

ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Т.Г. ШЕВЧЕНКО

Филологический факультет
Кафедра романо-германской филологии

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

*Материалы
Республиканской научно-практической конференции
(с международным участием)*

21 октября 2022 года

Тираспол
*Издательство
Приднестровского
Университета*
2023

ББК 81+811 : 061.3 (082)
УДК Ш1 я 431 + Ш12р. я431
К52

Ответственные редакторы:

М.В. Фокша, зам. декана по научной работе филологического факультета ПГУ им. Т.Г. Шевченко.

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

Актуальные проблемы языка и культуры: традиции и инновации: материалы республиканской научно-практической конференции (с международным участием) 21 октября 2022 г. / Отв. редакторы: М.В. Фокша, Е.П. Ковальская. – Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2023. – 226 с.

В сборнике представлены материалы республиканской научно-практической конференции (с международным участием) «Актуальные проблемы языка и культуры: традиции и инновации».

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

Статьи посвящены вопросам теории языка и методики преподавания языков. Материалы предназначены аспирантам, преподавателям, студентам и научным работникам языкового профиля. Статьи печатаются в авторской редакции.

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

ISBN

© ПГУ им. Т.Г. Шевченко

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	9
-------------------	---

Секция 1 **ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ**

<i>М.Л. Васильева.</i> ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ЖАНРА 'ИЗВИНЕНИЕ' В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ГУМАНИТАРНОЙ ТРАДИЦИИ	10
<i>Е.А. Кучерявенко, С.С. Полежаева.</i> ЛЕКСЕМЫ КОРОНАВИРУСНОЙ ЭПОХИ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В СЛОВАРЯХ: МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ СВЯЗИ	14
<i>Е.А. Леонтьева.</i> ІМЕННІ ФОРМИ ПРЕДИКАТИВ ЗІ ЗНАЧЕННЯМ ЛОКАЛІЗАЦІЇ НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРКИ В. Д. САЙНЧИНА «НА БИСТРИНІ ЖИТТЯ»	20
<i>И. З. Манюли, В.Н. Абабий.</i> РЕДУПЛИКАЦИЯ И ЕЕ МЕСТО В ЛЕКСИЧЕСКОЙ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА	27
<i>Н.В. Мельничук.</i> АРГУМЕНТАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНСТРУКТИВНОСТИ И ДЕСТРУКТИВНОСТИ	34
<i>Е.А. Погорелая.</i> КУЛЬТУРНЫЙ РЕСУРС МЕДИАТЕКСТОВ НОВОГО ФОРМАТА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ СЕТЕВЫХ КОММУНИКАЦИЙ	40

Секция 2
**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ
И ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА**

<i>Л.М. Грамма.</i> ПРОБЛЕМА КУВИНТЕЛОР ИНТРАДУКТИБИЛЕ ЫН ТРАДУЧЕРЕ . . .	47
<i>Л.Л. Костаи.</i> АКТУАЛЬНОСТЬ РЕКЛАМНОГО СЛОГАНА И ПРОБЛЕМЫ ЕГО ПЕРЕВОДА	50
<i>Е.С. Лободюк.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	55
<i>А.В. Ломаковская.</i> ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА.	58
<i>А.И. Павленко.</i> ВИДЫ ИЗМЕНЕНИЯ РЕФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЯЗЫКОВОЙ ЕДИНИЦЫ ПРИ ПЕРЕВОДЕ.	62
<i>И.Б. Прокудина.</i> УСТНЫЙ ПЕРЕВОД НА СЛУХ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА-ПЕРЕВОДЧИКА	64

Секция 3
**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ, КУЛЬТУРНЫЕ
И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ**

<i>Е. Г. Баранова.</i> О НЕКОТОРЫХ НАЦИОНАЛЬНО-СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ФРАНЦУЗСКОЙ COVID-ЛЕКСИКИ	69
<i>И.Л. Бузук.</i> ОСОБЕННОСТИ РЕНОМИНАЦИИ МАЛАГАСИЙСКИХ СЛОВ-РЕАЛИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ, НАПИСАННЫХ ФРАНЦУЗСКИМИ И РУССКИМИ АВТОРАМИ)	74

<i>А.В. Данилова.</i> АТРИБУТИВНЫЙ СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ	81
<i>О.В. Еремеева.</i> ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЕ КАК ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН...	84
<i>Н.В. Клименко.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТОВ В НЕМЕЦКОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....	87
<i>Л.Г. Ключникова.</i> LES TYPES DE DISCOURS DANS LA PUBLICITÉ FRANÇAISE	92
<i>И.М. Мельничук.</i> ИНОЯЗЫЧНАЯ ЛЕКСИКА ВО ФРАНЦУЗСКОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ	96
<i>О. А. Романенко, К. В. Самсон.</i> ДИМЕНСИУНЬ АЛЕ ЛИМБАЖУЛУЙ	100
<i>А.В. Суходольская.</i> ФУНКЦИИ ПЕРЕЧИСЛЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ Э.КЕСТНЕРА «ALS ICH EIN KLEINER JUNGE WAR»)	104
<i>М.В. Фокша.</i> ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТАТУСА ПРИЧАСТИЯ	110

Секция 4

СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

<i>Т.З. Богачева.</i> ИМПОРТАНЦА ВОРБИРИЙ ЛИМБИЛОР	117
<i>Т.З. Богачева.</i> КОНЦИНУТУЛ ШИ ОРГАНИЗАРЯ ПРОЧЕСУЛУЙ ДЕ ПРЕДАРЕ А ЛИМБИЙ МОЛДОВЕНЕШТЬ ЫН ШКОАЛА БИЛИНГВЭ	120

<i>М.Ю. Брижко.</i> РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	126
<i>П.Н. Гилевич.</i> ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	131
<i>Г.В. Жосан.</i> ТЕХНИЧЬ ИНТЕРАКТИВЕ ДЕ СТУДИЕРЕ А ЛИМБИЙ МОЛДОВЕНЕШТЬ ЫН КАДРУЛ ЛЕКЦИИЛОР ЛА ДИСТАНЦЭ.....	136
<i>Т.Д. Ласко.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ INSTAGRAM КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	141
<i>Л.В. Лумпова, Т.В. Тулум.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	145
<i>Д. Ш. Музафарова.</i> СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОВЗ	149
<i>Е.В. Носовская, А.А. Кифорук.</i> АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ РАБОТУ НАД ЛИТЕРАТУРНЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	155
<i>И.В. Палистрант.</i> ИГРА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА	162

<i>М.С. Попаз.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ПЕРВОМ КУРСЕ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА	166
<i>Т.П. Райлян.</i> РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ РОЛЕВЫХ ИГР	171
<i>А. А. Ревенко.</i> ВИДЕОИГРА КАК ЖАНР ТЕХНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ	176
<i>Н.И. Рознерица.</i> РАБОТА СО СЛОВАРЯМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ	182
<i>А.С. Рудакова.</i> ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	186
<i>М.И. Руденко.</i> ТЕНДИНЦЕ ИНОВАТОАРЕ ЛА ПРЕДАРЯ ЛИМБИЙ МОЛДОВЕНЕШТЬ ЛА ШКОЛАРЬ	190
<i>О.Б. Скибинская.</i> ОСВОЕНИЕ МЕТОДИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРАГМЕНТОВ ФИЛЬМОВ И МУЛЬТФИЛЬМОВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	194
<i>О. Д. Сыроватко.</i> СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	196
<i>И.Н. Ткаченко.</i> ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ГРАММАТИКЕ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ	200

Секция 5
**ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ
И ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ**

Е.С. Дробот.

ВАРИАТИВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РОЛЕЙ
КАК АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ205

Н.М. Дубленко.

LA VIDÉO DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE209

Е.П. Ковальская.

ПОДХОДЫ СОВРЕМЕННОЙ ФРАЗЕОДИДАКТИКИ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....214

С.А. Радулова.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ218

Т.П. Чаплыгина.

РОЛЬ АУТЕНТИЧНОГО ТЕКСТА КАК ИСТОЧНИК
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....223

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящий сборник научных трудов «Актуальные проблемы языка и культуры: традиции и инновации», посвящен вопросам исследования когнитивных аспектов языка, коммуникативного потенциала языковых средств, дидактических основ и методических концепций обучения языкам.

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

Проблемное поле данного сборника охватывает актуальные вопросы когнитивной, коммуникативной и дискурсивной лингвистики, методики преподавания иностранных языков. Тематика сборника определяется кругом научных интересов авторов и отражает основные направления их научной и методической деятельности. Лингвистические и лингводидактические вопросы рассматриваются как в общетеоретическом плане, так и применительно к конкретным явлениям в области лексики, словообразования, грамматики, текста. В научных статьях представлены результаты теоретических исследований в области лингвистики, лингодидактики, теории и практики перевода, обобщен накопленный опыт преподавания иностранных языков, обсуждены трудности языкового образования, выдвинуты новые теоретические положения, предложены инновационные методики как в области изучения, так и обучения иностранным языкам.

ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 801

ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ЖАНРА 'ИЗВИНЕНИЕ' В ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ГУМАНИТАРНОЙ ТРАДИЦИИ

М.Л. Васильева

канд. фил. наук, преподаватель Калужской международной школы,
г. Калуга

В статье излагаются важнейшие подходы к изучению Извинения в гуманитаристике Франции и Германии (на основе открытых интернет-источников). Описываются параметры рассмотрения этого речевого жанра с точки зрения фокуса исследовательской позиции авторов.

Ключевые слова: речевой жанр, извинение, языки, культура, вежливость

RESEARCH IN THE SPEECH GENRE 'APOLOGY' IN WESTERN-EUROPEAN HUMANITARIAN TRADITION

The article exposes principal approaches to studying Apology in humanitarian disciplines of France and Germany based on open-access Internet sources. Description is given to the parameters of analyzing this speech genre from the angle of the focus of the authors' research attitude.

Keywords: speech genre, apology, languages, culture, politeness

Можно считать общепризнанным, что Извинение является одной из важнейших форм речевого воздействия (см.: Васильев 2016), и его специфика заключается в выраженной фактической составляющей. Естественно, как и любой компонент речевого воздействия, Извинение обладает вполне определенными характеристиками, которые требуют концептуализации или, как минимум, описания.

Франкоязычные источники.

Они не отличаются изобилием лингвистических монографических работ, посвященных Извинению, а те, что доступны в Интернете, связаны

с исследованием лексических и, реже, когнитивно-прагматических вопросов, но не методологического характера.

В [Turbide 2017] разбирается проблема принесения Извинения онлайн. На основе набора Извинений, канадских политиков (2013–2016 гг.) в парламентских заседаниях и интервью с прессой, анализ направлен, с одной стороны, на определение того, сопровождаются ли Извинение в цифровой среде взаимодействием с пользователями интернета в разговорном или ином формате а также на сравнение способов выражения Извинения в этих контекстах.

Статья [Grossmann, Krzyżanowska 2018] посвящена дискурсивным процедурам Извинения в интернет-переписке. Используются контрастивный и межкультурный подходы на основе когнитивного подхода Р. Ленекера [Langacker 2008] и теории вежливости. Установлено общее и особенное в конфигурациях семантических компонентов Извинения для французского и польского языков.

В статье [Daussaint-Donieux 2004] рассматривается употребление слова *pardon* – помимо манифестанта собственно Из оно имеет религиозное, секуляризованное значение, используется как простая форма вежливости, междометие, упрек и контраргумент. Их наименьшим общим знаменателем является значение вежливости (положительное или отрицательное), и они образуют своеобразный континуум от религиозного значения до междометия.

В статье [Drescher 2018] рассматриваются прагма-дискурсивные черты слова *pardon* в камерунском и французском языках Буркинабе в Африке, взятого в междометной форме (здесь, по всей очевидности, имеет место функциональный сдвиг и десемантизация изначального принесения Извинения); фатический приоритет Извинения обусловлен взаимодействием названных контактных языков и различными культурными условиями категории вежливости.

В диссертации [Metzger 2018] термин *pardon* рассматривается с аргументативных позиций как компонент пары Извинение – Прощение и элемент континуума ‘состояние – процесс – завершение’. Перформативная функция глагола отделяется от функции вежливости; перлокутивный эффект Извинения переходит от прощения к примирению. Представляется, что акцент на перлокутивной составляющей Извинения мог бы получить более глубокое освещение, если бы рассмотрению подверглись каузативные условия собственно принесения Извинения.

В диссертации [Bellachhab 2009] исследуются репрезентативные структуры и когнитивные механизмы, лежащие в основе Извинения в марокканском и во французском языках, а также их лингвистическая манифеста-

ция – языковые формы, реализуемые в ходе вербального взаимодействия. Автором используются две теоретические модели – когнитивная грамматика и семантика аргументативных вероятностей. Построение смысла Извинения происходит заранее на когнитивном уровне, а затем содержание обсуждается, актуализируется, модифицируется и реализуется в ходе вербального взаимодействия.

Немецкоязычные источники.

В [Seong et al. 2018] дается контрастивное исследование жанра (он именуется у авторов речевым актом) Извинение в корейском, немецком и английском языках. Извинение рассматривается как (само)оправдание, и стратегии оправдания, используемые оратором, варьируются в зависимости от степени признания ответственности за Проступок. Стратегии, используемые на отдельных языках, от социального статуса говорящего партнера и от степени близости отношений непосредственных участников общения. Выражение ответственности при Извинении варьируется пропорционально степени его признания, а иллокутивная сила Извинения уменьшается с увеличением степени признания ответственности.

В той же в сёрлевой традиции выполнено исследование [Sulaimankulova 2011] В зависимости от ситуации взаимодействия действие Из может быть актом сожаления или оправданием собственных действий или действий, выдаваемых за собственные проступки. Перечисляются типовые формулы Извинения в немецком, английском и киргизском языках. В немецкой культуре вкупе с Извинением нередко разъяснение, призванное подчеркнуть искренность и добрую волю говорящего. Хотя более высокие по рангу чаще извиняются неявными средствами, сожаление должно быть четко осознано.

В [Staffeldt 2013] описывается стандарт писем-Извинений в немецкой культуре; характеризуется функциональная последовательность элементов Извинения: само выражение надежды, что Проступок был не слишком серьёзным, сожаления и ответственности за Проступок, причины его совершения, обещания неповторения впредь.

В книге [Clocke 2010] дается социолингвистическое исследование Изв о взаимоотношениях ‘преступник – жертва’, реализованное в структуре разговора (как последовательности речевых актов) и с позиций языковых установок. Из понимаются как речевые акты и особые ритуалы в уголовном контексте. Автор показывает, в какие дискурсивные процессы бывают встроены Извинения и оправдания, которые могут быть приняты пострадавшим, т. е. рассматривается ли следование этому алгоритму как критерий успеха и насколько зависит его успешность от языковой компетенции всех заинтересованных сторон.

В целом, во франко-немецкой лингвистике Извинение касается преимущественно частных вопросов этого явления в разных языках и, в основном, в событийном и сопоставительном аспектах.

