тикситэ ку лукурь нетребуинчоасе ши нич ну есте супусэ ла пресиунь [Гудаль, 2009: 28].

Креативитатя есте проприе тутурор елевилор, ын лимителе умане, ла ырста школарэ микэ потенциалул креатив ал елевулуй фиинд ын плинэ дезволтаре. Де интерактивитате дэ довадэ елевул каре девине копартичи-

пант алэтурь де професор, ал проприей формэрь ши фиинд кореспонсабил де реализаря ши ефектеле прочесулуй де ынвэцаре.

Креативитатя се култивэ прин маниере де а ынвэца прин компортамент, прин аптитудинь интеллектуале, имажинативе, ун асеменя пункт де ведере, пунынд ын евиденцэ урмэтоареле:

– ну есте невое сэ фий жениу пентру а фи креатив;

– креативитатя поате фи стимулатэ ши дезволтатэ прин експериенце де вяцэ ши прин програме специализате;

– тоате фиинцеле умане сынт капабиле де креативитате.

Сарчиниле корпуслуй дидактик ын скопул ридикэрий потенциалулуй креатив ал елевилор ши стимуляря луй сынт:

– реформуларэ ынтр-о визиуне персоналэ;

– класификэрь де объекте каре поседэ ынсуширь симиларе;

– евиденциеря партикуларитэцилор унор класе де объекте;

– формуларэ ши експликаций персонале каре се претязэ ла интерпретэрь контроверсате;

– коментаря унор опере артистиче;

– инвентаря жокурулор ши солуциилор де резолваре а унор ситуаций;

– интерпретаря пе ролурь але унор персоане реале сау имажинаре;

– драматизэрь але еписоаделор дин креация литерарэ, артистикэ.

Формаря потенциалулуй креатив:

1) *Етапа формативэ* – пресупуне екзистенца унор ной кондиций ши адаптаря ла еле.

2) *Етапа нормативэ* – аре дрепт скоп интеграря фиекэруй копил ынтр-ун груп (а ну се консидера диферит, апарте), деоарече колежий екзерчитэ инфлуенцэ ши чинева поате фи комплексат дин кауза диференцелор.

3) *Етапа интерогативэ* – ын каре елевул ну май гэсеште кэ е плэкут сэ фие ка алтчинева. Асемэнаря девине пликтиситоаре ши инутилэ. Индивидул ынчепе сэ апречиеше чея че ыл деосебеште де алций ши чея че есте партикуларитатя алтора. Ел ышь дезволтэ ун симц ал мындрией пентру уничитатя са ши о ынкредере май маре ын еу-л сэу.

4) *Етапа трансформационалэ* – ын ачест пункт индивидул реализязэ ка пентру а еволуа, требуе сэ се скимбе ши скимбаря требуе сэ фие мажорэ: «ын вяцэ ши ын стилул де вяцэ... пентру копил, елев», ачаства е о периоадэ де кризэ кынд дореште сэ се дебарасезе де чея че ера плэкут ши комод. Ла ачэствэ етапэ индивидул ышь фаче друм ынаинте сау регресязэ литералменте. Есте ворба де о «трансформаре».

Акциуниле де стимуларе а креативитэций урмэреск сэ детермине продуктивитатя ачестор капачитэць умане.

Креативитатя есте дефинитэ ка «о аптитудине комплексэ, дистинктэ де интелиженца ши де функционаря когнитивэ ши екзистенца ын функцие де

флуидитатя идеилор, де рационаментул индуктив, де калитэць перчептиве ши де персоналитате, ка ши ын функции де интелиженца дивержентэ ын мэсура ын каре еа фаворизязэ диверситатя солуциилор ши резултателор» [Матей, 1982: 57].

Путем спуне кэ, принципалеле кондиций каре фаворизязэ креативитатя елевилор сынт:

- ынкуражаря димерсурилор имажинативе але елевилор;
- акордаря уней ларжэ либертэць индивидуале;
- добындиря унор куноштинце спечифиче;
- респектул акордат капачитэцилор елевилор;
- климатул ын каре се десфэшоарэ лекция;
- утилизаря унор методе де стимуларе а креативитэций.

Ын ынкеере путем спуне, кэ креативитатя есте ун феномен комплекс, дар актуал ши витал пентру виитор, есте ферястра ларг дескисэ че-й дэ имажинацией арипь, яр виселор контур ши ымплинере.

Литература

1. Габужа, Д. А. Карте де читире (кл. 4) / Д. А. Габужа, П. Чентолой. – Тираспол, ИСНДЫ, 2011. – 288 п.
2. Гудаль, Н. Д. Кулежере де диктэрь ши експунерь ла лимба молдовеняскэ / Н. Д. Гудаль. – Тираспол, ИСЫНДЫ, 2009. – 135 п.
3. Матей, С. Едукаря капачитэцилор креатоаре ын прочесул де ынвэцэмынт / С. Матей. – Букурешть, 1982. – 290 п.

УДК 378.147

AR UND VR IM DEUTSCHUNTERRICHT

Е. В. Тарасова,

учитель иностранных языков
ГБОУ СОШ пос. Кинельский
Самарская обл., Кинельский р-н

Der Einsatz von Augmented Reality (Augmented Reality, AR) und Virtual Reality (VR) Reality ist ein zentraler Schwerpunkt für die Entwicklung des Berufsfeldes in naher Zukunft, auch an Universitäten, um den Prozess der Bildung der professionellen fremdsprachigen Kompetenz der Studenten zu optimieren. Das Ziel des Artikels – zu studieren und die existierende Erfahrung

der Anwendung der Ausbildungstechnologien der ergänzten und virtuellen Realitäten bei der Ausbildung der Fremdsprache zu analysieren.

Stichworte: Augmented and Virtual Reality, Bildungsumfeld, professionelle fremdsprachige Kompetenz, Visualisierung von Lernmaterial, QR-Code Einführung (Introduction).

AR AND VR IN GERMAN LESSONS

The use of augmented reality (AR) and virtual reality (VR) reality is a central focus for the development of the professional field in the near future, also at universities, in order to optimize the process of formation of professional foreign language competence of students. The aim of the article – to study and analyze the existing experience of the application of the educational technologies of augmented and virtual realities in the training of foreign languages.

Keywords: Augmented and Virtual Reality, educational environment, professional foreign language competence, visualization of learning material, QR code introduction.

Bildung nimmt heutzutage zunehmend progressive Züge an. Ein wichtiger Punkt bei der Modernisierung des Bildungswesens war die Umkehr zu einer digitalen Didaktik, die sich auf die breite Anwendung digitaler Technologien und multimedialer Lernmedien konzentriert. In diesem Zusammenhang wird das Problem der Suche nach neuen Bildungstechnologien, von denen eine Augmented Reality (AR) ist, aktuell.

Da die Augmented Reality in Medizin und Industrie eingesetzt wird, dringt sie heute aktiv in den Bildungsbereich ein. Die Anwendung der Technologie im Chemie-, Physik- und Informatikunterricht gilt als effektiv. Der Trend zur Einführung von AR-Technologie in den Unterricht humanitärer Disziplinen und insbesondere in Fremdsprachen ist zu beobachten. Die Nutzung von Augmented Reality zu Lernzwecken ist ein vielversprechender Schwerpunkt, der die Relevanz des Themas unterstreicht.

Die Neuheit und schnelle Verbreitung der Idee, Augmented Reality in die Ausbildung einzubeziehen, führte zu einem höheren wissenschaftlichen Interesse. Russische und ausländische Wissenschaftler sind unterschiedlich auf die Offenlegung theoretischer und empirischer Aspekte der AR-Technologie eingestellt, um ihre Bestimmung in der Bildung zu bestimmen. So betont M. A. McAlkin [McAlkina, 2020] die Vielseitigkeit des Instruments, indem er eine detaillierte Klassifizierung von AR-Anwendungen entwickelt. O.J. Matweeva [Matwejew, 2020] stellt den Zusammenhang zwischen der Fähigkeit der Erzieher, die Technologie zu nutzen und ihre IR-Kompetenz zu erlernen. Die ausländischen Wissenschaftler T. Khan, K. Johnston und J. Ophoff [Khan,

2019] untersuchen den Einfluss der Augmented Reality auf die Motivation der Lernenden.

Augmented Reality wird als eine Umgebung definiert, die die physikalische Welt durch digitale Daten (3-D-Objekte) in Echtzeit ergänzt [Paschko, 2019]. Die Visualisierung der Objekte erfolgt mit Hilfe technischer Hilfsmittel: Tablets, Smartphones und innovative Geräte (GoogleGlass) sowie Software zu ihnen. Der Funktionsmechanismus der Augmented Reality ist einfach: Mit speziellen mobilen Anwendungen erkennt die elektronische Gerätekamera einen AR-Token (z.B. QR-Code), der sich in der physikalischen Welt befindet, und wandelt ihn in ein virtuelles Objekt um. Das Ergebnis ist die Integration von zwei Umgebungen, real und virtuell, mit einem erheblichen Vorteil der ersten.

Es müssen die Begriffe Augmented Reality (AR) und Augmented Virtuality (AV) unterschieden werden. Wenn in der Augmented Reality digitale Elemente an die umgebende Realität gebunden sind, werden in der Augmented Virtuality dagegen Elemente der realen Welt nur in die virtuelle eingebettet. Augmented Reality passt virtuelle Objekte möglichst an reale Kontexte an und ist daher vielversprechend für die Anwendung im Bildungswesen [Avramenko, 2019].

Um die pädagogische Bedeutung der AR-Technologie zu beweisen, muss ihr didaktisches Potential ermittelt werden.

Augmented Reality hat eine Reihe von didaktischen Eigenschaften – die Eigenschaften der Technologie, die mit didaktischen Zielen im Lern- und Bildungsprozess eingesetzt werden können [Polat, 2002]. Dazu gehören das Vorhandensein von Mechanismen des Eintauchens in eine authentische Umgebung mit 3-D-Visualisierungen des Materials, die Möglichkeit, die Bedingungen der Augmented Reality selbst zu entwerfen und zu steuern, die Anwesenheit der Funktion der schnellen Antwort auf die durchgeführten Operationen und die anschließende Personalisierung der Prozesse.

Didaktische Funktionen spiegeln die äußere Manifestation der Eigenschaften der Augmented Reality wider und unterstreichen die Rationalität ihrer Anwendung. Sie können die Organisation des Lernprozesses mit verschiedenen Arbeitsformen, die Optimierung des Lernprozesses durch die Erziehung der Lerninteraktion und die Umsetzung des Prinzips des „Eintauchens“ [Arvanitis, 2012], die Schaffung eines günstigen emotionalen Umfelds zur Verbesserung der Motivation der Schüler.

Nach Analyse der allgemeinen und didaktischen Merkmale der Augmented Reality kann über die Wirksamkeit ihrer Anwendung im Unterricht gesprochen werden, jedoch sollten folgende Aspekte berücksichtigt werden.

Durch die Analyse der Idee der Entwicklung der Augmented Reality als Element des Lernprozesses ist es interessant, zu ermitteln, wie die Einführung der neuen Technologie in spezifische Fachgebiete, nämlich in das Fremdsprachenunterrichtssystem, erfolgt.

In der Struktur des Sprachunterrichts ist Augmented Reality ein Instrument zur Umsetzung eines aktuellen linguodaktischen Ansatzes – des mobilen Fremdsprachenunterrichts (MALL) [Bisimbajewa, 2020]. Augmented Reality im Rahmen der Umsetzung des MALL-Konzepts ermöglicht die Modernisierung des Sprachschulsystems und die Reproduktion der Prinzipien der Individualisierung, Kontinuität und Aktivität im Lernprozess [Krystalli, 2020]. Die Augmented-Reality-Technologie spiegelt auch die Grundlagen des handlungskompetenten Ansatzes im Fremdsprachenunterricht wider.

Augmented Reality im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts kann angewendet werden, um unterschiedliche Ziele zu erreichen. Die von ausländischen Wissenschaftlern [Huang, 2021] durchgeführte Analyse wissenschaftlicher Arbeiten ermöglicht es, die wichtigsten Bereiche des Sprachunterrichts hervorzuheben, in denen AR am beliebtesten ist: Vokabelunterricht (28 Artikel), Sprechen (18 Artikel), Erlangung kultureller Kenntnisse und Entwicklung von Schreibfähigkeiten (je 10 Artikel).

Zur Erfüllung der Aufgaben trägt die Flexibilität der Technologie bei. Augmented Reality kann in die Struktur des Unterrichts, in den Prozess der individuellen Arbeit oder der kollektiven kreativen Tätigkeit (Erstellung eines „Live-Booklets“) einbezogen werden [Haar, 2018]. Die Technologie wird bei der Implementierung von Lernmethoden wie Web-Quest, Case, Rollenspiel [Avramenko, 2019] verwendet.

Die praktische Funktionalität der Technologie stellt sicher, dass verschiedene Arten von AR-Anwendungen zur Verfügung stehen: offline und interaktiv, steuernd und informativ, visuell, grafisch, Audiosysteme [McAlkina, 2020] usw. Im Hinblick auf das Lernen von Fremdsprachen ist die Verwendung der folgenden Klassifikation der AR-Anwendungen [Avramenko, 2019] sinnvoll: AR-Bücher (Augmented Books), Augmented Games (AR Games), Augmented Maps (AR Maps). Jede der aufgeführten Arten sollte genauer betrachtet werden.

Augmented Books sind Papiertutorials mit Augmented-Reality-Token für den Zugriff auf AR-Aufgaben. Ein Beispiel dafür ist der deutsche Ernst Klett Verlag, der die AR-App Klett Augmented für Tutorials entwickelt hat. Die Augmented Books bieten Sichtbarkeit und Interaktivität während des Studiums.

Die zweite Art von Augmented-Reality-Anwendungen wird durch AR-Spiele dargestellt. Augmented Games haben ein designtes Szenario, das die Entwicklung von Sprachkenntnissen und Fähigkeiten in spielerischer Form beinhaltet. So hilft die MondlyAR App, die lexikalischen und grammatikalischen Aspekte einer Fremdsprache zu beherrschen und die Sprechfähigkeiten durch Kommunikation mit einem virtuellen Lehrer zu verbessern.

Wichtige Bestandteile der Struktur von Augmented-Reality-Anwendungen im Sprachunterricht sind schließlich die Augmented Maps (AR Maps). Diese Instrumente tragen zur Bildung soziokultureller Kompetenzen bei, indem

sie Elemente der fremdsprachigen Umgebung neu gestalten. Zum Beispiel ermöglichen Google Arts & Culture und Google Expeditions die Teilnahme an Exkursionen in Augmented und Virtual Reality, um das Weltkulturerbe zu besuchen [Matwejew, 2020].

Durch die Anwendung von AR-Anwendungen kann der Lehrer fertige Augmented-Reality-Elemente verwenden und seine (mit den Plattformen HP Reveal (Aurasma), Vuforia, Blippar [Subversive, 2018], UniteAR usw.) erstellen, um die Technologie an jeden Lernkontext anzupassen.

So wurde in der Region Samara vor zwei Jahren ein neues Handbuch in den Lernprozess eingeführt. Das Samara Files Tutorial ist ein interdisziplinäres Projekt, das die patriotische Ausrichtung der Bildung mit Mitteln der Fremdsprache realisiert. Der Inhalt des Tutorials für die Hauptschule ermöglicht es Ihnen, das Interesse an Ihrer Heimatregion zu entwickeln. Der Inhalt des Handbuchs fördert die Entwicklung führender Fähigkeiten und Kompetenzen des 21. Jahrhunderts: kritisches Denken, Kooperationsfähigkeit, digitale Kompetenz, Reflexion, Lernautonomie und persönliche Initiative. Auf der Grundlage dieses Handbuchs wurde von mir zusammen mit meinen Schülern Material mit Augmented Reality entwickelt. Dies ist eine Karte der Region Samara, die mit einer speziellen App „zum Leben erweckt“ wird. Die Jungs sammelten Material: Fotos, Videos, Texte über die Sehenswürdigkeiten unserer Region. Viel wurde aus der Samara Files genommen.

Das Ergebnis zeigte, dass die Anwendung der AR-Technologie die Motivation der Schüler erhöht, das Material besser aufzunehmen und den Prozess des Lernens einer Fremdsprache optimieren lässt.

Литература

1. Avramenko A. P. Augmented Reality in Language Education: Stages of Development, Trends and Perspective / A. P. Avramenko // Scientists Notes of the National Society for Applied Linguistics. – 2019. – № 2 (26). – 47–55.

2. Bisimbajewa P. M. Mobile Anwendungen im Fremdsprachenunterricht als Bestandteil des Hochschulsystems / P. M. Bisimbajew, M. Y. Iluschkin // Studia Humanitatis: e-journal. – 2020. – № 2.

3. Haar N. Y. Augmented Reality in Education: Möglichkeiten und Perspektiven / N. Y. Haar // Digitale Informatisierung der Bildung: elektronische Sammlung von Thesen von Berichten 1. Lehre. konv/unter der Allgemeinen Anm. d. W. A. Boguša, P. A. Lis, W. I. Sliža [etc.]. – Minsk: GIAC, 2018. – C. 287–290.

4. Grigorjew A. A. Potapow, O. I. Pronin, K. V. Shapiro // Informationstechnologie für die Neue atische Schule k. Konf. mit Fernbeteiligung. T. 1. – SPb.: GBU DPO „SPbTSOKOiiT“, 2018. – C. 6–12.

5. McAlkina M. A. Augmented Reality Application Classification / M. A. McAlkin, A. E. Kucherial // *Informationstechnologie und Telekommunikation: Elektronische Zeitschrift*. – 2020. – T. 8, № 1. – C. 11–21.
6. Matwejew O. J. Augmented Reality Technology in Learning und ihr Platz in der Informations- und Kommunikationskompetenz von Fremdsprachenlehrern / O. J. Matwejew // *Lehrer des 21. Jahrhunderts*. – 2021. – № 2., die Uhr 1. – C. 94–102.
7. Paschko S. A. Nutzung der Augmented Reality im Bildungsprozess / S. A. Paschko // *Virtual Reality of Modern Education: Ideen, Ergebnisse, Bewertungen: Materialien Interunar. Internet-Konfirmation /unter Allgemein*. Hrsg. M. E. Weindorf-Sysoeva. – Moskau: MPGU, 2019. – C. 77–82.
8. Subversive N. A. AR-Technologie im Bildungsprozess der Universität / N. A. Poddubnaya, T. A. Kulikova // *Bote TvGU. Ser. „Pädagogik und Psychologie“*. – 2018. – № 4. – C. 252–256.
9. Polat E. S. Neue pädagogische und informative Technologie im Bildungssystem: Tutorial für Studenten. ped. Universitäten und Schulungssysteme. Qualifying. Ped. Personal / E. S. Polat, M. Y. Bucharkina, M. W. Moiseev, A. E. Petrow / Pod. E. S. Polat. – M.: Academy Publishing Center, 2002. – 272 p.
10. Smirnova E. A. Erfahrung mit Augmented-Reality-Technologie im Englischunterricht in der Schule / E. A. Smirnova // *Dialog der Sprachen und Kulturen: sprachliche und linguistische Aspekte: Materialien XIII Alleross. Lehren. Konf. junge Wissenschaftler*. – Tver: Tver. gos. un-t, 2020.
11. A Systematic Review of AR and VR Enhanced Language Learning / X. Huang, D. Zou, G. Cheng, H. Xie // *Sustainability*. – 2021. – № 13 (9). – Article number 4639.
12. Arvanitis P. Augmented Reality in Language teaching and learning? / P. Arvanitis // *Proceedings of 4th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN12) / International Association of Technology, Education and Development (IATED)*. – Barcelona, 2012. – P. 2768–2772.
13. Khan T. The Impact of an Augmented Reality Application on Learning Motivation of Students / T. Khan, K. Johnston, J. Ophoff // *Advances in Human-Computer Interaction*. – 2019. – Article ID 7208494.
14. Krystalli P. Réalité Augmentée et développement des compétences langagières à l'oral : enjeux et perspectives / P. Krystalli, P. Arvanitis, P. Panagiotidis // *Langues & Cultures*. – 2020. – Vol. 1, № 2. – P. 99–112.
15. Richardson J. Réalité virtuelle et réalité augmentée / J. Richardson, E. Milovidov, M. Schmalzried // *Manuel de maîtrise de l'Internet*. – Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2017. – Fiche d'information 25. – P. 163–167.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Т. В. Тулум,

учитель английского и немецкого языков
МОУ «Бендерская гимназия № 2», г. Бендеры

В настоящей статье подчеркивается важность учебного предмета «Индивидуальный проект» для формирования метапредметных компетенций у старшеклассников и приводятся примеры из опыта реализации данного предмета.

Ключевые слова: индивидуальный проект, иностранные языки, метапредметные компетенции.

INDIVIDUAL PROJECT ON FOREIGN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL

This article emphasizes the importance of the academic subject “Individual Project” for the formation of meta-subject competencies of high school students and provides examples from the experience of implementing this subject.

Key words: individual project, foreign languages, meta-subject competencies.

Школьное образование не стоит на месте и постоянно развивается и совершенствуется. В учебном плане школ нашей республики у обучающихся 10–11 классов появился новый учебный предмет «Индивидуальный проект». В образовательных учреждениях Российской Федерации уже несколько лет этот предмет является обязательным.

Индивидуальный итоговый проект является особой формой организации самостоятельной работы обучающихся, отражающей результаты сформированности метапредметных и личностных результатов образования и является основным объектом оценки метапредметных компетенций, сформированных у учащихся в ходе освоения основных образовательных программ.

Согласно требованиям ГОС среднего (полного) общего образования ПМР, все обучающиеся 10–11 классов выполняют индивидуальный проект [ГОС С(П)ОО, 2021 : 8-9]; и обязательно защищают его, а отметка по итогам выполнения и защиты индивидуального проекта заносится в аттестат.

Правильно организованная работа над индивидуальным проектом может способствовать развитию метапредметных компетенций и универсальных учебных действий: познавательных, регулятивных и коммуникативных

[Ким, 2021: 289]. Данный вид работы один из лучших способов достижения таких результатов обучения, которые связаны не со знаниями и умениями в конкретных областях познания, а с общими навыками, необходимыми как в рамках образовательного процесса, так и в реальных жизненных ситуациях.

Индивидуальный проект можно и нужно писать по тому учебному предмету, который прежде всего интересен самому учащемуся, а так как иностранные языки являются одними из самых любимых предметов в школе, то неудивительно, что очень часто именно по языкам ученики решают написать свой проект. Тематика индивидуальных проектов, связанных с иностранными языками, очень разнообразна. Занимаясь проектом, имеющим социокультурное направление – страноведение, обучающиеся углубленно изучают географию или историю страны, обычаи и традиции носителей иностранного языка. Те, кто хочет углубиться в изучение самого языка, часто выбирают темы, связанные с этимологией слов, словообразованием, стилистикой или грамматикой. Таким образом, обучающиеся расширяют предметные знания в выбранном разделе языкознания.

В то же время, работая над проектом, связанным с иностранными языками, ученики учатся планировать свою деятельность и прогнозировать результаты, самостоятельно отслеживать ход своего исследования и, при необходимости, вносить дополнения в ранее разработанный план.

Так, например, выбирая тему индивидуального проекта ученица 10 класса, серьезно занимающаяся музыкой и пением, решила обратить своё внимание не на музыкальную сторону песен, а на их тексты, и исследовать лексические, грамматические и синтаксические приемы, делающие песни на английском запоминающимися и популярными. В итоге, рассмотрев и проанализировав использованные в песнях языковые средства, она решила применить изученные приемы для написания собственной песни на английском языке. Далее, при работе над проектом, который озаглавили «Старые и новые песни о любви: сравнение языковых средств», у ученицы была цель найти и проанализировать любовную лирику песен 20 и 21 веков. Но так как подобных песен огромное количество, она решила, что нужно выявить наиболее популярные песни с помощью опроса респондентов разного возраста и, в итоге, сократила до 50 количество рассматриваемых песен.

Другая ученица 10 класса, заинтересовавшись историей происхождения британских фамилий, долгое время не могла определиться с проблемным полем своего индивидуального проекта, тем ключевым вопросом, на который нужно было найти ответ. Чтобы уйти от простого, реферативного изложения материала, она решила, что нужно не просто рассмотреть этимологию британских фамилий, но и проанализировать частотность употребления самых популярных из них в художественных произведениях английских писателей 20 века. Таким образом, на разных этапах работы учащиеся

регулировали план выполнения своего проекта и вносили необходимые коррективы в свои действия, чтобы достигнуть оптимальных результатов.

Одним из важных этапов выполнения проекта является его публичная защита. И тут ученики учатся ясно, точно и логично излагать, а потом и отстаивать, свою точку зрения, отвечать на каверзные незапланированные вопросы, вести деловое общение с оппонентами и находить конструктивное решение предложенных проблем. Так, первая ученица, которая всегда отказывалась от публичных выступлений, сумела четко и ясно рассказать о ходе реализации своего индивидуального проекта, ответила на все вопросы и исполнила сочиненную самостоятельно песню. С этим же проектом она выступила на международной конференции. По ее словам, если бы она не научилась публично защищать результаты своей проектной деятельности, то у нее не скоро бы появилась уверенность в своих способностях вести деловую конструктивную коммуникацию.

Таким образом, индивидуальные проекты старшеклассников по иностранным языкам это не только способ расширить кругозор учащихся, углубить их знания разных аспектов языка и культуры страны изучаемого языка, но и сформировать такие необходимые современному подростку метапредметные компетенции, которые сделают его конкурентоспособной личностью в современном обществе.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: утв. приказом Министерства образования ПМР от 7 мая 2021 года № 349. – URL : <https://ipk74.ru/upload/documents/2020-08-07-recom-dlya-slyw.pdf> (дата обращения: 14.10.2023). – Текст: электронный.

2. Ким, Н. О. Формирование и развитие метапредметных компетенций у старшеклассников // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки / Н. О. Ким. – 2021. Т. 5. – № 4. – С. 287–294. – URL : <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-4-287-294>

УДК 373.5

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А. Ю. Юдаева,

учитель английского языка

МОУ «Рыбницкая русская средняя общеобразовательная школа № 3»

г. Рыбница

В данной статье рассматривается урок иностранного языка с использованием игровой деятельности. В наше время заинтересованность

к изучению иностранного языка всё больше растёт, поэтому и способы обучения должны быть на должном уровне. Урок иностранного языка не может обойтись без включения игр в его освоение.

Ключевые слова: учебный процесс, игровая деятельность, заинтересованность и мотив к изучению, познавательная активность.

USING GAMES IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

This article discusses a foreign language lesson using gaming activities. Nowadays, interest in learning a foreign language is growing more and more, so the methods of learning must be at the proper level. A foreign language lesson cannot do without including games in its mastery.

Keywords: educational process, playing activity, interest and motive to study, cognitive activity.

Использование игровой деятельности на уроках иностранного языка является интересным видом занятия, которое обеспечивает общение на языке [Соловова, 2002: 139].

По мнению А. В. Конышевой, на уроках иностранного языка «игра» развивает интеллектуальную и характерную активность. Чувство равенства, заинтересованности, благоприятная атмосфера, выполнение заданий и поставленных задач – всё это даёт возможность ребятам преодолеть стеснительность и благотворно сказывается на процессе и результате обучения. Игры можно применять на уроках иностранного языка для снятия напряжения, монотонности, а также это помогает учителю лучше раскрыть положительные качества учеников и их личностный потенциал [Конышева, 2007: 352].

Употребляя игровой метод, учитель ставит задачу подготовить учеников, а также развивать ловкость и творческие способности. В ходе обучения учащимся удаётся запомнить только те моменты урока, которые интересны для них, которые заинтересовали их собственный мир, и имели личную значимость. Педагогу необходимо организовать учебную деятельность так, чтобы познавательные процессы учащихся были активизированы.

А. В. Конышева считает, что, используя игру, учащиеся демонстрируют свои интеллектуальные способности, получают удовольствие от самого процесса игры [Конышева, 2007: 352].

По мнению М. Ф. Стронина все игры можно разделить на две группы: подготовительные и творческие. К подготовительным играм относятся грамматические, лексические и фонетические игры. Что касается творческих игр, их целью является возможность проявить самостоятельность и творчество на уроках иностранного языка [Стронин, 1994: 231].

К этим играм можно отнести следующие **виды игр**: дидактические, трудовые, социальные, воспитывающие, развивающие и интеллектуальные. Рассмотрим некоторые из них. Дидактические игры употребляются для широкого кругозора, а также для увеличения познавательной деятельности.

Вторая группа, это воспитывающие игры. У участников данного вида игры воспитывается самостоятельность, ответственность, сила воли, коллективизм, общительность и целеустремлённость. Устанавливают определённые позиции и подходы, такие как – эстетические, нравственные и мировоззренческие.

К третьей группе относятся развивающие игры. Цель данной игры развить у участников мотивацию учебной деятельности, воображение, мышление, внимание, речь, позитивные мысли. Умение выбирать, сопоставлять, принимать правильные решения и т. д. [Стронин, 1994: 231].

Почти на каждом уроке учителем используются грамматические игры. Существует множество грамматических игр, в ходе которых у учащихся развивается память, внимание, мышление, умение выбирать нужную грамматическую форму слова и т. д.

Ниже рассмотрим более подробно примеры лексических и грамматических игр.

Одним из примеров грамматических игр является игра – *«Изобрази-те действие»*. Целью данной игры является автоматизация употребления глаголов в устной речи. Класс делится на некие подгруппы. Задача первого учащегося состоит в том, чтобы изобразить какое-то действие, например, с помощью мимики. Задачей второго учащегося является рассказать про это действие при помощи изученного материала, употребляя правильный порядок слов и формы времён.

Ещё одним примером грамматических игр является игра – *«Города»*. Целью данных игр является развитие активности, а также самостоятельности у учащихся. Также данный вид игр используется на закрепление и контроль грамматических правил, а также употребление правильного времени и в устной речи, и в письменной. Учитель пишет на доске слова в два столбика. В первом ряду – наименование городов, а во втором – глаголы. Задача учащихся состоит в том, чтобы как можно быстрее и правильнее придумать и составить предложение, используя место назначения, т. е. город, а также употребив правильную форму глагола.

Игра *«Будь внимателен»* основана на внимании учащихся, а также на развитии слухового восприятия. Учитель раздаёт каждому ученику по три карточки, на которых изображено: точка, восклицательный знак, вопросительный знак. Прослушивая некоторые предложения по теме *“Travelling”*, учащимся предлагается поднять карточку с тем знаком препинания, ко-

торый они услышали. Например, предложения: *"Here is my ticket and passport"*, *"How long are you going to stay in the country?"*, *"It was the most surprising travel!"*

Игра под названием «Кто больше?» рассчитана на работу в парах и основана на использовании изученной лексики по теме *"Travelling"*. Учитель говорит тему урока и предлагает учащимся по очереди назвать как можно больше слов, подходящих к данной теме. Слова не должны повторяться, выигрывает та пара, которая назовёт как можно больше слов, учитывая все правила игры. Например, учащиеся предлагают слова: *"passport, baggage, money, train, car, plain"* из которых может получиться в дальнейшем следующее высказывание: *"I can go there by car?"*, *"I need a lot of money to go there"*.

Лексическая игра «Продолжить список» основана на употреблении лексики по данной теме. Участникам необходимо придумать слово, начиная с той буквы, которое заканчивалось предыдущее. Например, учитель говорит слово – *"passport"*, следующий ученик должен придумать слово по теме *"Travelling"* в течение 5 секунд на последнюю букву, т. е. на букву *"t"* – *"transport"*. Ученик, который не справляется с заданием за отведённое время, получает минус балл.

Игра «выслушай» основана на умении выбирать главного из всей информации. Учитель зачитывает текст такого примера, как: *Modern life is impossible without travelling. They can travel by air, by train, by sea or by road. Travelling by train is slower than by plane. You just go to the station a few minutes before the train leaves, buy a ticket, get on train and the journey begins. Travelling by sea is very popular. On board the ship you can enjoy your trip. Many people like to travel by car. It is interesting, because you can see many things in a short time. Almost all people are fond of travelling. It is very interesting to see new places, another towns and countries.* Задачей учеников является повторить только те предложения, которые, как, по их мнению, считаются сутью всего текста. Предполагаемые предложения: *People can travel by air, by train, by sea. Travelling by train is slower than by plane. Many people like to travel by car. Almost all people are fond of travelling. It is very interesting.*

Игра «Угадай город» направлена на формирование фонетического слуха. Используется небольшой текст с описанием каждого города в нескольких предложениях. Учитель читает его и раздаёт карточки на каждую пару изображением города. У всех города разные. Учитель читает текст с описанием какого-то города. Задача учеников состоит в следующем: узнать по описанию город, который нарисован у них на карточках. Когда город подходит под описание, ученик поднимает руку и показывает всем, что это за город.

Игра под названием «Подготовься» основана на умении выбирать главное из всего потока информации. Учитель раздаёт карточки всем учащимся с картой передвижения по городам. После прослушивания текста, учащимся предлагается заполнить карту с помощью карандаша, т. е. провести линии из одного города в другой в такой последовательности, как они услышали по тексту. Выигрывают те ученики, которые правильно «проложили путь» к пункту назначения.

При такой организации урока учителю удаётся достичь выполнения всё, что планировалось, а именно достичь поставленной цели, реализовать стилизацию речи учащихся, а также заинтересовать каждого ученика в отдельности и мотивировать учащихся.

Итак, можно сделать вывод, что ход проведения таких уроков, положительно влияет на учеников. Считаю, что необходимо как можно чаще использовать игровые технологии при обучении иностранному языку, т. к. это хороший и эффективный способ для учеников, а именно для их развития. Игровые технологии являются одними из самых эффективных способов обучения иностранному языку. А также такой способ вносит огромный вклад в развитие личности. В таком виде работ у учеников в первую очередь реализуются мыслительные процессы. Игровой метод является реальным условием общения между учащимися, поэтому это является широко-используемым видом работ при введении новой лексики. Существует большое количество игровых методов при обучении иностранному языку. Это является также эффективным и немаловажным, т. к. любую поставленную задачу можно решить при помощи использования игровых методов.

Таким образом, игры способствуют развитию памяти, мышления, концентрации внимания, повышению мотивации в обучении иностранному языку.

Литература

1. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании: Исследования. грант на студента. высш. пед. исследования. учреждения / И. Г. Захарова. – Москва, 2003.
2. Коньшева, А. В. Английский язык. Современные методы обучения / А. В. Коньшева. – 2007. – 352 с.
3. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранных языков: Основной курс лекций: грант на студентов пед. высшие учебные заведения и учителя / Е. Н. Соловова. – Москва : Образование, 2002. – 139 с.
4. Стронин, М. Ф. Учебные игры на английских уроках / М. Ф. Стронин. – Москва, 1994. – 231 с.

Секция 4

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

УДК 37.091.39

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ (VR) В ПРЕПОДАВАНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ПО НАУЧНЫМ ПРЕДМЕТАМ

О. О. Бобокалонов,

учитель французского языка, доктор философии (Ph.D.),
зав. кафедрой французской филологии
Бухарский государственный университет,
Узбекистан, г. Бухара

Интеграция виртуальной реальности (VR) в преподавание французского языка как иностранного (FLE) по научным предметам (STEM – наука, технология, инженерия и математика) открывает новые возможности для захватывающего и интерактивного обучения. Программное обеспечение виртуальной реальности, специально разработанное для STEM FLE, играет решающую роль в создании стимулирующего опыта обучения и в развитии лингвистических и технических навыков учащихся. В этой статье рассматриваются преимущества и ключевые особенности программного обеспечения VR в STEM, а также их влияние на преподавание и обучение.

Ключевые слова: виртуальная реальность (VR), французский язык как иностранный (FLE), наука, технология, инженерия и математика (STEM), инновационные технологии, интерактивные методы и курсы.