Литература

1. Васильев Л.Г. Проблема речевого воздействия: отечественные и зарубежные подходы / Л.Г. Васильев. – Калуга, 2016. – 152 с.
2. Langacker, R. Cognitive Grammar: A basic introduction. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – Pp. x+562.
3. Daussaint-Donieux, I. Pardon, un parcours de l'excuse au reproche // URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4455041>
4. Bellachhab, A. Construction du sens dans les interactions verbales en classe de FLE : le cas de l'excuse en contexte marocain. Thèse de doctorat: Sciences du langage. Nantes: Université de Nantes, 2009. – 292 p.
5. Clocke G. Entschuldigung und Entschuldigungsannahme im Täter-Opfer-Ausgleich: Eine soziolinguistische Untersuchung zu Gesprächsstrukturen und Spracheinstellungen (Wissen - Kompetenz - Text). Peter Lang Edition. - Berlin, 2010. - 128 s.
6. Drescher, M.. Entre routine conversationnelle et marqueur de discours: les usages de pardon dans certains français africains // SHS Web of Conferences 46, 2018. Congrès Mondial de Linguistique française – CMLF 2018.
7. Grossmann, F., Krzyżanowska, A. Comment s'excuser en français et en polonais: étude pragma-sémantique // Neophilologica. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2018. P. 88-107.
8. Metzger, X. Le terme pardon: emplois et signification: Thèse de doctorat de l'Université de recherché Paris Sciences et Lettres, soutenue le 28 novembre 2018 // URL: <http://www.theses.fr/2018PSLEH138>.
9. Seong, S.H., Lee, S., Chung, G-Y, Lee, S., Song, H., Lee Ch., Choiu, Y. Untersuchung des Sprechaktes der Entschuldigung im Koreanischen, Deutschen und Englischen: Unter besonderer Berücksichtigung der Sprecherverantwortung // URL: https://s-space.snu.ac.kr/bitstream/10371/147252/1/156_118.pdf.
10. Staffeldt, S. Auf dem Weg zum pragmatischen Standard mit Entschuldigungen // Pragmatischer Standard / Ed. by Hagemann, Jörg, Wolf Peter Klein und Sven Staffeldt. Tübingen: Stauffenburg, 2013. S. 85-106.
11. Sulaimankulova, A. Expressiver Sprechakt "ENTSCULDIGUNG" im Deuten und Kirgisischen // ҚазҰУхабаршысы. Филология сериясы, 2011. No2(132). S. 162-165.
12. Turbide, O. S'excuser publiquement sur les médias socionumériques. Mutation d'une stratégie de gestion de la réputation en communication politique? // Discours des réseaux sociaux : enjeux publics, politiques et médiatiques. 2017. P. 141-160 / URL: <https://www.cairn.info/discours-des-reseaux-sociaux-enjeux-publics--9782807306028-page-141.htm>.

ЛЕКСЕМЫ КОРОНАВИРУСНОЙ ЭПОХИ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В СЛОВАРЯХ: МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ СВЯЗИ

Е.А. Кучерявенко,

магистрант филологического факультета ПГУ им. Т.Г. Шевченко,

С.С. Полежаева,

к. ф. н., доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации филологического факультета ПГУ им. Т.Г. Шевченко.
г. Тирасполь

В статье отражены результаты межъязыкового исследования ряда лексем коронавирусной эпохи, зафиксированных в словарях русского, украинского и английского языков. На основе анализа словарных дефиниций определяется содержательная характеристика и объем семантики, стилистическая маркированность, а также словообразовательные особенности и вариативность орфографического представления некоторых анализируемых лексем в одном и том же языке и/или в разных языках. Делается вывод об отражении в лексемах коронавирусной эпохи языковой картины мира говорящих на каждом из указанных языков.

Ключевые слова: лексика, коронавирус, русский / украинский / английский язык, словарь.

LEXEMES OF THE CORONAVIRUS ERA AND THEIR REFLECTION IN DICTIONARIES: INTERLANGUAGE LINKS

The article reflects the results of an interlanguage study of a number of coronavirus era lexemes recorded in dictionaries of Russian, Ukrainian and English languages. Based on the analysis of dictionary definitions, the content characteristics and the volume of semantics, stylistic labeling, as well as word-formation features and variability of the spelling representation of some analyzed lexemes in the same language and/or in different languages are determined. It is concluded that the lexemes of the coronavirus era reflect the linguistic picture of the world of speakers of each of these languages.

Keywords: vocabulary, coronavirus, Russian / Ukrainian / English, dictionary.

Сегодня после двух лет пандемии не спадает интерес к изучению лингвистических процессов, связанных с этим эпохальным событием, перевернувшим все сферы жизни, да и саму жизнь в целом. Особенно значительные преобразования произошли в **лексической сфере** языка, в частности в пополнении его словарного состава лексемами так называемой коронавирусной эпохи. Изучению этого сегмента русского языка посвящено

большое количество работ, в основном научных – статей и монографий ученых-лингвистов, в том числе выполненных на **сравнительно-сопоставительном** материале (например, работы, представленные в [4]: [1; 2; 3; 6]). Созданы также новые **лексикографические источники** в области неологии – словари слов и выражений, включающих лексемы тематической группы «Covid-19».

Наше исследовательское внимание обращено к толковым словарям русского, английского и украинского языков, фиксирующих лексемы коронавирусной эпохи. Цель – описать семантические, стилистические, словообразовательные и орфографические особенности в сравнительно-сопоставительном аспекте ряда слов указанной тематической группы для того, чтобы понять особенности отражения языковым сознанием народов, говорящих на русском, украинском и английском языках, названного, несомненно очень важного, сегмента современной картины мира.

Таким образом, проблематика, отраженная в настоящей статье, актуальна и находится в русле современных научных исследований.

Обратимся к исследованию лексики коронавирусной эпохи, зафиксированной в словарях русского, украинского и английского языков. Неоспоримым является факт, что во все времена мир пронизывали связи между народами, их языками и культурами. И современный мир – не исключение. Сегодня не вызывает удивление «продвинутость» молодых людей в овладении языками; стало достаточно типичным, что и люди старшего возраста в своей речи активно используют иностранные слова и выражения, связанные с номинацией различных проявлений жизни в коронавирусную эпоху.

В исследовательскую базу были отобраны словарные материалы, которые фиксируют коронавирусную лексику в русском, английском и украинском языке (по отдельности). Это: 1) Словарь **русского языка** коронавирусной эпохи [5]; 2) ряд словарей **английского** языка (Collins dictionary [7], Dictionary.com [8], Meriam-Webster Dictionary [9], Oxford Languages [10]); Словарь современного **украинского** языка и сленга «Мислово» [12].

Кратко их охарактеризуем. «**Словарь русского языка коронавирусной эпохи**» [5] опубликован в 2021 г. Этот словарь создан коллективом ученых в ИЛИ РАН. Ответственный редактор – зав. отделом лексикографии современного русского языка, зам. директора Института лингвистических исследований М.Н. Приёмшева. Составители этого словаря – восемь сотрудников названного института, а также немецкий лингвист Х. Вальтер и профессор Санкт-Петербургского университета В.М. Мокиенко.

В Словаре представлено около 3500 слов, появившихся или актуализированных в русском языке в 2020–2021 гг. Для 1000 наиболее актуальных и значимых для текущей языковой ситуации слов дано лексикографическое описание, около 2500 слов приводятся без словарной обработки.

«Словарь русского языка коронавирусной эпохи», как отмечают его разработчики, является *толковым тематическим словарем-справочником*, а в связи с привязанностью тематики словаря к определенному историческому периоду (2020–2021 гг.) – словарь является *историческим*.

Опишем словари, отражающие лексику коронавирусной эпохи, зафиксированную в **английском** языке. Так, лексикографы *Oxford Languages* [10] подвергли анализу более 11 миллиардов слов, связанных с коронавирусом, и расклассифицировали их по шести тематическим группам:

(1) coronavirus, COVID-19, and related words; 2) pandemic and other – demics (*слова, связанные с пандемией и оканчивающиеся на – demics*); 3) social distancing, lockdown, and other measures (*социальная дистанция, изоляция и другие меры*); 4) masks and coverings (*маски*); 5) epidemiological terms (*эпидемиологические термины*); 6) on the frontline (*на передовой*)).

Другая группа лексикографов, разрабатывающая *Collins Dictionary* [7], назвали словом 2020 года понятие *lockdown*, или режим самоизоляции. При отборе самого главного слова года составители этого словаря изучили более 4,5 миллиарда слов и выражений веб-сайтов, книг и газет, а также трансляции на радио и телевидении. Словарные материалы английского языка из указанных словарей выборочно представлены в электронном виде на различных сайтах, один из них составил английскую часть базы нашего исследования [11].

Для изучения слов коронавирусной эпохи, отраженных в лексикографических источниках **украинского** языка, мы обратились к Словарю «Мислово» [12], который был издан в 2012 г. с целью фиксации неологизмов, сленга и других проявлений современного украинского языка. Слова и определения к ним разработчикам этого словаря присылают обычные пользователи. Поэтому этот словарь, безусловно, нельзя считать нормативным словарем. Но для описания новой лексики, возникшей в том числе в период эпохи пандемии, как представляется, его материалы выборочно использовать можно.

Подчеркнем важную для нашего исследования мысль: указанные базы языковых данных – лексикографические источники, взятые для анализа слов коронавирусной эпохи в трех названных языках, – неравноценны по статусу. Однако в исследовательских целях мы обращаемся именно к ним.

Представим результаты проведенного языкового анализа шести слов, которые зафиксированы словарными материалами трех названных языков: *ковид, ковид-идиот, коронавирус, корона, коронник, маскне*.

Опишем их **семантику** и **функционально-стилевую характеристику**. Эти имена существительные входят в следующие **тематические группы**: 1) «названия самого вируса», 2) «наименования людей, зараженных вирусом», 3) «последствия ношения маски», 4) «психические нарушения». В

разных языках лингвистический материал, представленный в указанных лексикографических источниках, с разной степенью полноты отражает следующие параметры слов: **толкование слова**; его **функционально-стилистическую и грамматическую характеристики**; степень корректности **иллюстративных примеров** и др. лингвистические признаки. (Далее все словарные материалы и иллюстративные примеры приводятся из указанных словарей).

1. Толкование слов. Лексема ковид в словаре русского языка зафиксирована в виде слов-омонимов: *ковид*¹ – инфекционное тяжелое респираторное заболевание, вызванное коронавирусом SARS CoV-2; коронавирусная инфекция COVID-19. *За сутки в Магнитогорске ковид подтвердили у двадцати пяти человек. И ковид*² – а, м. Обычно мн. Разг.-сниж. О больном или зараженном коронавирусной инфекцией; об умершем от этой инфекции. *Угадайте, когда все эти внезапные смерти ковидов в Америке начнут расти?* В материалах украинского и английского языка это слово зафиксировано только в одном значении. Ср.: в украинском языке **КОВІД** – те саме що коронавірусна хвороба. транслітерація англійського covid, яке є скороченням від Corona Virus Disease. *Коля вмер не від ковіду.* В материалах английского языка толкование слова вообще отсутствует, приводится лишь иллюстративный пример, ср.: **COVID** covid – /'kəʊvɪd – коувид/ Example: The latest news announced decreasing Covid rates in the region. – *Последние новости сообщили о снижающихся показателях Ковида в регионе.*

2. Система помет. Наиболее полно и дифференцированно функционально-стилистические и грамматические пометы изученных слов даны в Словаре русского языка, ср.: **КОВИД**, а, м. Обычно мн. ч. Разг.-сниж.; **КОРОНА**, ы, ж, разг.; **КОРОННИК**, а, м. разг. Обычно мн.ч.; **МАСКНЕ**, неизм., ж. и ср.рода.

Словарные материалы английского языка такие пометы у изучаемых лексем не приводят, однако в транскрипционной записи представляют произношение слов, ср.: **covid** – /'kəʊvɪd – коувид/; **coronavirus** – /kə' rəʊnə, vaɪrəs – кэрбунэвайрэс/; **coronic / coroned** – /kə' rəʊnɪk – кэрбуник / kə' rəʊnd – кэрбунд/; **maskne** – /'mæskni – мэскни/. Обратим внимание, что в последней из приведенных лексем ударение в русском и в английском языках падает на разные слоги: *маскне'* (в словаре русского языка на последний слог [маскнэ']) и *maskne* [мэскни] (в словарных материалах английского языка – на первый слог).

Словарные материалы украинского языка систему помет (функционально-стилистических и грамматических) не приводят. Эти материалы в большей мере отражают информацию энциклопедического характера, чем лингвистического. Например, **КОРОНАВІРУС** – вірус, який виник у Китаї у кінці 2019 року і спровокував глобальний психоз у березні 2020 року.

3. **Орфографические (и графические) особенности.** Анализ показывает, что в словарях, отражающих разные языки, одно и то же слово может быть написано по-разному. Ср.: (в словаре русского языка) **ковид-идиот** – а, м. Обычно *мн. Разг.* В речи сторонников соблюдения противоэпидемических мер – о том, кто игнорирует профилактические меры и относится с недоверием к информации о коронавирусной инфекции. *Блогер Игорь Кондратьев обратился к ковид-идиотам, которые до сих пор так и не поверили в коронавирус, считают его заговором темных сил, пренебрегают средствами индивидуальной защиты или же считают, что все уже закончилось.* Здесь лексема **ковид-идиот** написана через дефис. (Попутно заметим, что в том же словаре русского языка представлен еще один орфографический вариант написания данного слова – слитное: **ковидиот** (со стяжением звуков), а также **ковидиотка**). В украинском языке: **ковідіот** – людина, яка вважає, що коронавірус – це <...>, а відтак нехтує загальноприйнятими засобами захисту від його, як то носіння маски. **ковід + ідіот = ковідіот.** – *Ти чого без маски, ти шо ковідіот?/ Це нікчемна трапочка для зомболохів.* Как видим, здесь анализируемая лексема написана слитно, причем указан способ ее образования.

В материалах английского языка представлен еще один орфографический вариант данного слова, ср.: **COVIDiot** /'kəʊ,vɪdiət – кóувидиэт/ – это слово появилось от слияния слов COVID и idiot (идиот). Так говорят о человеке, который неразумно себя ведёт во время эпидемии: *скупаєт всю туалетную бумагу, не соблюдает профилактические меры, впадает в панику и прячется под кроватью (образно говоря).* Как видим, в слове отражен результат процесса слияния двух слов, при этом конец одного слова накладывается на начало другого слова (COVIDiot) и сопровождается смешением прописных и строчных букв – отличительная черта **графического** облика слова в английском языке. Отметим также и отличия в семантическом наполнении указанного слова в разных языках.

В заключение подведем итог. Рассмотренные межъязыковые особенности проанализированных лексем, появившихся и функционирующих в разных языках в коронавирусную эпоху, свидетельствуют о том, что носители языков в целом сегментируют картину мира примерно одинаково. Вместе с тем налицо факт, что разные языки с разной степенью глубины и полноты фиксируют семантические признаки коронавирусных слов, по-разному квалифицируют их стилистические особенности, вариативно представляют орфографический облик одного и того же слова, показывают активизацию тех или иных способов словообразования в разных языках, поскольку они пополняют неологическую лексику новыми производными словами. В таких языковых приоритетах отражается менталитет народов, способность к аналитическому / образному мышлению, даже к языковой игре.