UTILISATION DE LA REALITE VIRTUELLE (VR) DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE POUR LES MATIERES SCIENTIFIQUES

L'intégration de la réalité virtuelle (VR) dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) pour les matières scientifiques (Science, Technologie, Ingénierie et Mathématiques plus loin STEM) offre de nouvelles possibilités d'apprentissage immersif et interactif. Les logiciels VR spécialement conçus

pour le FLE de STEM jouent un rôle crucial (?) dans la création d'expériences d'apprentissage stimulantes et dans le développement des compétences linguistiques et techniques des apprenants. Cet article explore les avantages et les caractéristiques clés des logiciels VR dans le FLE de STEM, ainsi que leur impact sur l'enseignement et l'apprentissage.

Mots-clés : réalité virtuelle (VR), Français Langue Étrangère (FLE), Science, Technologie, Ingénierie et Mathématiques (STEM ou STIM), technologie innovante, méthodes et cours interactifs.

Introduction

La réalité virtuelle (VR) est une technologie émergente qui a révolutionné de nombreux domaines, y compris l'éducation. Dans le contexte de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) pour les STEM la VR offre des opportunités inédites pour l'apprentissage immersif et l'acquisition de compétences linguistiques et techniques. A la suite de nos recherches et l'observation nous avons examiné les avantages et les défis de l'utilisation de la VR dans l'enseignement du FLE pour les STEM, ainsi que son impact potentiel sur les apprenants et les enseignants.

I. Avantages de l'utilisation de la VR dans les STEM partiellement ou totalement en français

Expérience d'apprentissage immersive: la VR permet aux apprenants de FLE de se plonger dans des environnements virtuels liés aux matières STEM, tels que des laboratoires scientifiques, des simulations d'ingénierie ou des scènes mathématiques interactives. Cette immersion favorise une compréhension plus profonde des concepts techniques, tout en renforçant l'apprentissage de la langue française à travers une expérience authentique.

Apprentissage basé sur la pratique: la VR offre aux apprenants de FLE l'occasion de mettre en pratique leurs connaissances linguistiques en participant à des expériences pratiques dans des contextes STEM simulés. Ils peuvent résoudre des problèmes, mener des expériences et interagir avec des objets virtuels en utilisant le français, ce qui renforce leur compétence à utiliser la langue dans des situations réelles.

Motivation et engagement: la nature immersive de la VR stimule la motivation des apprenants en FLE, en particulier ceux qui sont intéressés par les matières STEM. L'interaction avec des contenus 3D et la possibilité d'explorer virtuellement des sujets scientifiques et techniques suscitent un intérêt accru et un engagement soutenu dans l'apprentissage.

Correction instantanée: la VR permet aux enseignants de fournir un feedback immédiat aux apprenants concernant leur utilisation du français, leur prononciation et leur grammaire. Cette rétroaction instantanée permet aux

apprenants de s'améliorer rapidement, ce qui renforce la confiance en eux et les encourage à continuer leurs efforts d'apprentissage.

Adaptabilité: la VR peut être adaptée aux différents niveaux de compétence en FLE, permettant ainsi un enseignement différencié. Les apprenants peuvent progresser à leur propre rythme, tout en travaillant sur des tâches appropriées à leur niveau linguistique et technique.

II. Défis et considérations

Coût et équipement: l'intégration de la VR dans l'enseignement du FLE de STEM peut nécessiter un investissement initial élevé en matière de matériel et de logiciels VR. Les établissements éducatifs doivent tenir compte de ces coûts pour rendre la technologie accessible aux apprenants. Par exemple: les casques de réalité virtuelle (VR Headsets) les plus populaires sont Oculus Quest 2, HTC Vive et PlayStation VR. Produit par Facebook (maintenant Meta), l'Oculus Quest 2 est un casque VR autonome, ce qui signifie qu'il ne nécessite pas d'ordinateur externe pour fonctionner. En ce qui concerne HTC Vive, c'est un casque VR de haute qualité qui offre une expérience immersive. Il est généralement utilisé avec un PC puissant. Conçu pour la PlayStation 4 et la PlayStation 5, le casque PlayStation VR est une option abordable pour les utilisateurs de consoles PlayStation.

Il est important de noter que les coûts varient en fonction de la marque, de la qualité et des fonctionnalités du matériel et des logiciels VR. Les établissements éducatifs doivent évaluer leurs besoins spécifiques et leur budget avant de choisir le matériel et les logiciels VR appropriés pour l'enseignement du FLE de STEM.

Formation des enseignants: les enseignants de FLE doivent être formés à l'utilisation de la VR et à l'intégration de cette technologie dans leurs cours. Une formation adéquate est nécessaire pour optimiser l'efficacité de l'enseignement et l'expérience des apprenants. Ces formations peuvent être dispensées sous différentes formes, y compris des ateliers en personne, des cours en ligne, des webinaires et des tutoriels vidéo. Les établissements éducatifs, les entreprises technologiques et les organismes de formation continue sont souvent les fournisseurs de ces programmes de formation. Il est recommandé aux enseignants intéressés de rechercher des opportunités de formation adaptées à leurs besoins spécifiques et à leur niveau d'expérience dans l'utilisation de la VR.

Contenu et qualité des applications: Il est essentiel d'avoir des contenus VR de haute qualité, pertinents pour les matières STEM et adaptés au niveau linguistique des apprenants. La sélection de contenus appropriés est essentielle pour atteindre les objectifs pédagogiques.

Lors de la sélection d'applications VR pour l'enseignement des matières STEM en FLE, il est essentiel de s'assurer que le contenu est précis, engageant et adapté au niveau linguistique des apprenants. Les enseignants doivent également évaluer si l'application offre des fonctionnalités pédagogiques telles que des

évaluations intégrées, des guides d'instruction et des activités interactives pour aider les élèves à atteindre les objectifs pédagogiques spécifiques.

III. Impact potentiel sur les apprenants et les enseignants

Amélioration des compétences linguistiques: l'utilisation de la VR dans l'enseignement du FLE de STEM peut renforcer les compétences linguistiques des apprenants, les aidant à communiquer plus efficacement en français dans des contextes scientifiques et techniques.

Acquisition de compétences techniques: La VR permet aux apprenants de développer des compétences techniques dans les matières STEM, en utilisant la langue française comme moyen de communication.

Élargissement des horizons: la VR offre aux apprenants de FLE un accès à des expériences virtuelles qu'ils pourraient ne pas avoir autrement, élargissant ainsi leurs horizons culturels et scientifiques.

Enrichissement de l'enseignement : La VR permet aux enseignants de FLE de proposer des activités interactives, innovantes et attrayantes, ce qui enrichit l'expérience d'apprentissage des apprenants.?

Pour aller plus loin... En réalité ce sont les logiciels VR qui permettent aux apprenants de FLE de se plonger dans des environnements virtuels réalistes liés aux matières STEM. Ces expériences immersives facilitent une compréhension plus approfondie des concepts techniques tout en favorisant l'apprentissage linguistique grâce à des situations réelles. Les logiciels VR offrent aux apprenants la possibilité d'interagir avec des objets virtuels, de résoudre des problèmes pratiques, de mener des expériences scientifiques et de participer à des activités en utilisant le français. Cette pratique active renforce leur compétence à utiliser la langue dans des contextes de STEM.

Certains logiciels VR sont conçus pour s'adapter au niveau de compétence de chaque apprenant, offrant ainsi un apprentissage personnalisé. Les tâches et les défis peuvent être ajustés en fonction du progrès de chaque étudiant.

Les logiciels VR permettent une évaluation instantanée des performances linguistiques des apprenants. Le feedback immédiat sur leur prononciation, leur grammaire et leur vocabulaire les aide à corriger leurs erreurs rapidement.

Les logiciels VR pour le FLE de STEM proposent des scénarios éducatifs variés et pertinents, tels que des laboratoires virtuels, des simulations scientifiques, des modèles mathématiques interactifs et des visites virtuelles de sites scientifiques. Ils offrent une expérience interactive et immersive, permettant aux apprenants de manipuler des objets virtuels, de déplacer des éléments dans l'environnement et de participer activement aux activités. Certains logiciels VR intègrent des fonctionnalités de suivi des progrès, permettant aux enseignants et aux apprenants de suivre les performances linguistiques et techniques au fil du temps. Ils peuvent aussi être accompagnés de supports pédagogiques tels que des

fiches de vocabulaire, des explications grammaticales, des vidéos didactiques et des exercices complémentaires.

Les logiciels VR offrent aux enseignants des outils puissants pour créer des cours interactifs et innovants. Ils peuvent proposer des activités d'apprentissage variées et captivantes, améliorant ainsi l'expérience d'enseignement. L'utilisation de ces logiciels VR stimule l'engagement des apprenants, qui sont enthousiasmés par les expériences virtuelles et les possibilités d'apprentissage interactif. Les logiciels VR dans le FLE de STEM permettent aux apprenants de développer simultanément leurs compétences en français et leurs compétences techniques dans les matières STEM, renforçant ainsi leur profil académique et professionnel.

Au cours de nos recherches et observations nous avons utilisé différents logiciels afin de pouvoir examiner en pratique de l'apprentissage du FLE. Voici une liste de quelques logiciels de réalité virtuelle utilisés dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE):

VRTK (Virtual Reality Toolkit): VRTK est une boîte à outils open-source conçue pour faciliter le développement de contenus VR interactifs. Bien qu'il ne soit pas spécifiquement destiné à l'apprentissage du FLE, il offre des fonctionnalités utiles pour créer des environnements d'apprentissage immersifs.

Immersive VR Education: Ce logiciel propose des expériences éducatives interactives et immersives dans des domaines variés, dont l'apprentissage des langues étrangères. Les utilisateurs peuvent explorer des environnements virtuels et interagir avec des personnages virtuels pour améliorer leur compétence linguistique.

Unimersiv: Unimersiv est une plateforme éducative de réalité virtuelle proposant des expériences pédagogiques dans différents domaines, y compris l'apprentissage des langues. Elle permet aux apprenants de FLE d'interagir avec des simulations de la vie quotidienne en français.

Mondly VR: Mondly VR offre des leçons de langues VR interactives dans différentes langues, y compris le français. Les apprenants peuvent pratiquer leur français en interagissant avec des scénarios et des personnages virtuels.

Language VR: Ce logiciel vise à offrir des expériences VR pour l'apprentissage des langues, y compris le FLE. Il propose des activités linguistiques interactives dans des environnements virtuels pour améliorer les compétences des apprenants.

Babbel VR: Babbel est une plateforme d'apprentissage des langues qui propose également une version VR. Les apprenants peuvent pratiquer leur français en VR avec des exercices linguistiques et des scénarios interactifs.

Virtual Speech: Bien que ce logiciel ne soit pas spécifique au FLE, il permet aux apprenants de s'entraîner à la communication orale en français en interagissant avec des personnages virtuels dans des situations de la vie réelle.

Il est important à noter que la disponibilité de ces logiciels peut varier en fonction de la région et des mises à jour. Il est également important de rechercher des avis et des évaluations pour choisir le logiciel qui correspond le mieux à nos besoins en matière d'apprentissage du FLE en VR.

Conclusion

L'utilisation de la réalité virtuelle dans l'enseignement du Français Langue Étrangère pour les matières STEM offre des avantages significatifs en termes d'engagement, de motivation, d'apprentissage immersif et de développement de compétences linguistiques et techniques. Bien que des défis puissent exister, les opportunités offertes par la VR pour l'apprentissage des langues et des matières STEM méritent d'être explorées et intégrées dans les programmes d'éducation. Les enseignants, les établissements éducatifs et les développeurs de contenus VR devraient collaborer pour créer des environnements virtuels enrichissants et pertinents, permettant aux apprenants de FLE de s'épanouir dans le monde passionnant de la science, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques en français.

Les logiciels de réalité virtuelle dans l'enseignement du Français Langue Étrangère pour les matières STEM offrent des avantages indéniables en termes d'immersion, d'interaction et de personnalisation de l'apprentissage. Ces outils enrichissent l'enseignement en créant des expériences pédagogiques stimulantes et en développant les compétences linguistiques et techniques des apprenants. L'intégration réussie de la VR dans le FLE de STEM nécessite une collaboration entre les enseignants, les concepteurs de logiciels et les institutions éducatives, afin de créer des expériences d'apprentissage virtuelles pertinentes et de haute qualité pour les apprenants du monde entier.

Литература

1. Arnaldi Bruno, Pascal Guitton and Guillaume Moreau. *Réalité virtuelle et réalité augmentée: Mythes et réalités*. ISTE Group, 2018.
2. Becker, Kurt Henry, and Kyungsuk Park. "Integrative approaches among science, technology, engineering, and mathematics (STEM) subjects on students' learning: A meta-analysis." *Journal of STEM education: Innovations and research* 12.5 (2011).
3. Bobokalonov O. O. Specificities of shifonemas in a psychological and neuropsychological contexts. *European International Journal of Philological Sciences*, 2023. – 3(08). – P. 17–22. Retrieved from <https://inlibrary.uz/index.php/eijps/article/view/24038>.
4. Bobokalonov O. «Fayzullayev O. Psycholinguistique, synthèse entre les méthodes de la linguistique et celles de la psychologie.» *Психология, илимий журнал*. – P. 86-89.

5. Bobokalonov O. General and national-cultural features of medical plants in uzbek and french languages. Interdisciplinary Conference of Young Scholars in Social Science, 17, 2021 – P. 48-50.
6. Bobokalonov O. Lexico-semantic features of medical plants in uzbek and french languages. Interdisciplinary Conference of Young Scholars in Social Sciences| Published by the Open Conference, 19, 2021 – P. 54-56.
7. Bobokalonov O. Quelques particularités étymologiques des phytonymes médicinales. Таълим тизимида чет тилларни ўрганишнинг замонавий муаммолари ва истиқболлари. Халқаро илмий-амалий анжуман.– Бухоро, 2020. – P. 22-26.
8. Bobokalonov O. Le Système de l'Education nationale en France. – Таълим ва иқтисодиёт соҳаларини такомиллаштириш масалалари” мавзусидаги Халқаро илмий-амалий анжуманни мақолалар тўплами. – 2015. – Б: 5-7.
9. Bobokalonov O. “Dissertatsiya: Linguocultural and Linguocognitive Terminosystem Features of Medicinal Plants in the French and Uzbek Languages (Fransuz Va o'zbek Tillari Shifobaxsh o'simliklar Terminosistemasining Lingvomadaniy Va Lingvokognitiv Xususiyati)”. Bukhara State University, 2022.
10. Bouvier Patrice. La présence en réalité virtuelle, une approche centrée utilisateur. Diss. Université Paris-Est, 2009.
11. Carmen, Alberdi, Carole Etienne, and Emilie Jouin-Chardon. «Comprendre les spécificités du français oral par l'immersion virtuelle: un défi possible pour les apprenants.» – 2020. – P. 19-38.
12. Fuchs Philippe. Les casques de réalité virtuelle et de jeux vidéo. Paris: Presses des Mines-Transvalor, 2016.
13. Lotte Fabien. «Les interfaces cerveau-ordinateur: Conception et utilisation en réalité virtuelle.» Revue des Sciences et Technologies de l'Information-Série TSI: Technique et Science Informatiques 31.3. – 2012. – P. 289-310.
14. Marion Nicolas. Modélisation de scénarios pédagogiques pour les environnements de réalité virtuelle d'apprentissage humain. Diss. Brest, 2010.
15. Meyran-Martinez Céline, and Nathalie Spanghero-Gaillard. «L'enseignement de l'anglais avec la réalité virtuelle.» Mélanges Crapel 42.2, 2021.
16. Bobokalonov O., Rustamova F.I. “Discourse Analysis of the French Terminosphere of Astronyms.” AMERICAN JOURNAL OF SCIENCE AND LEARNING FOR DEVELOPMENT 2.5 , 2023. – P. 80-84.
17. Bobokalonov O. Multiculturalism through french shifonemas. – Horizon: Journal of Humanity and Artificial Intelligence, 2023. – P. 695-700.
18. Schlemminger Gérald, et al. «Réalité virtuelle et jeux: de nouveaux outils pour des apprentissages plurilingues?.» Education et sociétés plurilingues 35. – 2013. – P. 29-42.

**LA LITTÉRATURE FRANCOPHONE COMME ESPACE
D'APPRENTISSAGE DE L'INTERCULTUREL**

Н. М. Дубленко,

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

В настоящей статье рассматриваются характеристики межкультурной компетенции и современная франкоязычная литература как пространство для различных методов в процессе преподавания и обучения французского языка. Межкультурная компетенция важна по нескольким причинам, так как литературный текст может служить инструментами открытия различных миров и культур.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, франкоязычная литература, литературный текст, анализ, критика, интеграция.

**FRANCOPHONE LITERATURE AS A SPACE FOR THE STUDY
OF INTERCULTURAL INTERACTION**

This article considers the characteristics of intercultural competence and modern francophone literature as a space for different methods in the process of teaching and learning French. Intercultural competence is important for several reasons, as literary text can serve as tools for discovering different worlds and cultures.

Keywords: intercultural, francophone literature, literary text, analysis, critique, integration.

Le terme « interculturel », sous sa forme nominale ou adjectivale est un terme de création récente, d'abord employé comme adjectif puis comme nom. Il est composé du préfixe inter et de l'adjectif culturel, une idée de lien, de mise en relation, de communication mais aussi de questionnement entre les cultures. Cette notion est née en France dans les années soixante-dix au cours d'assimilation des cultures migrantes, d'une volonté d'intégration.

Pour C. Clanet, l'interculturel « introduit donc les notions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre cultures », « [...] un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent » [Clanet, 1990 : 21-22].

Sous ce rapport, la littérature francophone est un outil au service de l'interculturelle, dont la finalité repose sur la prise de conscience de la diversité culturelle et de l'importance du dialogue avec l'autre [Defays, 2018 : 16].

Le texte littéraire est considéré un modèle pour illustrer des règles de grammaire dans les activités de traduction, un moyen de développer la compétence de lecture ou un support didactique (un document authentique) pour travailler les compétences langagières et communicatives.