Литература

1. Павлова А.С. Наименования коронавирусной инфекции в английском и русском языках (к тенденции интернационализации ковидного лексикона) / А.С. Павлова / Русский язык коронавирусной эпохи. Коллективная монография. – Институт лингвистических исследований РАН / Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. - С. 453 – 469.
2. Поляков Д.К. Чешские коронавирусные неологизмы на фоне русских: номинативный и словообразовательный аспекты / Д.К. Поляков / Русский язык коронавирусной эпохи. Коллективная монография. – Институт лингвистических исследований РАН / Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. – 610 с. - С. 508 – 523.
3. Романик А. Лексика эпохи коронавируса (на примере польского и русского языков) / А. Романик / Русский язык коронавирусной эпохи. Коллективная монография. – Институт лингвистических исследований РАН / Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. – 610 с. - С. 495 – 507.
4. Русский язык коронавирусной эпохи. Коллективная монография. – Институт лингвистических исследований РАН / Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. – 610 с.
5. Словарь русского языка коронавирусной эпохи. Сост. Х. Вальтер, Е.С. Громенко, А.Ю. Кожевников, Н.В. Козловская, Н.А. Козулина, С.Д. Левина, В.М. Мокиенко, А.С. Павлова, М.Н. Приемышева, Ю.С. Ридецкая / Ред. коллегия Е.С. Громенко, А.С. Павлова, М.Н. Приемышева (отв. ред.), Ю.С. Ридецкая / Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. – 550 с.
6. Янурик С. Неологизмы английского происхождения в русском и венгерском языках коронавирусной эпохи / С. Янурик / Русский язык коронавирусной эпохи. Коллективная монография. – Институт лингвистических исследований РАН / Санкт-Петербург: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. – 610 с. - С. 524 – 532.
7. Dictionary.com [Электронный ресурс]: <https://www.dictionary.com/e/word-of-the-year/>
8. Collins dictionary [Электронный ресурс] URL: <https://www.collinsdictionary.com/woty>
9. Meriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс] URL: <https://www.merriam-webster.com/>
10. Oxford Languages [Электронный ресурс] URL: <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2020/>
11. <https://dzen.ru/media/easyspeak/slovar-koronavirusnoi-epohi-60fb4a2051197c3f217fea61> - Словарь коронавирусной эпохи
12. https://zn.ua/CULTURE/slovar-sovremennogo-ukrainskogo-yazyka-i-slenga-vybral-slovo-goda-304913_.html - Словарь Мислово

ІМЕННІ ФОРМИ ПРЕДИКАТІВ ЗІ ЗНАЧЕННЯМ ЛОКАЛІЗАЦІЇ НА МАТЕРІАЛІ ЗБІРКИ В. Д. САЙНЧИНА «НА БИСТРИНІ ЖИТТЯ»

Е.А. Леонтьева,

к.ф.н., доцент кафедри української філології
ПГУ ім. Т.Г. Шевченка, г. Тирасполь

У статті представлено аналіз речень з локативною семантикою, що функціонують у художніх текстах В. Д. Сайнчина. Розглянуто структурну схему досліджуваних синтаксичних одиниць. Запропонована їхня семантична класифікація.

Ключові слова: предикат, семантичний тип предиката, класифікація, категорія, продуктивність.

THE NOMINATIVE FORMS OF PREDICATES WITH THE MEANING OF LOCALIZATION ON THE MATERIAL OF V. SAINCHYNA'S COLLECTION «ON THE RAPIDS OF LIFE»

The author presents the analysis of the sentences with locative semantics, functioning in V. D. Sainchin's texts. The block diagram of the studied syntactic units is considered. Their semantic classification is proposed.

Key words: predicate, semantic type of predicate, classification, category, frequency.

Однією з найактуальніших проблем сучасного мовознавства є аналіз семантики синтаксичних одиниць, співвідношення основних синтаксичних категорій з логічними категоріями, а також встановлення критеріїв їхнього визначення.

Детальна розробка вказаної проблеми позитивно вплине на поглиблення лінгвістичного аналізу мовних одиниць синтаксичного рівня та розширенню меж структурно-семантичних моделей речення.

Наукова новизна роботи детермінована вибором предмета дослідження, який у науковій та науково-методичній літературі аналізується недостатньо, що зумовлює формування хибного уявлення про мовну картину світу. У статті проведено детальний аналіз іменних форм предиката з локативною семантикою, який дозволив відмежувати їх від предикатів із семантикою походження та сфери вираження, а також описати засоби їх експлікації в сучасній українській мові на матеріалі збірки В. Д. Сайнчина «На бистрині життя». Презентований підхід розширює погляд на структуру повних двоскладних речень іменного типу.

У лінгвістичній літературі побутує думка, що кількість іменних речень зростає за рахунок дієслівних. Функції іменних частин мови у структурі речення складні та різноманітні. З ними пов'язана ціла низка актуальних синтаксичних проблем, і в першу чергу, це способи вираження присудка в бездієслівних реченнях. У цьому підрозділі будуть проаналізовані диференційні ознаки повних двоскладних речень зі складеним іменним присудком при опущеній неповнозначній зв'язці *бути*, еліптичних речень, поширених односкладних номінативних, а також речень з інверсованою квантитативно-іменною сполукою.

Нульовий присудок як різновид простого дієслівного присудка виділяють І. К. Білодід, А. П. Загнітко, С. О. Караман, К. Ф. Шульжук та інші. Його формальним показником лінгвісти вважають обставину місця, яка здатна перебувати в синтаксичному зв'язку виключно з присудком, хоча в таких реченнях він морфологічно не виражений.

Пропонуємо аналізувати присудки в наведених реченнях не як нульові, а як складені іменні з семантикою локалізації. Порівняймо: *Над водою куц калини* (В. Д. Сайнчин). *Над водою був куц калини. Над водою буде куц калини.* Як показують реалізовані трансформації, всі три речення зберегли своє значення та є структурно та семантично повними. Нагадаємо, що пропуск неповнозначної зв'язки в теперішньому часі є абсолютною нормою для всіх східнослов'янських мов. Єдине, що змінилося в наведених реченнях, – це граматична категорія часу.

Спробуємо проаналізувати ці речення з позиції повнозначного дієслова *бути*, що вербалізує семантику буття. Таким чином, при зміні граматичного часу спостерігаємо трансформацію структури речення з повної у минулому та майбутньому часі на еліптичну в теперішньому. «Небажання інтерпретувати речення з опущеним повнозначним дієсловом *бути* як еліптичні, змушує визнати за ним особливий статус, який би якісно вирізняв його на фоні всіх інших дієслів сучасної української мови» [Гвоздев 1958; 41]. Нагадаємо, що пропуск будь-якого дієслова у двоскладному реченні однакостайно визначається вченими як еліipsis, а особливий статус (нормативне функціонування в нульовій формі) визнається тільки за неповнозначною дієслівною зв'язкою *бути*. До того ж, при дослівному перекладі речень із так званим *нульовим присудком* на мови, в яких пропуск неповнозначної зв'язки недопустимий, зв'язка знаходить своє формальне втілення. Порівняймо: укр.: Я вже тут. нім.: Ich bin schon hier; англ.: I am already here; франц.: Je su is de jaici.

У реченнях із семантикою буття особливе місце посідає інтонація та порядок слів. На наш погляд, типовою позицією присудка із семантикою буття, вираженою дієсловом *бути*, є абсолютний кінець або абсолютний початок речення за умови їх виділення логічним наголосом: *Доказувать не*

треба, / Що ми на світі є (В. Д. Сайнчин). *Завжди поряд з нами / Був і нині є* (В. Д. Сайнчин).

На нашу думку, логічним буде висновок, що опущене дієслово в останніх двох конструкціях є не самостійним головним членом речення, а лише складовим компонентом (зв'язкою), ізольоване функціонування якого неможливе, оскільки втрачається основна ознака речення – його смислова та інтонаційна завершеність. Такий підхід до аналізованої проблеми породжує ще одну гіпотезу, що й «обставина місця» у цих конструкціях насправді являє собою ніщо інше як призв'язковий компонент складеного присудка, який є основним вербалізатором семантики локативності.

У реченнях з іменною формою предикатів, що презентує семантику локативності, неповнозначна дієслівна зв'язка, як вже було зазначено раніше, виступає експлікатором виключно граматичного значення способу, часу, роду та числа. Основне значення виражає призв'язковий компонент, екзистенційна семантика дієслова *бути* нівелюється: *Я була вдома*. Основний семантичний центр припадає на іменний компонент *дома* (*Я – вдома*), а не на дієслово-зв'язку *була*, яке презентує значення існування, тобто головне, що *я знаходилась дома* (не на вулиці, не на городі, саме дома), а не те, що *я перебувала чи існувала*.

Аналізовані речення І. К. Білодід кваліфікує як неповні еліптичні, у яких формально невираженим є присудок з екзистенційною семантикою. Ми переконані, що предикати зі значенням буття стверджують або заперечують існування в об'єктивній дійсності певного суб'єкта: *Що то нині за зима? / Сніг то є, а то нема* (В. Д. Сайнчин). *Доказувати не треба, / Що ми на світі є* (В. Д. Сайнчин). Порівняйте: *На цвинтарі розлогий куц шипшини, / Ковиль легенько вітер повіва* (В. Д. Сайнчин). Аналізовані речення нетотожні як за значенням, так і за граматичною структурою.

Нерідко речення з аналізованими предикатами інтерпретуються як синтаксичні одиниці з детермінантом.

А. П. Загнітко тлумачить детермінант як «самостійний семантичний поширювач речення, наявність якого зумовлюється комунікативними потребами висловлення» [Загнітко 2004; 185]. Автор переконаний, що аналізований компонент можна опустити без порушення формальної будови речення та без впливу на його семантику. Такий погляд на аналізоване поняття повною мірою поділяють О. О. Новікова [Новікова 2007; 238] та Ю. Наливайко [Наливайко 2014; 114].

У висловлюваннях досліджуваного типу відсутність локального та темпорального компонентів, як і спроба закріпити за дієсловом *бути* семантику місця або екзистенції, призводить до спотворення комунікативної установки. Без опорного компонента речення втрачає своє первинне значення. Все розмаїття обставинної семантики висловлювання штучно зводиться до локативної або екзистенційної.

Серед специфічних характеристик детермінантів Н. Ю. Шведова називає позицію в абсолютному початку речення, зазначаючи, що ця ознака є й найбільш дискусійною, оскільки детермінантні члени можуть вільно функціювати в інтер- та постпозиції [Шведова 1968; 40]. Це дає підстави стверджувати, що детермінанти можуть займати будь-яку позицію в реченні, а препозитивний член речення не обов'язково є детермінантом.

Лінгвісти однастайні в тому, що детермінантними є члени, які перебувають із предикативним центром або із самим реченням у слабкому синтаксичному зв'язку прилягання або керування. У конструкціях типу *Сьогодні свято* (А. П. Загнітко [Загнітко 2001; 150], І. К. Білодід [Білодіда 1972; 154, 156], С. О. Караман [Караман 2011; 351] та К. Ф. Шульжук [Шульжук 2004; 75] та інші) інтерпретують локальні та темпоральні компоненти як обставини місця та часу, таким чином встановлюючи синтаксичний зв'язок та віднесення їх не до предикативного центру в цілому, а до дієслова *бути*, яке, частково десемантизуючись, втрачає екзистенційну або локативну семантику, виступаючи в ролі неповнозначної зв'язки (презентант граматичних ознак). На нашу думку, саме цей чинник дає спонукає мовознавцям тлумачити предикативний зв'язок як детермінантний.

У синтаксисі сучасних слов'янських мов нормативно зафіксований перехід атрибутивних та об'єктних відношень у предикативні. Цей процес був тривалим та дискусійним. Довгий час предикативна функція визнавалась виключно за номінативом. Орудний відмінок при дієслові *бути* інтерпретувався як додаток при дієслові екзистенційної або локативної семантики (О. О. Потебня [Потебня 1958; 504]), а також не існувало чіткої позиції щодо визнання синтаксичної функції прикметника в реченнях з інверсованим субстантивно-ад'єктивним словосполученням та дієсловом *бути* [Шахматов 1941; 192]. На сучасному етапі обидва структурні типи речень інтерпретуються як двоскладні з предикатом, вираженим іменною формою. Таке тлумачення стало можливим за умови перерозподілу інформації в межах речення та переосмислення об'єктних та атрибутивних відношень як предикативних.

На нашу думку, такий перерозподіл інформації може відбуватися і в реченнях, у яких переосмислюються обставинні відношення, оскільки в них відбуваються ті самі процеси, що й у реченнях із трансформованими об'єктними та атрибутивними зв'язками.

А. П. Загнітко стверджує, що детермінанти є наслідком переходу речень у вторинні словосполучення, тому вони легко можуть бути вилучені зі структури простого речення і трансформовані в окрему синтаксичну одиницю. Як ілюстрацію вчений наводить приклади: *Бурлаки завернули в яр на відпочинок* (І. Нечуй-Левицький) = *Бурлаки завернули в яр* + *Бурлаки будуть відпочивати. Незабаром після дощу прибігли в ліс діти збирати гриби*

(О. Іваненко) = *Пройшов дощ+ Діти прибігли в ліс+ Діти будуть збирати гриби* [Загнітко 2001; 23]. Підкреслимо, що наведені автором речення при сегментації на окремі синтаксичні одиниці характеризуються семантичною та комунікативною повнотою. На здатність детермінантів розгортатися в окремі речення або складові частини складних речень вказують І. Р. Вихованець [Вихованець 1993; 86], О. О. Новікова [Новікова 2007; 68], І. А. Зубкова [Зубкова 2014; 274], Ю. Б. Виноградова [Виноградова 2014; 11] та інші.

Наша спроба трансформувати речення з іменними формами предикатів, що утворилися в результаті переосмислення обставинних відношень, за аналогією не увінчалася успіхом: *За вікном береза. = Береза є (знаходиться). + Береза (знаходиться) за вікном. Мед – для здоров'я. Мед є. + Мед є для здоров'я* тощо. Такі структурні трансформації неможливі й для речень, які є результатом переосмислення атрибутивних та об'єктних відношень, наприклад: *Студенти розумні. = Студенти є. + Студенти є розумні. Брат – водій. Брат є. + Брат є водій.* Проведений аналіз показав, що перше речення, яке утворюється в результаті сегментації, характеризується семантичною неповнотою, що детермінує відсутність комунікативної цінності в контексті другого речення. Крім того, логіку проведеного лінгвістичного експерименту порушує той факт, що друге речення дублює первинну синтаксичну одиницю. Це свідчить про високий ступінь десемантизації дієслова *бути* в його локальному або екзистенційному значенні. Цей факт уможлиблює перехід повнозначного дієслова до розряду неповнозначних зв'язок та його продуктивне функціонування в нульовій формі.