L'intégration des ouvrages littéraires francophone en classe de langue dans une approche interculturelle intéresse pour quelques faits. La littérature francophone est un accès aux valeurs, aux codes sociaux ou comportements rituels en ouvrant à l'apprenant un grand éventail de cultures véhiculées par la langue étrangère. La lecture littéraire peut susciter l'empathie avec l'autre et contribue au développement de la compétence interculturelle.

La compétence interculturelle peut se définir comme combinaison « d'attitudes, de connaissances, de compréhension et de facultés » [Barrett, 2014 : 80] qui amène une personne à une meilleure conscience de la situation de communication et de différentes conditions qui la déterminent.

La compétence interculturelle permet à l'apprenant de comprendre et de respecter des personnes de cultures différentes ; de réagir de façon respectueuse dans l'interaction et la communication avec les personnes ; d'entretenir des relations positives et constructives avec les personnes [Barrett, 2014 : 81].

Ces aspects sont inclus dans l'approche adoptée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL): les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles [CECRL, 2021 : 40].

R. Berthelot associe aux textes littéraires francophones un certain métissage linguistique, des références culturelles éloignées de l'apprenant-lecteur notamment. Or, ces traits pouvant très bien s'appliquer à la littérature générale, il importe alors d'approfondir la relation entre les littératures francophones contemporaines et l'interculturalité. Ce lien s'appuie sur trois principaux héritages permettant de comprendre leur importance dans la culture contemporaine [Berthelot, 2011 : 57].

La richesse interculturelle des productions littéraires offre l'occasion de sensibiliser les apprenants du FLE à la diversité des pratiques et normes socioculturelles dans les sociétés francophones.

Afin de faciliter la compréhension des extraits sélectionnés, sont ajoutés des commentaires ou d'exercices lexicaux ciblant le contexte sociohistorique de l'ouvrage.

La posture médiatique peut conduire à user d'autres formes de médiations artistiques – la musique, le cinéma – pour illustrer l'œuvre littéraires.

Comme le souligne A. Godard les technologies numériques apportent un contact non seulement avec les œuvres littéraires, grâce aux bibliothèques virtuelles, mais aussi avec les écrivains [Godard, 2015 : 39]. Par exemple :

1. Visionnez l'interview avec l'auteure du livre, Djaili Amadou Amal, diffusé sur la chaîne France 24 (<https://www.youtube.com/watch?v=tFWpYrFSZE8>) et répondez aux questions;

2. Allez sur le blog de l'auteure <https://bessora.fr/blog/>. Trouvez quelques titres de ses livres et formulez des hypothèses sur le contenu du roman, repérez et interprétez les données visuelles ou même comparez différentes versions de couverture ne sont que quelques pistes envisageables.

Les notions clés concrétisées dans l'échelle de CECRL pour la littérature sont les suivantes: expliquer ce qu'on aime, ce qui a attiré l'intérêt dans telle œuvre; décrire les personnages; établir des rapports entre certains aspects de l'œuvre et sa propre expérience; relier sensations et émotions; avoir une interprétation personnelle de l'œuvre dans son ensemble ou sur certains aspects.

Au niveaux B1-B2, l'apprenant donne des explications plus élaborées, commente la forme d'expression et le style, et donne son interprétation de l'évolution d'une intrigue, des personnages et des thèmes dans un roman. Aux niveau C1, l'apprenant propose des interprétations plus développées et plus profondes, avec des détails et des exemples [CECRL, 2021 : 220].

Les aspects de l'analyse et de la critique des textes littéraires incluent l'importance des événements dans un roman, le même thème dans des œuvres et les autres liens entre ces œuvres. Les notions clés concrétisées dans le CECRL sont: comparer différentes œuvres; donner un avis motivé sur une œuvre ; évaluer de façon critique les aspects de l'œuvre. L'apprenant peut analyser les ressemblances et les différences entre des œuvres, donner un avis motivé et prendre en compte les autres points de vue [CECRL, 2021 : 225].

En conclusion, il faut souligner que les littératures francophones contemporaines donne un espace d'exploitations variées au processus d'enseignement-apprentissage du FLE.

La dimension interculturelle est importante pour plusieurs raisons, car le texte littéraire, peut servir comme outils d'ouverture de mondes et cultures différents.

Литература

1. Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoin-Gaillard P., Philippou S., Developing intercultural competence through education. Strasbourg: Council of Europe, 2014. – 133 p.

2. Berthelot R. Littératures francophones en classe de FLE: pourquoi et comment les enseigner? Paris: L'Harmattan, 2011.

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

4. Clanet C. L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et Sciences Humaines. – Toulouse : Presses universitaire du Mirail, 1990. – 234 p.

5. Defays J.-M. Enseigner le français langue étrangère et seconde. Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures. – Bruxelles : Éditions Mardaga, 2018. – 346 p.

6. Godard A. La littérature dans l'enseignement du FLE. Paris: Didier, 2015.

7. TV5MONDE. 6 étapes pour créer vos cours avec des documents audiovisuels [en ligne]. [consulté le 10 octobre 2023]. Disponible sur le Web : <<http://www.unc.edu.dz/images/kit-pedagogique-1.pdf>>

УДК 378.016:811

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ В ЯЗЫКОВОМ ОБУЧЕНИИ

Е. П. Ковальская,

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

В статье рассматривается потенциал использования технологий корпусной лингвистики в обучении иностранным языкам, анализируются актуальные методы использования информационной базы корпусных интернет-технологий в лингводидактике, описываются преимущества использования корпусной лингвистики в современном образовании.

Ключевые слова: корпусная лингвистика, лингвистический корпус, разметка, проблемный подход, учебный корпус, параллельный корпус.

USE OF CORPOREAL LINGUISTICS TECHNOLOGIES IN LANGUAGE TEACHING

The article considers the potential of using technologies of corporal linguistics in teaching foreign languages, analyzes the actual methods of using

the information base of corporal Internet technologies in linguistic pedagogy, describes the advantages of using corporal linguistics in modern education.

Keywords: corpus linguistics, linguistic corpus, markup, problem approach, educational corpus, parallel corpus.

Многочисленные публикации говорят об исследовательском интересе к потенциалу технологий корпусной лингвистики. Развитие Интернет-технологий значительно облегчило доступ к корпусам аутентичных текстов и позволило интенсифицировать использование лингвистического корпуса и других технологий в области лингвистических исследований, а также в обучении иностранным языкам.

Корпусная лингвистика – раздел языкознания, который начал развиваться с 60-х гг. XX в., когда в Брауновском университете (США) учеными Н. Френсисом (Nelson Francis) и Г. Кучера (Henry Kucera) был создан первый большой корпус текстов на машинном носителе. Корпусная лингвистика занимается созданием и аннотированием текстовых корпусов, разрабатывает средства поиска по их базам и включает в себя исследования на базе корпуса, а также занимается выявлением закономерностей функционирования языка через его анализ с помощью лингвистического корпуса.

В корпусной лингвистике представлены различные *классификации корпусов текстов* по разным признакам: по типу данных (речевые, письменные, смешанные), по назначению (иллюстративные, исследовательские), по специфичности (литературные, разговорные, диалектные, терминологические, смешанные), по языку текстов (русский, немецкий, английский и т. д.), по жанру (литературные, драматургические, публицистические), по доступности (закрытые, свободно доступные, коммерческие), по «параллельности» (одноязычные, многоязычные, двуязычные), по формальным критериям (пробные/полные, статичные/мониторные, компьютерные/бумажные) [Захаров, 2011: 20].

Лингвистический корпус – это массив текстов, собранных в единую систему по определенным признакам (языку, жанру, времени создания текста, автору и т. п.) и снабженных поисковой системой. В зависимости от целей его создания в корпус могут входить тексты на конкретном языке, одного или нескольких авторов и литературных жанров, написанные в определенный исторический период и т. п. Весь массив текстов в корпусе систематизирован. Это значит, что в корпусе зафиксировано расположение каждого слова в предложении по отношению к другим словам, а также учитывается частота его использования в данном корпусе. Критериями определения языковых корпусов являются устойчивость, репрезентативность, величина и содержание корпуса [Сысов, 2010: 99-111].

Национальный лингвистический корпус создается лингвистами для научных исследований и обучения языку и имеет характерные структурные и функциональные **особенности**:

1. Представительность или сбалансированность состава текстов. Корпус содержит по возможности все типы письменных и устных текстов, представленные в данном языке. Хорошая представительность достигается при значительном объеме корпуса (десятки и сотни миллионов словоупотреблений).

2. Корпус содержит особую дополнительную информацию о свойствах, входящих в него текстов (так называемую разметку, или аннотацию). Разметка – это главная характеристика корпуса. Большинство корпусов снабжено разметками, которые указывают на часть речи, род, число, происхождение, словообразовательные модели запрашиваемого слова [Чернякова, 2011: 128].

3. Национальный лингвистический корпус служит средством описания и применения языка на уровне: фонетики и фонологии, морфологии, словообразования, словоизменения, лексикологии, фразеологии, семантики, словосочетания, коллокации и стилистики.

Потенциал лингвистических корпусов заключается в том, что они предоставляют данные об актуальном естественном состоянии языка, его историческом, географическом, социальном варьировании, жанровом своеобразии, позволяют исследовать частотные языковые конструкции, расширяют представление о функциях языковых единиц, обогащают словарный запас в области профессионально ориентированной лексики. В ведущих университетах мира корпусы текстов используют для разработки лекционных курсов, студенческих заданий и различных проектов [Радищева, 2020: 136].

Анализ научной литературы выявил ряд направлений в применении корпусной лингвистики в лингводидактике. Особой популярностью пользуется обучение с помощью корпусов – *data-driven learning (DDL)*. Данный метод основан на гипотезе эффективного освоения языка с применением модели «наблюдай – предполагай – экспериментировать». С помощью использования языкового материала напрямую из корпуса текстов обучающиеся могут делать собственные выводы о лексических значениях слов, выражений, грамматических правил на базе аутентичного языкового материала [Нагель, 2008: 56].

Одной из корпусных технологий является *учебный корпус (Learner Corpus)* – электронный ресурс, состоящий из текстов, написанных не носителями языка, а изучающими данный язык (сочинения, экзаменационные материалы и т. д.). Учебные корпусы используются при изучении процесса усвоения языка, а также в контрастивных исследованиях при сопоставлении речи носителей языка с речью изучающих данный язык [Мальцева,

2011: 209]. Одним из результатов таких исследований являются учебные материалы, в которых приводятся рекомендации по изучению языка, составленные на основе анализа типичных ошибок, допускаемых носителями в силу различий в системах этих языков.

Кроме того, стали разрабатываться специализированные учебные корпуса *параллельных текстов* (*Learner Parallel Corpora*), которые применяются в переводческой практике, при анализе переводов и коррекционной методике обучения студентов межъязыковому переводу. Использование параллельных корпусов, т. е. корпусов исходных текстов и их переводов на другой язык (языки), способствует формированию лексических навыков на основе перевода [Кокорева, 2013: 57].

В зависимости от целей, которые ставит перед собой преподаватель, – учебные, исследовательские или просто иллюстративные – в условиях использования корпусных технологий могут быть предложены **примерные типы заданий**:

1. *Проверка лексической сочетаемости (поиск коллокаций)*. Под коллокацией в широком смысле понимается «комбинация двух или более слов, имеющих тенденцию к совместной встречаемости» [Захаров, 2010: 137]. Владение коллокациями считается настолько важным компонентом языковой компетенции, что в современной дидактической литературе выделяется даже понятие «коллокационная компетенция», под которой понимается «умение правильно и точно сочетать слова с соблюдением норм иностранного языка» [Жлочихин, 2019: 77]. Языковой корпус представляется незаменимым средством формирования коллокационной компетенции, поскольку позволяет быстро получить информацию о сочетаемости слова и дает возможность просмотреть множество контекстов употребления коллокаций.

2. *Поиск синонимов*. Помимо построения синонимических рядов и подбора синонимичных единиц в зависимости от жанрово-стилистических особенностей текста, языковой корпус можно использовать для изучения сочетаемости синонимичных слов с другими словами.

3. *Изучение деривационных возможностей слов*. Языковой корпус помогает решать и словообразовательные задачи, в том числе определять продуктивность словообразовательных моделей, изучать деривационные возможности языковых единиц, выявлять словообразовательные неологизмы и т. д.

4. *Поиск иллюстративного материала*. Языковые данные представлены в корпусе в своем естественном контексте, что дает возможность изучения как непосредственного лексического окружения языковых единиц, так и их функционирования в более широком контексте на уровне фрагмента текста. Контексты употребления искомым языковых единиц могут быть ис-

пользованы в качестве иллюстративного материала для объяснения изучаемых языковых явлений.

5. В рамках изучения иностранного языка как специальности в вузе предлагается использовать лингвистический корпус на регулярных занятиях для *поисковых заданий*, например, создание профиля слова или выполнения самостоятельных проектных работ обучающихся.

Формирование лексико-грамматических навыков на основе использования лингвистического корпуса возможно в рамках *проблемного подхода*. В отличие от репродуктивного подхода, проблемный подход позволяет активизировать речемыслительную деятельность обучающихся в процессе формирования языковых навыков и развития речевых умений. В результате реализации проблемного подхода и использования *индуктивного подхода*, предполагающего направление от частного к общему, от функционирования того или иного явления в разнообразных контекстах к пониманию его значения и формы, обучающиеся превращаются в первооткрывателей, создателей и соавторов языковых правил и закономерностей [Сысоев, 2010: 106].

Преимуществом использования текстовых корпусов является поддержка исследовательского интереса. Лингвистический корпус открывает студентам лингвистических специальностей возможность поиска необходимых данных о слове для лингвистических исследований на базе больших массивов текстов. Конкорданс упрощает этот процесс, экономит время и дает полное представление о слове, возможность быстрого сбора фактического материала исследования, поскольку корпус выдает по запросу большое количество примеров исследуемых лексических единиц в контексте. Каждый пример имеет указание на источник, время публикации данного контекста.

Обобщив выше сказанное, отметим, что использование корпусов текстов является перспективным направлением в современном языкознании. Лингвистический корпус дает возможность отслеживать изменения в языке, так как он постоянно обновляется. Корпус как ресурс не только делает возможным осуществление многочисленных лингвистических и лексико-графических задач, но предоставляет материал для дальнейших исследований. На базе языковых корпусов создаются задания проблемного характера для стимулирования исследовательской работы обучающихся, а также задания, способствующие развитию лексико-грамматических навыков и коммуникативной компетенции в целом. Это позволят сформировать необходимые стратегии языкового образования и самообразования.

Литература

1. Горина, О. Г. Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков студентов-регионоведов в профессионально-ориентированном общении на английском языке. Дисс. уч. степени канд. пед. наук / О. Г. Горина. – Санкт-Петербург, 2014. – 308 с.
2. Захаров, В. П. Корпусная лингвистика: учебник для студентов гуманитарных вузов / В. П. Захаров, С. Ю. Богданова. – Иркутск : ИГЛУ, 2011. – 161 с.
3. Захаров, В. П. Анализ эффективности статистических методов выявления коллокаций в текстах на русском языке // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии / В. П. Захаров, М. В. Хохлова. – № 9 (16) / 2010. – С. 137–143. – URL : <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2010/materials/html/22.htm> (дата обращения: 01.02.2024).
4. Ключихин, В. В. Формирование коллокационной компетенции обучающихся на основе электронного лингвистического корпуса / В. В. Ключихин // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Т. 24. – № 179 / 2019. – С. 68–80.
5. Кокорева, А. А. Корпус параллельных текстов в обучении иностранному языку / А. А. Кокорева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – № 2 (118) / 2013. – С. 57–62.
6. Мальцева, М. С. Учебный корпус (learner corpus) как база для лингвистического и лингводидактического анализа в рамках методики преподавания иностранных языков / М. С. Мальцева // Социально-экономические явления и процессы / Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина. – № 9 (031) / 2011. – С. 209–212.
7. Нагель, О. В. Корпусная лингвистика и ее использование в компьютеризированном языковом обучении / О. В. Нагель // Язык и культура. – 2008. – № 4. – С. 53–59.
8. Радищева, В. О. Использование корпусной лингвистики в преподавании иностранных языков / В. О. Радищева // Академический Вестник ростовского филиала российской таможенной академии. – № 1(38) / 2020. – С. 135–140.
9. Сысоев, П. В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам / П. В. Сысоев // Язык и культура. – Выпуск № 1 (9) / 2010. – С. 99–111.
10. Чернякова, Т. А. Использование лингвистического корпуса в обучении иностранному языку / Т. А. Чернякова // Язык и культура. – Выпуск № 4 (16) / 2011. – С. 127–132.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИМПРОВИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

С. А. Радулова,

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

Статья посвящена вопросу использования импровизации в обучении иностранному языку в вузе. В ней излагаются некоторые исторические факты использования импровизации в образовательных целях, исследуется и анализируется потенциал импровизации в процессе обучения иностранному языку в вузе.

Ключевые слова: театральные технологии, импровизация, обучение иностранному языку, коммуникативная ситуация.

USING OF IMPROVISATION IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT A UNIVERSITY

The article is devoted to the issue of using improvisation in a foreign language teaching. It considers some historical facts about the use of improvisation for educational purposes in teaching, investigates and analyzes the potential of improvisation in the process of teaching a foreign language at a university.

Keywords: drama techniques, improvisation, foreign language teaching, communication situation.

Использование театральных технологий в педагогическом пространстве издавна привлекает внимание педагогов и методистов. Известные классики педагогики, а также современные ученые (Ш. А. Амонашвили, Н. Ф. Бунаков, Б. З. Вульф, Ф. Гуэн, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, В. А. Караковский, Я. А. Коменский, Я. Корчак, А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-Росинский, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский и др.) в своих трудах часто обращаются к вопросу использования средств театра в педагогической практике. Среди большого арсенала театральных средств, используемых в педагогике, необходимо отметить импровизацию – игру актера, основанную на его способности строить сценический образ, действовать и создавать собственный текст на заданную тему или в обстоятельствах, предусмотренных сценарием, творя без предварительной подготовки, во время представления [Большая советская энциклопедия, 1972: 164].