Результати дослідження показали, що комунікативна установка висловлювання та контекстуальні зв'язки виступають основоположними диференційними критеріями при визначенні семантичного та структурного типу предикатів, оскільки однакові або схожі за своєю формою речення можуть мати різну семантику. Комунікативна установка виявляється за допомогою логічних питань. Наприклад, до речення *Я з Києва* можна поставити два різних питання, що визначатимуть комунікативну установку висловлювання, а також структурний і семантичний тип предиката. – *Звідки Ви приїхали? – Я з Києва (приїхав)* – речення двоскладне з еліпсисом дієслівного предиката зі значенням руху. – *Звідки Ви родом? – Я (родом) з Києва* – речення двоскладне з іменним предикатом, презентованим нульовою формою неповнозначної дієслівної зв'язки *бути* та призв'язковим компонентом, вираженим прийменниково-відмінковою сполукою на позначення семантики походження. Відтворення дієслівного присудка при сполуці з + *родовий відмінок субстантива* неможливе. Речення *Я народився у Києві* при еліпсисі дієслівного предиката зберігає своє прийменникове керування. *Де Ви народилися? Я (народився) у Києві.* Такі речення слід відрізнити від речень із семантикою локалізації. При питанні *Де Ви (є)? Я (є) у Києві* – логічний наголос падає на предикат,

виражений прийменниково-відмінковою сполукою, що вербалізує локативне значення. Якщо комунікативна установка висловлювання спрямована на семантику повнозначного дієслова *бути*, то питання есплікуватимуть процесуальну семантику, яка не передбачає питання *Де?*

В інтерпретації бездієслівних речень простежуються дві основні концепції: присудки в еліптичних реченнях презентують значення дієслівності, представляються нульовою формою, зберігаючи своє синтаксичне місце в реченні. Цієї точки зору дотримується Ф. І. Буслаєв, О. О. Потебня, О. М. Пешковський, Є. М. Галкіна-Федорук, А. П. Загнітко, С. О. Караман, К. Ф. Шульжук та інші.

Другий підхід зводиться до того, що відсутність дієслівного присудка компенсується перерозподілом функцій між наявними другорядними членами в реченні. Ця концепція знайшла відображення в роботах В. Я. Стоюніна, О. О. Шахматова, Г. В. Колшанського, В. М. Мігіріна, Л. І. Демченко, О. П. Леканта, О. В. Пряникова та інших.

Перехід другорядних членів у опорні слова складу присудка відбувається в результаті низки синтаксичних процесів, які детермінуються: комунікативними цілями висловлювання та його функціональною спрямованістю; втратою дієсловами семантичних та граматичних властивостей; регулярним пропуском семантично послаблених членів висловлювання, що починається в мовленні та завершується в мовних моделях; формуванням нових синтаксичних функцій та інверсією.

Таким чином, аналізований тип двоскладних повних речень із предикатами локативної семантики слід чітко відрізнити від неповних двоскладних конструкцій.

Предикати із семантикою місця у творчості В. Д. Сайнчина можуть позначати локалізацію суб'єкта за певною географічною ознакою або локалізацію суб'єкта відносно об'єкта або групи об'єктів (*Було це на станційному пероні* (В. Д. Сайнчин). *За рікою Україна / Рідна ненька-мати* (В. Д. Сайнчин)).

Предикати, що характеризують суб'єкт за локалізацією можуть вербалізувати визначену (*...На цвинтарі розлогий куц шитшини* (В. Д. Сайнчин). *По Україні всюди хаос / І нема спокою* (В. Д. Сайнчин)) або невизначену локацію суб'єкта (*Де спадають за обрії прозорі серпанки, / Там мала Батьківщина – коліска моя* (В. Д. Сайнчин). *Мир над землею та мир на землі* (В. Д. Сайнчин)).

Зазначимо, що у реченнях *Не повернется сонячне літо – / Попереду холодна зима* (В. Д. Сайнчин). ... *Шляхи позаду, що прийшлось долати* (В. Д. Сайнчин) автор презентує не семантику локалізації, а значення темпоральності.

У творчості В. Д. Сайнчина домінантною формою вербалізації предикатів, що характеризують суб'єкта за локалізацією є прислівники та прийменниково-відмінкові конструкції.

Від предикатів зі значенням місця слід чітко відрізнити предикати, що характеризують суб'єкт за сферою його вираження або походженням. Це самостійні семантичні типи, що не можуть співвідноситися із локативними предикатами як ціле та його частини.

Предикати, що характеризують суб'єкт за сферою, у якій він знаходить свою реалізацію експлікуються приєднаниково-відмінковою конструкцією: у (в) + місцевий відмінок субстантива з **абстрактним значенням**: *Воля, труд і наснага – / В буднях прожитих літ* (В. Д. Сайнчин). *В єднанні сила нашого народу, / Розбрат опустимо в дністровську воду* (В. Д. Сайнчин).

Іменні форми предикатів із семантикою походження характеризують суб'єкт не за його місцеперебуванням, а за його соціальним (*Ми нащадки запорожців, / Тих, що з вами бились* (В. Д. Сайнчин)) або географічним походженням (*Нічим нас не здолати – / Ми родом з Придністров'я* (В. Д. Сайнчин)). Предикати аналізованого значення характеризуються однотипністю засобів експлікації та мають комплекс специфічних рис функціонування.

Результати проведеного аналізу показали, що іменні форми предикатів із семантикою локативності – це самостійний семантичний тип, який, хоч і не характеризується високою частотністю у творчості В.Д. Сайнчина, проте має комплекс диференційних ознак та систему семантичних підтипів. Аналізований семантичний тип речень слід чітко відрізнити від неповних та еліптичних конструкцій, а також конструкцій із семантикою походження чи сфери вираження.

Література

1. Виноградова Ю. Б. Специфіка функціонування обставинних детермінантів в офіційно-діловому дискурсі. // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Серія 8. – Філологічні науки (мовознавство), 2014. – Випуск 6. – С. 9–21.
2. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис: Підручник. – К.: Либідь, 1993. – 368 с.
3. Гвоздев А. Н. Современный русский литературный язык. – М.: Учпедгиз, 1958. – 406 с.
4. Загнітко А. П. Основи українського теоретичного синтаксису / А. П. Загнітко; відп. ред.: І. Р. Вихованець. – Горлівка: Б.в., 2004. – 278 с.
5. Загнітко А. П. Теоретична граматики української мови: Синтаксис: монографія. – Донецьк: ДонНУ, 2001. – 662 с.
6. Зубкова И. А. Обстоятельственные детерминанты в семантико-синтаксической структуре простого предложения. // Вестник МГУКИ. 2014. – № 5 (61). – С. 273–276.
7. Караман С. О. Сучасна українська літературна мова: навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. / за ред. С. О. Карамана. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 560 с.
8. Наливайко Ю. Синкретизм предикативно-обставинних детермінантів: типологічні вияви та специфіка функціонування (на матеріалі сучасного газетного дискурсу).

// Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, 2014. – С. 113–118.

9. Новікова О. О. Детермінант як носій додаткової предикації у структурі простого речення. // Культура народів Причорномор'я. – 2007. – № 110, – Т. 2. – С. 67–69.

10. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. – Т. I–II. – М.: Учпедгиз, 1958. – 536 с.

11. Сучасна українська літературна мова. Синтаксис / під ред. І. К. Білодіда. – К.: «Наукова думка», 1972. – 516 с.

12. Шахматов А. А. Синтаксис русского языка. – Изд. 2-е. – Ленинград: Учпедгиз, Ленингр. отделение, 1941. – 620 с.