Зародившись в народном театральном творчестве, импровизация достигла высочайшего уровня в итальянской комедии дель арте (вид площадного итальянского театра XVI–XVIII вв.) и французском фарсе XV–XVI века. В начале XX в. интерес к технике импровизации был обусловлен стремлением театральных педагогов исследовать спонтанность в поведении человека с целью активизации творческих сил актера. Идея использовать элементы импровизации в образовательных целях возникла у К. С. Станиславского – театрального режиссёра, актера, педагога, создавшего знаменитую систему подготовки актеров, которая имеет огромную популярность и более ста лет применяется во всем мире. Впоследствии идеи К. С. Станиславского, считавшего импровизацию высшим проявлением творческого мастерства актера, были распространены на нетеатральное образование и подхвачены педагогами из разных областей знания. На протяжении многих лет концепция импровизации находилась под влиянием театральных педагогов, режиссеров, актеров. Многие выдающиеся отечественные (Е. Б. Вахтангов, В. Э. Мейерхольд, К. С. Станиславский, М. А. Чехов и др.) и зарубежные (М. Андерсен, А. Боал, К. Джонстон, В. Споллин, Я. Морено, Ж. Копо, Л. Страсберг, Л. Пиранделло, П. Брук и др.) режиссеры и театральные деятели внесли свой вклад в разработку импровизационных техник. Благодаря деятельности этих педагогов и их последователей искусство импровизации не только стало неотъемлемой частью обучения актеров, но и нашло широкое применение в образовании.

В настоящее время импровизации – устной вербальной деятельности, реализуемой на занятии без предварительной подготовки [Тучкова, 2017:54] – отводится значимая роль в процессе обучения иностранным языкам. Ученые, специалисты в области методики преподавания иностранного языка рассматривают импровизацию в качестве одного из типов драматизации наряду с инсценировкой, формальной и неформальной драматизацией [Коньшева, 2006:82], пантомимой и ролевой драматической игрой [Брамфит, 1990:81], ролевой игрой, симуляцией, драматическими играми, театрализацией, импровизированным спектаклем [Скривенер, 1994:69]. М. Шеве – один из ведущих практиков в области применения театральных методик при обучении иностранному языку – считает импровизацию наиболее важной, открытой формой драматической деятельности, в которую с успехом могут интегрироваться элементы других, «скорее закрытых форм», таких как симуляция, ролевая игра, читательский театр, изобразительная игра, сценическая игра, психодрама, социодрама [Schewe, 1993:281].

Применение импровизации при обучении иностранному языку в вузе направлено на формирование практических навыков будущих специалистов. Являясь субъектно-ориентированной и целенаправленной деятельностью, импровизация, предоставляет возможность обучаться непосред-

ственно в ситуации общения. В естественной коммуникативной ситуации учащимся необходимо, как и в повседневной жизни, быть активными, внимательно слушать своих собеседников, наблюдать за их действиями, интерпретировать и адекватно применять невербальные сигналы, принимать свои собственные решения о дальнейшем развитии ситуации. Деятельность в спонтанных ситуациях общения помогает обучающимся развивать коммуникативные навыки на иностранном языке, поскольку импровизации «обеспечивают мотивацию в монологических и диалогических высказываниях, способствуют созданию неограниченного количества речевых ситуаций и делают их лично значимыми» [Рогова, 1991:125]. Принимая участие в импровизации, обучающиеся приобретают опыт спонтанного общения и уверенность речевого поведения, развивают навыки вербального и невербального взаимодействия, учатся преодолевать коммуникативный барьер, что готовит их к взаимодействию с носителями языка в ситуации межкультурного общения. Творческий процесс импровизации предоставляет возможность для контекстной практики грамматических структур и лексики, в том числе национально-маркированной: коннотативной, безэквивалентной, фоновой, а также лексических единиц, свойственных людям разных социальных и возрастных групп, что вносит значительный вклад в формирование социокультурной компетенции обучаемых. Поскольку драматическая импровизация осуществляется обычно спонтанно, без предварительной подготовки, а импровизационные задания содержат минимальную информацию, обучающимся необходимо самостоятельно развивать ситуации общения, создавать характер своего персонажа, выбирать языковые средства для реализации выбранной роли, что способствует развитию воображения и креативности.

Несмотря на изначально спонтанный характер, импровизация осуществляется внутри определенных границ, обеспечивающих обучаемым безопасную среду для максимального проявления их творческих способностей и воображения. Так, управляемой импровизации предшествует подготовительная работа с преподавателем, который помогает развивать предложенную ситуацию, создавать характер персонажа, а также вносит определенные изменения в сцену или становится участником импровизации в случае, когда обучающиеся испытывают затруднения и оказываются не в состоянии продолжать импровизационную деятельность. Таким образом, поддержка преподавателя упрощает выполнение задания, дает учащимся чувство защищенности и уверенности в себе при выполнении задач импровизации.

В свободных импровизациях учащимся предоставляется минимальная информация о персонажах и ситуации, участники сами выбирают роль, составляют свое представление о герое, его возрасте, внешности, занятии,

поведении, о возможном развитии событий. Преподаватель, а также учащиеся, не задействованные в импровизации, могут задавать определенные параметры действия и управлять деятельностью участников.

Импровизация проводится обычно на уже знакомом для учащихся или на недавно изученном материале. Импровизационная деятельность начинается со стимула, предлагаемого преподавателем – претекста: вербального, акустического или визуального. Наиболее распространенный претекст – краткое описание ситуации, служащее началом для импровизации.

Чем меньше деталей указано в описании ситуации, тем больше простора для воображения участников импровизации.

Целью импровизации является полная спонтанность, создание сценического образа, действия и текста не по заранее созданному сценарию, а прямо во время исполнения. Такая спонтанная деятельность может вызвать у некоторых обучающихся волнение и неловкость, связанные с боязнью публичного выступления и страхом перед возможными ошибками, обусловленными недостаточно высоким уровнем владения иностранным языком. Ученые-методисты, специалисты в области театральной педагогики и методики преподавания иностранного языка отмечают необходимость использования специальных упражнений, предшествующих импровизации. Вербальные и невербальные подготовительные упражнения (расслабляющие, ассоциативные, двигательные и др.) активизируют учащихся, помогают раскрепостить двигательный аппарат, создать позитивный настрой и благоприятную атмосферу для творчества, преодолеть страх и языковой барьер, настроить обучающихся на спонтанное общение на иностранном языке.

Импровизация является эффективной деятельностью при работе в группах со средним уровнем языковой подготовки, поскольку обучающиеся уже имеют достаточные языковые навыки для создания и исполнения коротких диалогов. Большинство импровизаций на данном этапе будут управляемыми и непродолжительными по времени. На уровне элементарного владения иностранным языком импровизации используются редко, хотя некоторые, занимающие всего несколько минут, могут быть достаточно эффективными и для начинающих, так, например, возможно использование этого вида деятельности при закреплении формул речевого этикета – приветствия, прощания, просьбы, благодарности и др. Наибольшую степень речевой непринужденности в импровизированной коммуникации проявляют обучающиеся, владеющие иностранным языком на уровне выше среднего. На среднем и продвинутом уровнях импровизация часто используется в качестве упражнений для разминки, а также альтернативы традиционным дискуссиям.

Импровизационная деятельность, используемая в процессе обучения иностранному языку в вузе, способствует формированию у обучающихся умения действовать в предлагаемых коммуникативных ситуациях, позволяет существенно повысить эффективность занятия, сделать образовательный процесс более продуктивным, эмоционально насыщенным и интересным. Возможность «проживать» предложенную ситуацию посредством импровизации способствует развитию творческого потенциала учащихся, повышению познавательного интереса к изучению иностранного языка, приобретению комплекса коммуникативных, творческих и культурных компетенций.

Литература

1. Brumfit C. Communicative methodology in language teaching. The Roles of Fluency and Accuracy / C. Brumfit. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 166 p.
2. Конышева, А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А. В. Конышева. – Санкт-Петербург : Каро, 2006. – 247 с.
3. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – Москва, 1991, – 287 с.
4. 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 / A. Ronke. – Berlin, 2005. – 328 p.
5. Schewe M. Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis / M. Schewe. – Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 1993. – 447 S.
6. Scrivener J. Learning Teaching. A Guidebook for English Language Teachers / J. Scrivener. – Heinemann, 1994. – 218 p.
7. Тучкова, Е. Ю. Побуждающий эффект импровизации в моделировании ситуаций общения / Е. Ю. Тучкова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 1. – С. 52–45.
8. Большая советская энциклопедия. – Москва : Советская энциклопедия. – Том 10. – 1972. – 665 с. – URL : <https://dic.academic.ru/dic.nsf/bsc/90290/Импровизация>

ВЕРБАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Р. А. Турсуматова,

канд. пед. наук, ст. преп. кафедры иностранного языка
Таджикский государственный университет права, бизнеса и политики
Таджикистан, г. Худжанд

В статье рассматриваются методы и формы речевого взаимодействия учащихся на уроках иностранного языка. Исследователь уточняет положение коммуникативного метода иностранного языка, предложенного видными специалистами.

Ключевые слова: практико ориентированное обучение, методы и формы, взаимодействие речи студентов, дискуссионные игры, групповая работа.

STUDENTS' VERBAL INTERACTION IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES

The article discusses the methods and forms of speech interaction of students in foreign language lessons. The researcher clarifies the position of the communicative method of a foreign language, proposed by prominent experts. In their opinion, the learning process should be a model of the communication process.

Key words: practice-oriented teaching, methods and forms, interaction of students' speech, foreign language lessons, debates, discussion games.

The changes taking place in the education system of the Republic of Tajikistan have not left an impact on foreign language teaching, especially English, in general education institutions. Increasing the practical importance of this subject requires a new approach to its acquiring, including the creation of various options for its teaching. The classification of the current state of foreign language teaching is also very important, because it determines the directions of activities to improve the teaching of this subject.

At the current stage, the theory and practice of teaching foreign languages in secondary education institutions is characterized by the widespread involvement of various scientific researches, their introduction into secondary school practice, and the search for effective methods of teaching the subject in various conditions.

The number of different types of secondary education institutions is increasing: in addition to schools of deep learning of foreign languages, there are also gymnasiums, lyceums, schools for gifted students, schools with deep learning foreign language classes. The creative possibilities of teachers of foreign languages are expanding. It is for this reason that foreign language teachers should effectively use innovative, interactive and communicative methods and should not be indifferent to the scientific research of prominent researchers and improve their skills in competent education.

In the last decade, in the method of speaking in a foreign language, the communicative method of E. I. Passov [Passov, 1991: 220] found his position, the main idea of which is that the educational process should be a model of the communication process. As with any model, the educational process is simplified in some ways compared to the actual communication process, but it should be compatible with it in terms of the main dimensions.

According to the opinion of E. I. Passov, the reason for the low level of interest in the academic subject, cognitive motivation is mainly the teaching method, that is, the lack of personalized education. In the case where individualization is used as the main means of building communicative motivation, under which E. I. Passov understands the type that is associated with the proactive participation of a person in the process of communication (both in life and in the classroom).

Thus, he distinguishes the following principles of foreign language teaching.

1. The **principle of individualization**, which is important when learning and speaking a foreign language, because the student's speech is understood as a unique means of expressing his feelings, which has a completely individual character in his feelings, moral efforts, etc.

Teaching a foreign language on the basis of the principle of individualization does not mean that it is a tool for one-time application and limited use only at some single stage during the mastering of the material and only for a certain group of students (strong, medium, low), and it should be the foundation for all stages of the process of learning to speak a foreign language, and at the same time, the basis of it should be the personality of the student, which is presented in the form of a multi system.

The system of personalized education, according to the opinion of E. Passov should be determined by means of personality traits, which are the most important part of human personality and constitute its essence; however, all systems of personalization should not be defined solely by personal individuality.

Thus, the individualization of the teaching of speech activity of a foreign language is carried out through the correlation of teaching methods and personality traits (in the case of their main role), subjectivity and individuality of each student.

Personalization is the main tool for motivating educational activity, which is implemented through forms of collective, group and individual work.

2. The **principle of functionality**, by E. I. Passov is considered through the compatibility of the material selection to the communication process, which is presented in the following types: a) selection of material related to specific areas of communication, in which students should participate; b) the selection of lexicons, which is determined not by the global frequency, but by the frequency with these speech tasks in a specific situation; c) vocabulary selection, which is necessary to discuss the problem of interpersonal communication.

3. **Situational as a principle** in general means that all foreign language teaching takes place on the basis and with the help of the situation.

The situation, according to the opinion of E. I. Passov proposed “with a universal form in the implementation of the communication process, which is an integrative type of a dynamic system in mutual social-situational relations, in the moral, role and moral cooperation of the subjects of communication, which is reflected in their consciousness and is created through the cooperation of the students’ situational positions.

4. The next **principle of communicative education** is the principle of innovation, which is related to the form of speech expression, content of speech, teaching methods, speech tasks, teaching conditions, teaching content (that is, teaching materials).

5. **Innovation** also applies to student activity and teacher activity; in order to increase interest in speaking skills, it is necessary to constantly introduce innovations into all elements of the educational process.

A work dedicated to speech material, according to the opinion of E. I. Passov is implemented in three stages, which include: 1) the stage for the formation of speech skills; 2) stage of improvement of speech skills; 3) the stage associated with the development of the ability itself.

But the three stages of work – these are not a certain part of the entire training course, but stages that are repeated periodically throughout the entire course, through which a certain amount of speech material passes each time. Thus, the process of education (mastery) acquires a periodic character, and the three-stage periodicity becomes the mechanism of the educational process. According to E. I. Passov, this type of periodicity ensures quantitative development and a significant increase in the quality of speech skills [Passov, 1991: 223].

Despite its positive aspects, the communicative method is not free from a number of shortcomings and cannot be recognized as the best phenomenon, which is more visible in modern methods.

In our opinion, the time of the communicative method as universal, general, which appeared without a rival in the foreign language teaching method,

excluding all other methods and relations (or at least narrowing their position) has passed.

From our point of view, another approach (method) can also be used, if it does not conflict with communicative and cognitive methods, and is not directly related to activity or consciousness, but is related to personality. It is necessary to introduce a personalized approach to the methodology of teaching foreign languages together with communicative and cognitive methods.

According to R. P. Milrud [Milrud, 1991: 8], speech cooperation of students is understood as association, compatibility and complementing each other in the efforts of communication participants to clarify the communicative purpose and correct its results based on speech means. In our opinion, speech interaction represents a very important aspect in the organization of educational activities of the school during the study of a foreign language, which helps to effectively use the time allocated for education by activating the meaningful speech of students, increasing the effectiveness of the development of education. With this, through it, the tasks of teaching a foreign language oriented towards practice are solved more and more.

In order to organize students' speech interaction, it is not enough to present them with speech problems and examples of speech operations, because at the same time, the use of methodological methods is required to ensure the necessary interaction of students with a foreign language. These methods can be differentiated and presented in six groups, each of which is combined with different options based on a common sign in the following types: discussion; database; search for a pair; group solutions; compatibility of operations; discussion activities.

Discussion. The general mark for this group is determined by the task, which is related to the questioning of the maximum number of students participating in the lesson in order to clarify their opinion, discussion and answers to the given questions.

Arranging a debate simultaneously with the free placement of students in the class, by whom other students are chosen to organize a debate. The answer to the given questions is recorded in writing; then another student is chosen and so on. At the conclusion, the general results of the survey are recorded on the board for further discussion.

When applying this method, there is no age limit or discussion topic. The first stage of education can be associated with the presentation of students' answers to questions related to the profession of parents. On this basis, the classification and arrangement according to the number of existing professions of the parents is proposed: some workers, doctors, teachers, engineers, etc. To organize this activity, each student is presented with a sheet with questions ("Is your mother a teacher?", or "Is your father a doctor?", or "Is your father i a

worker?" and so on), which are asked to all the students in turn of the class. According to the received answers, the results of the survey are summarized by each questioner (the organizer of the discussion). At the same time, the student gives his answer to the questions asked to him. With this method, a tool for intensive speech training is shown, for example, there are fifteen students in the group, then each of them formulates his question fourteen times and prepares an answer to the fourteen questions given to him.

Information database. A common feature of this group of methods is the presence of small details of information, which eventually takes the form of general knowledge as a result of speech interaction with other students and receiving information from a collective database.

One of the forms of this practical activity is the exchange of information on major events, when each reader is given a sheet with brief information about any specific event in the country or abroad. The task of the reader is to ask as many readers as possible about the content of the form in the shortest possible time, as well as to provide each person with the necessary information about himself. As a result of the survey, the reader is given the opportunity to come up with as much information as possible.

Another form implemented according to this method is the organization of activities of a practical nature, which is divided into small details according to the content. Each student is given a component in the form of a picture, through which he learns in order to ask classmates about the content of the remaining details, because he informs others about the characteristics of his component.

Another form of the described method is an activity- "detective activity", which is very interesting for schoolchildren. Readers are presented with background information related to an "extraordinary event" in which everyone plays the role of a witness who has some information about the event, but no one has complete knowledge of the event. Unlocking the detective mode depends on the ability to gather information, to reconstruct a certain event from all the details identified by the participants.

The initial stage of learning is presented with a simple version of this activity, which is determined by searching and finding hidden objects, while each student is given a sheet indicating the places where these objects are not available. The conclusion about where the object is hidden is given by the readers based on the collection of complete information.

Search for a pair. By this method, it is meant that each of the students participating in the group has information that he does not know about, but he should clarify it by applying the form of questioning and answering with the students. In order to adapt it to the cognitive ability of students of all age groups, the speech material differs in different degrees of difficulty. So, for example, it is

appropriate to organize the first stage in learning by looking for paired images in objects, houses, buildings, streets, landscapes, etc.

Forms of activity, which are used in more advanced stages, require a more detailed consideration. One of the forms is related to the search for a “**discussion partner**”. Each student is given a piece of paper expressing a certain opinion related to the problem under discussion. The student’s task is to identify the classmate with whom he is in the same class by means of questions. For example, discussing the problem “Does television help or prevent successful education?” Students will be given sheets with the following content:

1. I like watching TV a lot. I often watch the morning programs and the evening news. According to the programs “In the world of animals” or “Tourists’ club”, I fill more newspapers so that I can remember the news better.

2. Some TV programs help me to study because they provide useful information about the events that are happening in our country and abroad. Many television programs on zoology and geography provide useful information that I use in lessons. And so on.

A positive result is obtained with two identical answer sheets. Students find their partners by asking classmates about their interests, moods, and habits related to various fields of activity, and their contents are recorded in the question and answer sheets. The search for a “discussion partner” is carried out through free discussions about sports, professions, hobbies, art, music, etc.

Group decisions. With this method, the famous TV program “Brain Ring” can be used as an example, in which the whole class is divided into several subgroups, they work together to find the appropriate answer to the given question, discuss the answer, make the final decision and they express it. Prepared questions are aimed at revealing the level of erudition, intelligence, sense of humor, for example: “You are riding in a boat that has a hole, water is filling the boat. What would you do if you only had the following items at your disposal: an ax, a thermos, shovels.

One of them is in the form of “exchange of objects” between the participants of communication. Each student is given a piece of paper, on one of which the name of an object “in his possession” is written, and on the other, the purpose he wants to achieve during the exchange. The leaflets are not intended to be shared directly. Getting the desired item is possible only after completing a series of trades. Here are some sample sheets:

1. You have a book. Do you want to get a stereo cassette?
2. You have the stereocassette. Do you want to buy a fashion magazine?
3. You have a fashion magazine. Would you like a badge?
4. You have a badge. Do you want to get the book? And so on.

The content of other papers is unknown to readers, exchange is possible only on the basis of questions. This game involves the participation of all

schoolchildren, that is, up to fourteen-fifteen people. As a result of speech interaction, the participants are divided into 3-5 groups, within which it is possible to exchange. After the end of communication, schoolchildren discuss the results of obtaining the necessary items.

By coordinating their movements, students can choose the correct location of individual parts of the text. The game consists of the number of readers involved, which is related to the distribution of parts of the text among them. The content of the parts that are available to other readers is not known. All students move freely around the classroom, ask questions to their peers, listen to the answers, compare them with the text at hand, determine the correct sequence in the story, and then place the texts in sequence according to the content.

Coordinating movements also implies carrying them out by sharing commands or instructions. Each student receives a form, the content of which consists of an order, which is delivered by him to the other participants of the group, in this case, he also states his order number, for example: "Movement 2. Go to come to the bookcase." After clarifying all the orders and their order numbers from each other, according to the teacher's instructions, the movements are performed according to the order numbers. With the same figure, different movements are intended for different students, therefore, in order to make a mistake, their "collision" occurs, for example, when they want to sit on the teacher's chair at once.

Discussion activity. The conditions of the discussion game are the reaction of the communication participants to the phenomena read, seen and heard in different ways: providing additional information, questioning, giving consent, denying. Victory goes to the person who uses all the required forms of expression before others and whose discussions are the most reliable. One of the participants will act as an accountant, draw and fill in the table on the blackboard.

At the end of the discussion activity, its results are summarized based on the conclusions presented by its participants.

In conclusion, we have discussed the most popular forms of methods and approaches in several groups, which, based on practice-oriented teaching, help to organize students' speech interaction in foreign language classes. Speech cooperation represents a very important aspect in the organization of educational activities of the school in the process of learning the English language, which helps to effectively use the time allocated for education with the help of activating the meaningful speech of students, increasing the effectiveness of the development of education.

Литература

1. Алиев, С. Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной компетенции будущих учителей иностранных языков в

педвузах Республики Таджикистан (на материале английского языка): дисс. доктора педагогических наук: 13.00.01 / С. Н. Алиев. – Душанбе, 2009. – 373 с.

2. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебного процесса (В вопросах и ответах) / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. – 2-е изд., перераб. и доп. [Текст]. – Киев : Рад.школа, 1984. – 287 с.

3. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект) / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1982. – 192 с.

4. Виноградова, М. Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание учащихся / М. Д. Виноградова, И. Б. Первин. – Москва : Просвещение, 1977. – 159 с.

5. Леонтьев, А. А. Коммуникативность: пришло или прошло ее время? / А. А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1991. – С. 22-23.

6. Мильруд, Р. П. Обучение школьников речевому взаимодействию на уроке английского языка / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 6. – С. 3-8.

7. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 223 с.

8. Рахманова, М. Д. Инновационные технологии формирования профессионально-коммуникативной компетентности студентов при обучении английскому языку: автореф.дисс.канд.пед.наук / М. Д. Рахманова. – Душанбе, 2016. – 25 с.

9. Турчанинова, Ю. Свобода учиться и учить / Ю. Турчанинова // Директор школы. – 1997. – № 1. – С. 38-47.

10. Чередов, И. М. Формы учебной работы в средней школе / И. М. Чередов. – Москва : Просвещение, 1988. – 160 с.

11. Brown, H. Douglas. Principles of Language Learning and Л. С. Проблемы развития психики / Под ред. Teaching. – 2-nd edition.-Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1987. – 285 p.

12. Rogers Carl R. Freedom to Learn for the 80s. – Columbus-Toronto-London-Sydney: Ch. Merrill Publishing Company, 1983. – 312 p.

13. Wells Harry K. The Failure of Psychoanalysis: From Freud to Fromm. – New York: International Publishers Co., Inc., 1963. – 252 с.

Секция 5

МЕДИАКОММУНИКАЦИИ И ЯЗЫК СОВРЕМЕННЫХ СМИ

УДК 808.2

ВЛИЯНИЕ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ МЕДИАСРЕДЫ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ЛИЧНОСТЬ РЕДАКТОРА

С. В. Зеленко,

канд. филол. наук, доцент,
зав. кафедрой медиалингвистики и редактирования
Белорусский государственный университет
Беларусь, г. Минск

В статье рассматриваются некоторые особенности работы литературного редактора в современных средствах массовой информации. Определен ряд квалификационных требований к редактору медиатекстов. Описаны функциональные обязанности редактора. Выделены различия в работе литературного редактора издательства и медиаредактора.

Ключевые слова: редактирование; литературное редактирование; редактор; обязанности редактора; профессия редактора; медиатекст.

THE INFLUENCE OF TRANSFORMATIONAL CHANGES IN THE MODERN MEDIA ENVIRONMENT ON THE PROFESSIONAL PERSONALITY OF THE EDITOR

The article examines some professional features of the work of a literary editor in mass media. Qualifying requirements for the editor of media texts are defined. The functional duties of a mass media editor are described. The differences in the work of a publishing literary editor and a mass media editor are highlighted.

Keywords: editing; literary editing; editor; responsibilities of the editor; editor's profession; media text.

На постсоветском пространстве средства массовой информации и коммуникация как одни из важнейших социальных институтов последние

30 лет находятся в ситуации перманентной трансформации. Традиционным СМИ в вынужденной погоне за вниманием аудитории, от чего в сегодняшних рыночных реалиях во многом зависит финансовое обеспечение редакций за счет рекламных бюджетов и ассигнований со стороны учредителей СМИ, приходится конкурировать друг с другом как в рамках одной и той же типологической парадигмы (газеты конкурируют с другими газетными изданиями, журналы с журналами, телерадиоканалы с другими телеканалами и радиостанциями, информационные агентства с информационными агентствами и т. д.), так и вообще в рамках сложнейшей системы средств массовой информации и коммуникации (аудиовизуальные СМИ успешно завоевывают аудиторию традиционной печатной прессы (газет и журналов), информационные агентства вынуждены конкурировать с блоггерами и новыми интернет-изданиями за приоритетное право публикации информации для достаточно разнообразной аудитории). Характеризуя современное информационное пространство, профессор В. И. Ивченков констатирует: «Сегодня наблюдается ситуация, когда медиакомпании постепенно теряют позицию транслятора информационных текстов (субъектно-объектная модель) и вынуждены включаться в коммуникативные акты на равных со своей аудиторией (субъект-субъектная модель). Появление новых каналов коммуникации позволило совершать коммуникативные акты в цифровых форматах, что, закономерно, привело к снижению интереса к традиционным формам» [Иўчанкаў, 2021: 337-338].

Следует отметить, что конкуренция в профессиональной журналистике также обостряется во многом благодаря глобальным процессам открытости и плюральности современного информационного пространства. Таким образом, транснациональные медиакорпорации с огромными бюджетами, безупречными техническими возможностями, безграничными профессиональными человеческими ресурсами, развитыми и налаженными спутниковыми, кабельными и интернет-каналами распространения информации способны производить и транслировать разнообразный тематический контент, удовлетворяющий практически все новостные, коммуникационные, игровые, а также развлекательные, образовательные и другие потребности национальной и/или страновой аудитории (даже чисто регионального характера). Медиа-исследователи справедливо отмечают: «В современном глобализирующемся обществе все больше возрастает роль информационных технологий в интерпретации международных событий. Мировые новостные телесети, крупные зарубежные печатные и цитируемые интернет-издания формируют международное общественное мнение, создавая приоритеты происходящему в мире событий» [Маркина, 2018: 481]. В подобных рыночных условиях функционирования мировой медиаиндустрии редакционные коллективы национальных СМИ зачастую оказываются в

менее благоприятном положении для дальнейшего существования и развития, что опосредует актуализацию их профессиональной деятельности в направлении освещения и анализа локально значимых событий.

Появление, быстрое развитие, доступность и относительно невысокая стоимость внедрения и практического использования новых информационных технологий, значительное удешевление и развитие функциональности технических средств связи, фото- и видеозаписи, открытость интернет-пространства обусловили появление и широкое распространение таких явлений в производстве и трансляции контента, как гражданская журналистика, журналистика 2.0 и блоггинг. Профессор А. Н. Тяплишина подчеркивает: «Блоги, социальные сети будут играть определяющую роль в дальнейшем развитии отношений между читателями и СМИ» [Тяплишина, 2018: 29]. Эти явления также можно рассматривать как один из факторов, провоцирующих конкуренцию в сфере профессиональной журналистики, когда любой человек, владеющий мобильным телефоном или планшетом, оснащенным камерой и имеющим подключение к Интернету, может транслировать информацию через социальные сети, стриминговые платформы, хостинг-платформы для аудитории, которая в некоторых случаях достигает десятков миллионов зрителей, слушателей, читателей.

Подчеркнем, что совокупность перечисленных выше взаимосвязанных аспектов, их взаимообусловленность становятся определяющим фактором, актуализирующим и опосредующим сложные процессы структурных и организационных преобразований в профессиональной деятельности редакций национальных средств массовой информации и коммуникации, что, в свою очередь, влияет на изменение квалификационных требований к профессиональной личности редактора.

Как известно, редактор – это «специалист, который анализирует, оценивает и совершенствует форму и содержание авторского произведения с точки зрения его языковых качеств, стилистических свойств и композиционных особенностей в целях подготовки к публикации» [Зелянко, 2017: 84]. Профессиональные обязанности литературного редактора, работающего в средствах массовой информации с публицистическими текстами, мало чем отличаются от служебных функций, выполняемых редактором в издательской организации при совершенствовании авторского произведения.

Во-первых, это редакторский анализ авторского текста и определение его социальной значимости с последующим утверждением произведения для дальнейшей обработки и публикации или его мотивированным отклонением. Во-вторых, при необходимости литературная доработка произведения, проверка и совершенствование его языковых и стилистических, содержательно-смысловых, логических, фактологических, жанровых, композиционно-структурных свойств, исправление ошибок и неточностей на

всех уровнях текстового массива. Например, белорусское издательство «Народная асвета» в объявлении о поиске редактора указывает следующие обязанности, которые должен будет выполнять соответствующий специалист: «редактирование учебной, учебно-методической и другой литературы на русском и белорусском языках; подготовка оригинал-макетов к печати; работа с авторами, методистами». Национальный академический театр имени Янки Купалы в объявлении о вакансии литературного редактора прописывает его профессиональные обязанности следующим образом: «осуществление поиска литературного материала; осуществление правок (вычитки) материалов; литературное редактирование и оформление пьес; учет и хранение документального материала театра».

Однако деятельность литературного редактора в современных средствах массовой информации опосредована рядом экстралингвистических особенностей, оказывающих на нее определенное влияние. Таким образом, литературно-редакторская обработка медиатекста, как и его создание журналистом, характеризуется, как правило, оперативностью, что требует от профессионального редактора не только пристального внимания к возможным речевым неточностям и формоопределяющим ошибкам журналистского произведения, но и умение работать в ограниченные сроки с большим объемом разнородной информации, представленной разными авторами, в разной стилистической манере, в разных жанровых формах. Например, в актуальной вакансии «редактор информационного сайта», которую белорусское Унитарное предприятие «Агентство Минск-новости» разместило на одном из рекрутинговых интернет-сервисов, перечислены следующие профессиональные обязанности кандидата на рабочее место: «проверка, редактирование и корректура текстов (новостей), написание креативных заголовков, анализ и создание новостной картины дня, мониторинг новостных лент, сообщений, сайтов государственных органов, компаний и общественных организаций, информационное заполнение сайта на Wordpress». Среди профессиональных требований к претенденту на данную вакансию отмечаются следующие: «высшее профильное образование, опыт работы от 3-х лет, грамотность, уверенный пользователь ПК (Word, базовые знания Photoshop, желательное знакомство с Wordpress), знание общественно-политической жизни страны и Минска, умение работать с большими объемами информации, скорость и точность, широкий кругозор». Редакционно-издательское учреждение «Издательство «Звезда»» предъявляет следующие квалификационные требования к стилистическому редактору, приглашаемому на работу в холдинг: «знание белорусского языка в совершенстве; знание стилистики языка; опыт работы в СМИ». В качестве профессиональной обязанности указывается только «стилистическое редактирование периодического печатного издания».

В это же время литературные редакторы в средствах массовой информации нередко сталкиваются с ненормированным графиком работы, что объясняется необходимостью немедленной публикации той или иной новости в ленте информационного агентства, срочной сдачей номера газеты или журнала в набор, экстренным выходом в прямой эфир телевизионной или радиопрограммы. Литературный редактор, работающий в современных медиаорганизациях, в условиях их интеграции, реорганизации, освоения новых интернет-каналов распространения информации, должен знать особенности подготовки публицистических текстов различных жанровых форм к публикации в печатных, аудиовизуальных и сетевых СМИ. Наконец, профессиональная деятельность литературного редактора в средствах массовой информации опосредована коммуникативными особенностями, обусловленными необходимостью постоянного и тесного межличностного взаимодействия с большим количеством коллег (медиаменеджеров, авторов-журналистов, сценаристов, корректоров, верстальщиков, дизайнеров, фотографов, художники и других специалистов), которые также принимают непосредственное участие в подготовке к изданию конечного медиапродукта.

Совокупность перечисленных выше экстралингвистических факторов отражает специфику работы редактора СМИ в современном информационном обществе и наглядно демонстрирует наличие определенных отличительных особенностей в функциональных обязанностях издательского литературного редактора и медиаредактора.

Литература

1. Зелянко, С. В. Методыка рэдагавання / С. В. Зелянко. – Мінск : БДУ, 2017. – 88 с.

2. Іўчанкаў, В. І. Медыятэкст у новай стылістычнай парадыгме // Журналістыка – 2021 : стан, праблемы і перспектывы : матэрыялы 23-й Міжнар. навук.-практ. канф., прысвеч. 100-годдзю Берарус. дзярж. ун-та, Мінск, 11 лістап. 2021 г. / Беларус. дзярж. унт ; рэдкал.: В. М. Самусевіч (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : БДУ, 2021. – С. 336-339.

3. Маркина, Ю. В. Мировые транснациональные медиакорпорации как сегмент глобализации информационной деятельности / Ю. В. Маркина // Научные ведомости. Сер. Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 37. – № 3. – С. 480-488.

4. Тепляшина, А. Н. Новые медиа & традиционные СМИ: конкуренция как тренд / А. Н. Тепляшина // Вопросы журналистики. – 2018. – № 3. – С. 24-35.

DÉFIS ET ENJEUX DU DISCOURS POLITIQUE

Л. Г. Ключникова,

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

Le sujet de cet article est d'explorer la notion de discours, qui n'est plus seulement considéré d'un point de vue linguistique, c'est désormais un phénomène social associé à la théorie de la communication. En particulier, il fait référence au discours politique, qui est devenu plus ouvert sur la société et a ainsi suscité l'intérêt des linguistes, des journalistes et des stratèges pour analyser les modalités de manipulation des textes politiques. Définir la finalité de ces textes permet de comprendre le choix des voies linguistiques et extra-linguistiques pour convaincre le public.

Mots clés: discours, théorie de la communication, analyse du discours, discours politique, rhétorique, manipulation.

CHALLENGES AND ISSUES OF POLITICAL DISCOURSE

The subject of this article is to explore the notion of discourse, which is not only considered from a linguistic point of view, it is now a social phenomenon that is associated with the theory of communication. In particular, it refers to the political discourse, which became more open to society and thereby provoked the interest of linguists, journalists, strategists to analyze the ways of manipulation by political texts. Defining the purpose of these texts allows us to understand the choice of linguistic and extra-linguistic ways to convince the audience.

Key words: discourse, communication theory, discourse analysis, political discourse, rhetoric, manipulation.

Les paradigmes contemporains des recherches dans le domaine des sciences humaines montrent l'augmentation de l'intérêt pour l'homme et ses capacités langagières et communicatives. Le concept de l'analyse du discours est apparu il y a presque un demi-siècle et reste controversé. Son espace est multidimensionnel et prend en considération toutes les disciplines humaines fondamentales – philosophie, histoire, psychologie et bien sûr linguistique. L'intérêt des savants envers ce phénomène de la communication n'est pas fortuit. Il permet de faire des recherches dans le domaine de la nature d'expression orale à partir de différents points de vue. Ce fait est dû aussi à l'accroissement de l'intérêt sur l'homme et ses capacités internes pour le paradigme des recherches humaines. Chacun

découvre le monde selon les connaissances sur soi-même et son activité dans la société. La langue et la communication verbale sont étudiées maintenant à travers les processus psychiques et sociaux. La science contemporaine détermine de nouvelles approches des recherches langagières pour mieux comprendre les motifs qui poussent les gens à s'exprimer, aussi que les tactiques qui peuvent aider à obtenir le crédit des masses.

À présent le discours est compris comme la symbiose entre le contenu du texte et le contexte social, c'est-à-dire l'objet de l'analyse du discours n'est pas seulement le texte, mais aussi les connaissances civilisatrices, y compris l'expérience, les communications interpersonnelles, les buts, les orientations, etc. L'intérêt pour le phénomène du discours est vu dans les recherches de différents domaines scientifiques et maintenant l'analyse de la langue et des paroles devient partie prenante des études philosophiques, sociologiques et psychologiques.

Du point de vue linguistique, le discours présente le processus de la communication verbale vivante avec des écarts par rapport à la norme du discours écrit, c'est d'ici que vient l'intérêt pour les caractéristiques systématiques des paroles, bien que pour le degré de spontanéité, d'achèvement, de cohérence thématique et, enfin, de compréhensibilité de la conversation par d'autres gens.

Toute la communication est une situation qui met en jeu des acteurs sociaux, des positions et des relations entre un émetteur, un ou plusieurs récepteurs et le contexte externe et interne de la communication.

D'un point de vue pragmatique, le texte est un ensemble culturel qui renvoie aux données d'origines variées, pas seulement linguistiques. C'est pourquoi le texte, tout comme le discours, est défini comme l'utilisation d'énoncés dans leur combinaison pour l'accomplissement des actes sociaux, selon la visée pragmatique.

Actuellement, le discours est étudié dans ses dimensions écrite, orale, interactionnelle (conversation). Nous analysons le discours oral et interactionnel.

En se basant sur l'étude effectuée il est à noter que selon les circonstances de temps, de lieu, et d'auditoire, du sujet ou du but, on distingue autant de sortes de discours, qu'il y a de genres d'éloquence:

- au barreau ou à l'éloquence judiciaire, se rapportent:
 - les plaidoiries – discours prononcés à l'audience par un avocat, exposé oral ou écrit qui défend une idée, une cause, une personne;
 - les réquisitoires – discours prononcés par le ministère public pour demander l'application de la loi, accusation;
 - les mercuriales – discours rédigés par les magistrats, y dénonçait les abus commis dans l'administration de la justice;
 - les philippiques – discours violents et polémiques;
- à l'éloquence de la chaire et au genre académique, se rapportent tous les exemples de discours :

-épидictique – le genre de l'éloge et du blâme. Celui-ci permet de vanter les qualités et les mérites d'une personne (louanges ou blâmes);

-panégyriques – éloge fait en publique ou par écrit de quelqu'un d'une institution, d'un pays, etc.;

-oraisons funèbres ou éloges – discours écrit ou prononcé à la louange de quelqu'un, de quelque chose;

-sermons – prédication faite au cours de la messe, remontrance importune, discours moralisateur et ennuyeux;

-homélies – instruction familière sur la religion, et principalement sur l'Évangile;

-prônes – instruction qu'un prêtre fait, le dimanche, à la messe paroissiale;

-dissertations oratoires – développement long, ennuyeux, discours pédant;

- à la tribune, c'est-à-dire à l'éloquence politique se rapportent:

-les discours politiques – une forme de la discursivité par laquelle un locuteur (individuel ou collectif) poursuit l'obtention du pouvoir;

-les harangues – discours solennel prononcé devant une assemblée une personnalité importante, des troupes, etc.;

-les allocutions populaires – discours assez court, de caractère officiel, prononcé en publique;

-les proclamations militaires.

Ainsi, nous voyons l'évolution de la notion du discours qui commence par l'analyse du discours, le courant étudié par les différentes écoles. Chacune d'elles propose ses propres idées basées sur les travaux des savants réputés comme Z. Harris, É. Benveniste, M. Foucault, J. Habermas et beaucoup d'autres. La multivalence primordiale du terme prédétermine son développement sémantique.

Maintenant nous sommes les témoins de multiples recherches et applications de ce terme dans les domaines sociolinguistiques, psycholinguistique, culturel et d'autres. On note que le fonctionnement du discours est lié étroitement aux circonstances, où il est prononcé. Ainsi, distingue-t-on trois types de discours selon l'éloquence, soit l'éloquence judiciaire, l'éloquence de la chaire et l'éloquence de la tribune, dont l'un est le discours politique.

Avec le développement du système politique, les liens internationaux fixent la nécessité de faire prévaloir les vues, de pousser les masses à agir même contre leur volonté, autrement dit, de faire la politique. En même temps le genre de discours politique trouve sa place dans les paroles des diplomates.

La spécificité du discours institutionnel est montrée par le concept-clef de cet institut, notamment, le pouvoir. La place significative dans les recherches linguistiques est consacrée à l'analyse du discours politique. Dès que ce type de communication devint plus social et ouvert, il perdit son caractère rituel. Pour créer l'image de marque de l'homme politique honnête, les journalistes, les PR-managers et les stratèges communicatifs tâchent d'analyser le discours comme

moyen de manipulation. Un nombre de recherches scientifiques est consacré à ce phénomène linguistique. Il est intéressant de trouver les mécanismes de la création et du fonctionnement des textes politiques, d'étudier les stratégies, d'analyser les métaphores comme moyen d'interprétation du monde politique, et les caractéristiques de la conduite verbale du politicien. C'est ici, que la question de l'utilisation de la langue comme un instrument de mensonge et de vérité se pose de manière aigüe.

Selon Thomas P. Bailey, le but du discours politique n'est pas de décrire ses propres pensées mais de persuader le récepteur, en éveillant les intentions dans sa tête, en donnant la base persuasive, le pousser à agir.

On distingue 4 éléments dans le processus de communication: l'expéditeur, le message, le canal et le récepteur. Dans le processus de communication politique nous voyons le contact des grands groupes sociaux même que les individus, qui jouent le rôle de l'expéditeur et le récepteur du sujet politique, qui est le message, le canal est audio-visuel. L'information politique, ou celle qui influence le processus politique (les événements d'art, de la littérature, de la vie personnelle, etc.), codée à l'aide des clichés politiques se placent ici comme le message. Les buts déterminent le choix des moyens lexicaux, l'usage des éléments paralinguistiques, de différents types de l'influence verbale de telle ou telle personnalité.

Il est possible d'induire en erreur le récepteur par l'intermédiaire de la forme d'un discours quelconque. Le récepteur ne peut pas faire, immédiatement et unitairement, le « décodage » de toutes les figures rhétoriques qui peuplent un certain discours. Dans ces conditions, les sens sont altérés, les significations sont déformées et la réception du discours est dénaturée. Une question de première importance pour une analyse logique et rhétorique du discours politique – et aussi pour mettre en évidence les situations de manipulation qui interviennent dans ce type de discours – tient à une investigation de l'utilisation des argumentations sophistiquées dans un tel type de discours. Le discours politique utilise pleinement de telles procédures argumentatives, et leurs résultats sont souvent importants et l'habileté dans la manipulation des tels mécanismes est considérée une qualité essentielle pour un bon politique.

Il est bien à mentionner que les problèmes de la politique deviennent les problèmes culturels, linguistiques et psychologiques. Dans ce cas, l'approche de l'analyse du langage politique est changée elle aussi. Le texte est étroitement lié avec la personnalité qui joue le rôle de porteur, mais aussi avec les circonstances où ce texte est prononcé. On peut voir une telle formule dans la méthodologie des recherches sur le discours politique: le discours politique – l'ensemble des discours politiques du socium (le discours du pouvoir, contre-discussion, la rhétorique publique, qui fixent le système des relations sociales ou la déstabilisent).

Le discours politique apparaît aussi comme un lieu de combat entre les citoyens et l'Etat, entre les forces politiques, entre l'Etat et les forces politiques.

C'est par son biais que les citoyens tentent de définir et redéfinir la situation sociale et politique. En général, nous voyons que le discours politique est le discours institutionnel et son but est de persuader le récepteur de la vérité des énonciations pour réaliser la tâche principale, à savoir l'acquisition du pouvoir, la domination sur les connaissances des masses. Il est l'instrument et le lieu de combat à l'arène politique. Il faut prendre en considération le statut et le rôle de la politique dans la société. Les politiques de tous les niveaux sont intéressés à être crédibles, c'est pourquoi on embauche des spécialistes qui élaborent de nouveaux moyens de mensonge et leur enseignent comment il faut se comporter en public et quand ils doivent employer des moyens lexicaux de persuasions. Le décodage de l'information prononcée ne se fait pas simultanément à l'acte de l'énonciation, c'est pourquoi on utilise les éléments compris par tous pour l'accentuation, tandis que le reste mène en barque les locuteurs.

Et il est admirable que ces mécanismes fonctionnent avec succès et l'auditoire croit inconditionnellement les mots et les phrases préparés d'avance. Il n'est pas important si la personne qui parle est un homme ou une femme. S'il sait employer bien les mécanismes de manipulation, il a du succès.

Литература

1. Adam J-M. Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle / J-M. Adam. – Liège : Mardaga, 1990. – 266 p.
2. Benveniste, E. Problèmes de linguistique générale / E. Benveniste // Langue française. 1(1969). – p. 105–107.
3. Шейгал, Е. Семиотика политического дискурса / Е. Шейгал. – Волгоград : Перемена, 2000. – 368 с.

УДК 32.019.5

ПЕЧАТНАЯ ПРЕССА КАК КАНАЛ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЛАСТИ И ОБЩЕСТВА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

К. И. Костиневич,

канд. полит. наук, ассистент кафедры политологии,
Белорусский государственный экономический университет
Беларусь, г. Минск

Статья посвящена роли печатных СМИ в передаче информации от власти к обществу в Республике Беларусь. В работе рассматриваются этапы развития информационного поля Республики Беларусь и отражены

особенности деятельности печатной прессы в политической коммуникации власти и граждан на современной стадии развития.

Ключевые слова: политическая коммуникация, печатная пресса, информационное поле, каналы политической коммуникации, формы политической коммуникации, политическая информация.

THE PRINTED PRESS AS A CHANNEL OF INTERACTION BETWEEN THE GOVERNMENT AND SOCIETY IN THE REPUBLIC OF BELARUS

The article is devoted to the role of print media in the transfer of information from government to society in the Republic of Belarus. The paper examines the stages of the development of the information field of the Republic of Belarus and reflects the peculiarities of the activities of the print press in the political communication of the authorities and citizens at the current stage of development.

Keywords: political communication, print media, information field, channels of political communication, forms of political communication, political information.

С момента обретения суверенитета информационное поле Беларуси претерпело ряд изменений. «Медиасистема одновременно является информационной платформой всех событий в государстве, выполняет функцию аналитического и трансляционного центра принимаемых решений правительства и создает идеологическую платформу для дальнейших конструктивных решений и реализации инновационных проектов развития государства и общества» [Слука, 2020; 200]. Выделяется четыре этапа трансформации информационного поля Беларуси [Градюшко, 2013; 27–28; Посталовский, 2019; 50–55]:

- На первом этапе (1992–2001 гг.) происходило становление общереспубликанского информационного поля и структуры национальных СМИ, главным источником информации для граждан являлось телевидение, где ведущую роль играли российские телеканалы. Спрос на печатную прессу и радио был ниже, а в Интернете «возникла среда для зарождения нового медиасектора» [Градюшко, 2013; 27], появились первые сайты белорусских медиа, а в 2000–2002 гг. были созданы веб-версии республиканских печатных СМИ;

- На следующей стадии (2002–2005 гг.) окончательно формируется национальная медиасистема, характеризующаяся ростом влияния печатных СМИ при сохранении «доминантно-монопольного» положения телевидения. Роль радио в массовой коммуникации снижается, а сети Интернет – возрастает: появляются онлайн-издания, зарождаются веб-журналистика

и блогосфера. На телевидении создаются новые белорусские медиа (ОНТ, ЛАД), которые транслировали большие объёмы российского контента, что обеспечивало им высокую долю аудитории. Также наблюдалась «тенденция устойчивого роста социально-политического рейтинга белорусских телеканалов и снижение этого показателя у отдельных российских телевизионных СМИ» [Правдивец, 2009; 66]. Аудитория медиа делилась на две большие группы: в первую вошли люди, доверяющие белорусским СМИ, во вторую – российским.

- В рамках третьего периода (2006–2010 гг.) снижается аудитория печатной прессы и радио, а телевидение достигает наивысших показателей с «преобладанием именно белорусских телеканалов» [Правдивец, 2009; 81]. В это время наблюдается активный рост интернет-аудитории.

- С 2011 г. начался четвёртый этап развития информационного пространства Беларуси. Для него характерно снижение доли телезрителей при сохранении ведущей роли телевидения среди медиа. Наблюдается значительный рост числа интернет-пользователей и уменьшение аудитории прессы и радио. В медиaprостранстве доминирующее положение занимают белорусские СМИ, иностранные медиа также имеют высокое влияние на белорусов, однако разнообразие доступных каналов передачи информации создают единую медиасреду. На данный момент наблюдается рост влияния интернет-форм коммуникации на политические процессы, создавая предпосылки для нового этапа развития информационного поля нашей страны, где Интернет будет ведущим каналом массовой политической коммуникации. При этом внедрение новых каналов и форм в процесс может привести к росту конфликтных взаимодействий, т. к. «с развитием общественных процессов происходит «столкновение» традиций и новаций, возникают коммуникативные барьеры» [Калачёва, 2020; 20].

Институт социологии Национальной академии наук Беларуси (далее – Институт социологии) отмечает, что в марте 2022 г. контент телевидения потребляли 65,5% респондентов, прессы – 18%, радио – 14,9%, главным источником информации телевидение назвали 42,6% опрошенных, радио – 1,5%, прессу – 1,2% [Патриотические ценности...].

Основными потребителями политической информации из печатных СМИ являются люди от 45 лет и старше. Так, по данным Центра социологических и политических исследований Белорусского государственного университета (далее – ЦСПИ) сообщения о политике в печатных СМИ в 2020 г. читали 43,9% жителей страны от 60 лет и старше (в 2017 г. – 45,2%), 22,9% – от 45 до 59 лет (34%), 13,3% – от 30 до 44 лет (20%) и 4,9% – от 18 до 29 лет (7,3%) [Посталовский, 2021; 123; Посталовский, 2019; 111, 59].

Институт социологии отмечает, что в 2019 г. республиканские газеты читали 68,9% белорусов, районные – 57,3%. Наиболее популярной была

«СБ. Беларусь сегодня», которую читали 23,5% опрошенных [Рейтинг...]. В число наиболее популярных газет страны в разные годы входили «Вечерний Брест», «Гродненская правда», «Витьбичи», «Вечерний Минск», «Могилёвские ведомости», что отражает высокий потенциал региональной прессы в налаживании диалога власти и общества на местном уровне. Освещение локальных событий позволяет ей «удерживать» своего читателя даже в условиях кризисного состояния рынка печатных СМИ и общей тенденции возрастающего спроса аудитории на информацию, воспроизводимую сетевыми ресурсами» [Посталовский, 2019; 92]. Например, в Гродненской области, по данным ЦСПИ, в 2018 г. наиболее популярной были местные газеты: «Гродненская правда» (её читали 23,3% жителей области), «Берестовицкая газета» (22,2%) и «Вечерний Гродно» (21,1%) [Посталовский, 2019, 94]. Также высокий коммуникационный потенциал на местном уровне имеет печатная пресса Гомельской, Минской и Могилёвской областей.

По результатам опросов Института социологии, в 2019 г. 17,8% белорусов читали печатные СМИ ежедневно, 28,2% – несколько раз в неделю, 17,2% – раз в неделю, 20% – реже раза в неделю [Рейтинг...], что отражает их «вторичность» как источника информации, т. е. дополнительный характер по отношению к основным каналам массовой коммуникации: для аудитории старше 40 лет преимущественно наряду с телевидением, а для аудитории до 40 лет – Интернетом и телевидением. Поскольку газетам не присуща оперативность информирования, их приоритет – объяснительная функция.

Таким образом, печатная пресса в Республике Беларусь является третьим по популярности каналом массовой политической информации. Она исполняет роль дополнительного источника информации и востребована при реализации объяснительной функции. Стоит отметить важность прессы в коммуникации на местном уровне, где высок спрос на контент о локальных событиях. Высокий потенциал в налаживании диалога государства и граждан на данном уровне имеет пресса Гродненской области, чуть ниже – Гомельской, Минской и Могилёвской областей.

Литература

1. Градюшко, А. А. Современная веб-журналистика Беларуси / А. А. Градюшко. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2013. – 179 с.
2. Калачёва, И. И. Актуальные тенденции коммуникации поколений на современном этапе / И. И. Калачёва // Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения : сб. науч. ст. 2020. – С. 18–22.

3. Патриотические ценности населения Беларуси: результаты социологического исследования [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.belta.by/roundtable/view/patrioticheskie-tsennosti-naselenija-belarusi-rezultaty-tsotsiologicheskogo-issle-dovaniya-1467/>.
4. Посталовский, А. В. Мессенджеры в структуре медиапредпочтений национальной аудитории / А. В. Посталовский // Журн. Белорус. гос. ун-та. Социология. 2021. – № 1. – С. 120–128.
5. Посталовский, А. В. Национальное информационное поле в контексте вызовов и угроз современного мира: социологическое измерение / А. В. Посталовский. – Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2019. – 235 с.
6. Посталовский, А. В. Печатный сегмент информационного поля в социологическом фокусе / А. В. Посталовский // Весн. Гродзен. дзярж. ун-та. Сер. 5, Эканоміка. Сацыялогія. Біялогія. 2019. – Т. 9, № 1. – С. 91–97.
7. Правдивец, В. В. Информационное поле Республики Беларусь: структура и подходы к изучению, формирование и развитие / В. В. Правдивец, Д. Г. Ротман, В. В. Русакевич. – Минск : Зималетто, 2009. – 184 с.
8. Рейтинг белорусских печатных СМИ [Электронный ресурс] // Инстытут сацыялогіі НАН Беларусі. – URL : <http://socio.bas-net.by/rejting-beloruskich-pechatnyh-smi/>.
9. Слука, О. Г. Информационное обеспечение политического процесса / О. Г. Слука // Журналістыка – 2020: стан, праблемы і перспектывы : матэрыялы 22-й міжнар. навук.-практ. канф., Мінск, 12–13 лістап. 2020 г. / Беларус. дзярж. ун-т. – Мінск, 2020. – С. 198–201.

УДК 81'42

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ КОНСТРУКТИВНОГО И ДЕСТРУКТИВНОГО РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ В АРГУМЕНТАТИВНОМ ДИСКУРСЕ

Н. В. Мельничук,

канд. филол. наук, доцент кафедры романо-германской филологии
ПГУ им. Т. Г. Шевченко, г. Тирасполь

Данная статья посвящена проблеме конструктивности / деструктивности речевого воздействия в аргументативном дискурсе. Исследование базируется на аксиологических аспектах анализа представленных типов дискурса. Представлена иерархия ценностей немецкой культуры и выделены коммуникативные установки участников коммуникации.

Ключевые слова: аксиологические аспекты, конструктивность, деструктивность, дискурс.

AXIOLOGICAL STRATEGIES OF CONSTRUCTIVE AND DESTRUCTIVE SPEECH COMMUNICATION IN ARGUMENTATIVE DISCOURSE

This article is devoted to the problem of constructiveness/destructiveness of speech influence in argumentative discourse. The study is based on the axiological aspects of the analysis of the presented types of discourse. The hierarchy of values of German culture is presented and the communicative attitudes of communication participants are highlighted.

Key words: axiological aspects, constructiveness, destructiveness, discourse.

Проблема конструктивности/деструктивности общения в аргументативном дискурсе внимательно изучается отечественными и зарубежными лингвистами на протяжении многих лет, так как исследования в области межличностного общения являются на сегодняшний день одними из ведущих направлений в лингвистике. Исследуемые нами конструктивный/деструктивный типы дискурса (на примере парламентских дебатов в Бундестаге) относятся именно к данному виду межличностного общения, ориентированному на лингвистическую персонологию.

Конструктивный/деструктивный дискурсы являются объектом изучения концептологии. Концепт «деструктивность» активно исследуется ведущими учеными: в подходе М. М. Кононова [Кононов, 2009] на основе аксиоматического принятия идеи о двустороннем характере речевоздействующей деятельности выделяется деструктивная сторона последней. Современные информационно-политические технологии считаются продуктом информационно-психологического и политического воздействия, объединение которых происходит на основе признака манипуляции, подразумевающей задействование интенсивности, информационной насыщенности, эмоциональной окраски, направления потоков негативной информации. **Информационно-психологические технологии классифицируются автором на основе следующих пяти критериев:** (а) характера информационно-политического воздействия на сознание коллективного адресата; (б) степени достоверности информации; (в) интенсивности воздействия на сознание адресата; (г) скорости передачи информации; (д) концентрации актуальной информации в коммуникативных каналах информационно-политического воздействия на сознание российского электората и представителей политической элиты. Результатом деструктивного воздействия может

явиться блокировка и разрушение у адресатов основных механизмов мышления, объективного восприятия и адекватной реакции на реальную политическую картину, что приводит адресата к невозможности осуществлять объективное политическое волеизъявление. Еще одним результатом такого воздействия признается постепенная нейтрализация, а затем и ликвидация способности адресата доверять власти, разрушение веры в справедливость, в нравственность и возможность самосовершенствования.

Т.В. Левкова [Левкова, 2003] рассматривает деструктивность как одну из сторон проявления неассертивной агрессии. Этот подход перекликается с принятыми в зарубежных коммуникативных исследованиях. Конструирование же конструктивного поведения связывается у автора с принятыми в теории профессионального образования и социального научения идеями формирования личностной готовности к такому поведению. Само агрессивное-ассертивное поведение является условием адекватного самоутверждения и самореализации педагога. Особенности ассертивного общения считаются направленность, интенсивность, качество преобразования активности человека.

Основные результаты исследования представляют собой связную последовательность (она нами уточнена в плане следования компонентов – порядок следования пунктов (в), (д) у автора иной и не вполне соответствует самой логике формирования действующей системы) и *закljučаются в следующем*: (а) уточнены понятия дуалистичность агрессии, конструктивная педагогическая позиция в ситуациях агрессии; (б) введено понятие ассертивная педагогическая позиция; (в) обоснована необходимость реализации системы ассертивной позиции субъектов; (г) определены предпосылки и условия формирования ассертивной педагогической позиции у студентов вуза; (д) установлены особенности проявления агрессии в педагогическом общении; (е) отрефлексированы механизмы развития конструктивной педагогической позиции в ситуациях агрессии; (ж) разработана модель конструктивной педагогической позиции в ситуациях агрессии.

Следует отметить экспериментальную часть исследования, основанную на корреляционном анализе с обработкой статистических результатов по формуле Пирсона. Психодиагностика показала обратную пропорциональность уровней деструктивности (враждебности) VS. уверенности и самооценки. Использование констатирующего эксперимента подтвердило важнейшие направления формирования и развития конструктивной (ассертивной) позиции в общении – снижение уровня враждебности, развитие адекватности самооценивания и стимулирование уверенности в собственных возможностях. Эти направления реализуемы через групповые методы подготовки и переподготовки специалистов.

Можно отметить и перспективность разработанной автором модели развития асертивности будущего педагога, содержащей три ориентационных модуля – на личностную сферу, на общение и на деятельность. Эта модель, судя по формулировкам модулей, предназначена для самостоятельного использования. Ее эффективность определяется наличием ряда педагогических условий: (а) усвоение знаний о природе агрессии; (б) наличие установки (=настроенности) на адекватную и позитивную самооценку; (в) рефлексия собственных возможностей для самоизменения; (г) формирование рефлексии и эмпатии; (д) осознанное овладение навыками асертивного общения.

Из результатов исследования можно взять на заметку идеи о неоднозначности понятия *агрессия* и о возможности осознанного – и самостоятельного – формирования конструктивной позиции в общении на основе выработки действенных методик.

В исследовании конструктивного и деструктивного типов дискурса, взяв за основу диалогический подход, мы придерживались принципов интерактивной социолингвистики и, соответственно, различали *текст*, написанный автором, и *дискурс* как интерактивный способ взаимодействия, так как дискурс, по мнению Т. ван Дейка, не ограничен ни рамками текста, ни рамками самого диалога, а несет в себе когнитивные и социально-психологические составляющие, среди которых *адресант*, *адресат*, *цель*, *намерения*, *коммуникативные установки* и т. д. [Дейк, 1989: 212].

Аргументация в парламентских дебатах играет ключевую роль в формировании их прагматической направленности. Эта направленность достигается через рациональное убеждение, где участники дебатов обосновывают правильность своей позиции или опровергают позицию оппонента. Важно отметить, что аргументация и дебаты взаимосвязаны, но не обязательно взаимоподчинены: дебаты могут использовать различные средства воздействия, не ограничиваясь только аргументацией.

Анализ иерархии ценностей в немецкой культуре предполагает различие между лингвокультурой, представляющей собой взаимосвязанные явления культуры и языка, и культурными ценностями, которые определяют стандарты блага, добродетели и красоты в обществе. Ценности указывают на то, что важно и желаемо, в то время как культурные концепты представляют собой ментальные образования, отражающие своеобразие культуры.

Модели конструктивности и деструктивности в парламентских дебатах зависят от внутрикультурной и межкультурной коммуникации. Синтаксические конструкции и лексические средства отражают сложные особенности немецкой культуры. Иерархия ценностей вносит эмоциональное содержание в дискурс, подчеркивая позицию говорящего и придавая отдельным высказываниям авторитет и правдоподобность.

Таким образом, лингвистические средства, особенно аксиологические высказывания, тесно связаны с культурными ценностями и идентификацией дискурса в контексте конструктивности и деструктивности в парламентских дебатах.

Литература

1. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Ван Дейк. – Москва : Прогресс, 1989. – 310 с.
2. Кононов, М. М. Современные информационно-политические технологии в российском избирательном процессе: деструктивная составляющая: дис. ... канд. полит. наук: 23.00.02 / М. М. Кононов. – Москва : МГОУ, 2009. – 193 с.
3. Левкова, Т. В. Конструктивная агрессия в педагогических взаимоотношениях: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Левкова. – Биробиджан : БГПУ, 2003. – 164 с.

УДК 81-2

РИТОРИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ В АНГЛИЙСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЕ

Е. В. Соловьянова,

канд. филол. наук, доцент кафедры германских языков
и методики их преподавания
ПГУ им. Т. Г. Шевченко, Рыбницкий филиал,
г. Рыбница

Настоящая статья посвящена описанию особенностей стратегического планирования текстов английской социальной рекламы. На основе анализа автор выделяет основную стратегию, стратегию воздействия и манипулирования, характерную для английской социальной рекламы, а также риторические тактики и приемы ее реализации.

Ключевые слова: социальная реклама, риторическая стратегия, риторическая тактика, риторический прием, воздействие, манипулирование.

RHETORICAL STRATEGIES AND TACTICS IN ENGLISH PUBLIC SERVICE ADVERTISING

This article is devoted to the description of the features of strategic planning of English public service advertising texts. On the basis of the analysis the

author identifies the main strategy, the strategy of influence and manipulation, characteristic of English public service advertising, as well as rhetorical tactics and techniques of its implementation.

Keywords: public service advertising, rhetorical strategy, rhetorical tactics, rhetorical technique, influence, manipulation.

В настоящее время рекламные публикации социальной направленности приобретают все большее значение, что связано с острой необходимостью решать социальные проблемы современного общества, формировать и развивать нравственное здоровье граждан. Социальная реклама представляет собой такой вид коммуникации, который ориентирован на привлечение внимания к самым актуальным проблемам общества и его нравственным ценностям» [Николайшвили, 2008: 18].

В настоящее время российские и зарубежные исследователи достаточно активно изучают рекламное речевое воздействие в терминах речевых стратегий и тактик (А. В. Дмитриева, Г. А. Мирошниченко, Е. С. Сотникова, В. Е. Любке и др.). Вместе с тем работ, посвященных изучению и классифицированию риторических стратегий, которые лежат в основе текстов социальной рекламы, недостаточно, что и обуславливает актуальность данного исследования.

Под риторической стратегией мы, вслед за О. С. Иссерс, понимаем комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели [Иссерс, 2009: 57]. Риторическую стратегию можно разбить на более мелкие составляющие, которые в большинстве работ обозначены термином «тактика», т. е. «одно или несколько действий, которые способствуют реализации стратегии» [Иссерс, 2009: 110]. В свою очередь, инструментом реализации риторической тактики является риторический прием [Иссерс, 2008: 114].

Далее перейдем к описанию результатов практического исследования. В качестве материала исследования выступают тексты английской визуально-графической социальной рекламы, посвященной таким актуальным социальным проблемам, как пропаганда здорового образа жизни, защита окружающей среды и животных, борьба с насилием и т. д.

Основная стратегия, функционирующая в изучаемых рекламных текстах, – это стратегия воздействия и манипулирования, что объясняется основной функцией социальной рекламы: привлечение внимания к актуальным проблемам общества, моделирование поведения и формирование определенных моральных ценностей, принципов, взглядов и убеждений. Данная стратегия, подталкивающая адресата к осознанному или неосознанному совершению требуемых от него действий, реализуется посредством трех основных тактик: тактика внушения (условно мы ее называем

тактикой обращения к эмоциям), тактика убеждения и тактика побуждения (так называемые тактики обращения к разуму). Каждая из зафиксированных тактик реализуется посредством различных приемов.

Итак, **тактика внушения реализуется следующими приемами:**

1. Прием «воздействие на эмоции и чувства», для которого характерно употребление эмоционально-окрашенной лексики, которая не просто обозначает предметы или явления, но и формирует определенную эмоциональную атмосферу в контексте: *Mummy, don't worry, I'll never learn that my asthma is thank's to you.* В целом, данный прием апеллирует к целому спектру эмоций: стыду, состраданию, жалости.

2. Прием «устрашение» выполняет аналогичную функцию, но призван вызывать страх и отвращение у реципиента. Например, *Stop the carnage.* Данная социальная реклама призывает отказаться от одежды из натурального меха. Шок, отвращение и ужас усиливаются благодаря визуальной составляющей: на плакате изображены тела окровавленных животных.

3. Прием «повтор». Так, в социальной рекламе против курения наблюдается троекратное повторение местоимения 2-го лица *You caused your cancer yourself*, что привлекает внимание адресата и создает иллюзию обращения индивидуально к каждому. Таким образом, достигается эффект диалогичности, создается впечатление того, что диалог происходит с конкретным человеком и именно ему направлено обращение.

4. Прием «ирония», например, *Thank you for smoking.*

5. Прием «альтернатива». Суть данного приема заключается в ограничении выбора реципиентом, когда, по сути, выбор очевиден: *Had a drink? Choose how you'll be taken* (на плакате изображен автомобиль такси, патрульный автомобиль и катафалк).

6. Прием «риторический вопрос». Использование риторических вопросов связано с тем, что имплицитный способ выражения своего намерения является более экспрессивным и эффективным средством вызвать у адресата определенную реакцию, побудить его к определенным действиям и добиться желаемой цели. Яркой иллюстрацией данного приема выступает социальная реклама, на которой изображена искалеченная собака. Реклама дополняет резонный вопрос: *What did I do to deserve this?*

7. Прием «риторическое восклицание». Данный прием обладает схожим воздействующим потенциалом: *Only YOU can prevent wildfires!*

8. Прием «сопоставление». Цель данного приема заключается в подчеркивании различий между объектами и в связи с этим формированием определенного отношения к проблеме. Так, в социальной рекламе в защиту домашних животных сопоставлены две фотографии собаки. На первой питомец представлен грязным, голодным и изможденным, на второй – чистым, сытым и ухоженным. Текстовая составляющая говорит нам о том,

что на плакате изображен один и тот же пес, побывавший в руках разных хозяев: *Same dog, different owner.*

Тактика убеждения заключается в воздействии на сознание личности через обращение к ее собственному критическому суждению. Основу убеждения при этом составляет отбор, логическое упорядочение фактов и выводов согласно единой функциональной задаче. Данная тактика реализуется посредством следующих **приемов**:

1. Прием «трюизм». Высказывания-трюизмы очень эффективны в процессе общения, поскольку они не требуют размышления в силу своей очевидности и попадают прямоком в подсознание, минуя сознательный фильтр: *Speed kills; Smoking causes premature aging.*

2. Прием «апелляция к статистике». Использование в социальной рекламе числовых данных или статистики оказывает влияние на психику человека, при этом создается эффект убедительности информации. Статистические данные позволяют ясно и четко отразить сущность рассматриваемой в социальной рекламе проблемы: *Air pollution kills 60.000 people a year.*

3. Прием «выводы». Данный прием заключается в построении логической цепочки умозаключений, показывающей, к чему могут привести те или иные поступки человека: *If you don't want millions of animals tortured and killed in leg-hold traps, don't buy a fur coat.*

Тактика побуждения заключается во внешнем стимулировании реципиента прямым воздействием на его волю (призыв, приказ, принуждение и уговаривание). **Приемами** реализации данной тактики являются следующие:

1. Прием «призыв, приказ». В данном случае используется императивность, направленная на убеждение, побуждение к действию и моделированию поведения: *Don't drink and drive.*

2. Прием «призыв-обещание». Например, социальная реклама, призывающая стать донором крови и обещающая, что этот поступок сделает вас супергероем: *You can be someone's superhero* (эффект усиливается за счет визуальной составляющей: на рекламном щите изображен человек-паук).

Следует отметить, что в большинстве случаев в тексте социальной рекламы наблюдается одновременное употребление нескольких тактик и, как следствие, приемов. В качестве примера приведем социальную рекламу, в которой изображен пешеход, сбитый машиной. Текст гласит: *My friend saw the text, he didn't see the truck. Stop. Think. Live.*

Становится очевидным, что причиной несчастного случая стало использование мобильного телефона во время нахождения на проезжей части. В первой части рекламного текста наблюдается употребление тактики внушения, приема «воздействие на эмоции и чувства, поскольку слово *friend*, которое апеллирует к ценностям человека, показывает, что сбитый

пешеход – это близкий человек, и в данной ситуации может оказаться любой из нашего окружения, если он будет невнимателен на дорогах. Здесь также наблюдается употребление приема «повтор»: повторяя глагол to see, автор рекламного текста показывает нелепость случившейся ситуации: только читал сообщение – теперь сбит насмерть.

Во второй части рекламы употребляется тактика побуждения, прием «призыв, приказ». Автор употребляет глаголы в повелительном наклонении, и его призыв становится более убедительным и действенным, при этом визуальная составляющая создает эффект утрашения.

В заключение отметим следующее. Проведенное исследование позволило выделить основные стратегии, тактики и приемы, позволяющие реализовать основную функцию социальной рекламы. Перспективным в дальнейших исследованиях видится изучение риторических стратегий и тактик с привлечением большего объема материала, а также с применением в качестве материала исследования аудиовизуальных текстов в сочетании с вербальным компонентом.

Литература

1. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – Москва : ЛКИ, 2008. – 288 с.
2. Иссерс, О. С. Речевое воздействие: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению (специальности) «Связи с общественностью» / О. С. Иссерс. – Москва : Флинта: Наука, 2009. – 224 с.
3. Николайшвили, Г. Г. Социальная реклама: теория и практика / Г. Г. Николайшвили. – Москва : Аспект Пресс, 2008. – 182 с.

Научное издание

**ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ**

Материалы

Международной научно-практической конференции
20 октября 2023 года

Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка: Ю. А. Запорожан

ИЛ № 06150. Сер. АЮ от 21.02.02.
Подписано в печать 19.04.24. Формат 60×90/16.
Усл. печ. л. 10,6. Электронное издание. Заказ № 340.

Подготовлено в Издательстве Приднестровского университета
3300, г. Тирасполь, ул. Мира, 18