13. Шведова Н. Ю. Существуют ли самостоятельные распространители предложения? // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1968. – № 2. – С. 39–50.

14. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: Підручник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 408 с.

УДК 811.133.1' 373.611

РЕДУПЛИКАЦИЯ И ЕЕ МЕСТО В ЛЕКСИЧЕСКОЙ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

И. З. Манолі,

д.ф.н, професор кафедри романської філології
Молдавського Незалежного Свободного університету УЛІМ,
г.Кишинев

В.Н. Абабій,

к.ф.н., доцент кафедри іноземних мов
ПГУ ім. Т.Г. Шевченка, г. Тирасполь

Слова, содержащие удвоение начального слова (типа dada, п.т. – mélange d'héroïne et de cocaïne, drogue; papa, п.ф. – fette, cognac), либо состоящие из дважды повторяемого слова (типа dondon, fanfan, jeanjean) или же с более сложным типом удвоения встречаются не только во французском, но и во многих языках мира. Их количество в разных языках различно. В современном французском языке – это еще малоизученный вопрос, особенно в области стилистической неологизации.

В статье прослеживается «жизнь» этих уникальных слов-«двойников» в детском словотворчестве, но и в художественной речи, в связи с чем затрагиваются ряд общих вопросов современной лексикологии и стилистики.

Ключевые слова: редупликация, удвоение слога, стилистический неологизм, ономапоэя, звукоподражательный характер, детское словотворчество.

REDUPLICATION AND ITS PLACE IN LEXICAL AND DERIVATIVE SYSTEMS OF THE FRENCH LANGUAGE

Words containing a doubling of the initial word (like dada, n.m. - mélange d'héroïne et de cocaïne, drogue; nana, n.f. - femme, compagne), or consisting of a word repeated twice (like dondon, fanfan, jeanjean) or with a more complex doubling type are found not only in French, but also in many languages of the world. Their number varies in different languages. In modern French, this is still a little-studied issue, especially in the field of stylistic neologization.

The article traces the «life» of these unique words-«twins» in children's word creation, but also in artistic speech, in connection with which a number of general issues of modern lexicology and stylistics are touched upon.

Key words: reduplication, syllable doubling, stylistic neologism, onomatopoeia, imitative nature, children's word creation.

В каждом языке есть стилистические фигуры, словообразовательные приемы, которые по своей природе и структуре уникальны, они почти «одноразовые» и всегда привлекают внимание. Вспомним, например, логогриф из классической латыни, насколько он удачен по структуре и как он семантически наполнен по значению:

Amore,
 more,
 ore,
 re,
 sis mihi amicus!

Любовью,
 надеждой,
 молитвой,
 мольбой,
 будь моим другом!

Или возьмем такой же удачный логогриф из русской поэзии:

И моя небовая свирель
Лучистая,
 Чистая,
 Истая,
 Стая,
 Тая,
 А я – Я

(В. Каменский)

Работая многие годы над вопросами французской лексики, над словообразованием, в особенности над неологией, неологизацией, мы заметили, что почти все исследователи посвящают целые главы суф-

фиксации, префиксации, потом не обходят вниманием парасинтез (префиксально-суффиксальный способ словообразования), затем пишут / говорят о словосложении, контаминации, телескопии и заканчивают свои исследования конверсией в словообразовании и аббревиатурами [Цыбова 1996; 60].

Заметим, что довольно редкий, но своеобразный прием, известный под термином редупликация, – слова, содержащие в их структуре удвоение начального слога [Manoli 2012; 62], почти всеми исследователями игнорируется. А зря. Если аббревиатуры (сокращения) отражают тенденцию к экономии языковых средств, редупликации, наоборот, усиливают свое значение путем дублирования первого элемента. Если *ga* – это простой элемент со значением химического элемента *gallum*, то уже редупликативное *gaga*, n.m. et adj. (1872, fam.) – это означает «человек, впавший в детство». Слово как бы соединяет в себе и звукоподражание (человек, уже не способный членораздельно говорить) и удвоение начального слова *gâteux*, разговорно-фамильярным синонимом, которым оно является.

В лингвистической литературе нет полного единства в обозначении рассматриваемого типа слов – встречаются термины *réduplication*, *répétition*, *gémiation*, *mots-jumeaux*, а для частичной редупликации – *rime words*. В немецком языке используются такие понятия как *Ablautwörter*, *Ablautkomposita*. Более подробную информацию об этих и других терминах и псевдотерминах можно найти в работе N. Thun «Reduplicative Words in English».

Самая известная работа, посвященная специально французским редупликациям, считается пока работа Фр. Кохера «Die Reduplikationsbildungen im Französischen». Но, к сожалению, нам не удалось с ней ознакомиться, так как в библиотечных фондах она отсутствует. Спустя несколько десятилетий, в 1969 году, появилась работа Н.М. Штейнберг [Штейнберг 1969; 16]. Среди романистов тех времен данная работа была оценена по достоинству. И данное издание – редкость.

Таким образом, нельзя сказать, что этот «участок» в словообразовании совсем не исследован; но именно это «явление», незначительное по оккurrence, весьма интересно в стилистическом аспекте.

Романисты XX-го века обходили проблему, считая, что это скорее проблема детского словотворчества или аргю. Составители теоретических курсов по лексикологии французского языка (Н.Н. Лопатникова, Н.А. Мовшович, А.Андриевская, З.Н. Левит и др.) упоминали лишь оноματοпеи «в чистом виде», отводя этому словообразовательному способу лишь несколько строк.

В области редупликации можно выделить следующие структурные типы:

1. «Чистая» или «абсолютная» редупликация: слова, состоящие только из дважды (очень редко – трижды) повторенного элемента. Этот структурный компонент может быть слогом, реже – подобием слова, не имеющим в отдельности никакого значения (*gaga, dare-dare, jaja*) или же он может быть значимым словом (*bonbon, train-train*). В обоих случаях удвоение является простым или упрощенным словом (*tonton, popote*) или же сложным словом (*pique-nique, soin-soin*).

2. Частичная или «осложненная» редупликация, где второй элемент не является точным повторением первого, а отличается от него наличием конечного (в произношении) согласного: *popote* n.f., *bibine* n.f..

3. Слова из трех и более структурных элементов (слогов) с удвоенным конечным слогом: *brouhaha* n.m., *rococo* n.m., *misisipiquement* adv. (J. Audiberti), *bibisiquement* (la presse).

4. Сложные (или опрощенные) слова из двух структурных компонентов с изменением гласного: *micmac* loc.adv., *clopin-clopant* loc. adv., или начального согласного: *pêle-mêle* adv., *chari vari* n.m..

Особым видом редупликативных образований являются сложные слова из двух компонентов, различающиеся только гласным (*antiphone*) или же начальным согласным – *micmac, cahin-caha, pêle-mêle*. Здесь также можно выделить некоторые структурные подтипы, каждый из которых включает небольшое количество слов:

а) слова из двух закрытых слогов (однотипных во всех лексемах этого типа) с чередованием *i – a*, почти все они по происхождению являются звукоподражаниями. Большая их часть – это старые слова, зафиксированные словарями и имеющие свои словарные статьи. Например: *clic-clac, flic-flac, tric-trac, mic-mac, tic-tac, zig-zag*.

б) парные образования с компонентами такого же характера, что и в подгруппе а), но отличающиеся наличием предлога, который в двух из них играет роль «связующего» слова, типа *bric-à-brac, ric-à-rac, de bric et de brac*.

в) парные образования из двусложных компонентов, оканчивающихся на открытый слог с чередованием гласного: *bredi-breda, cahin-caha, clopin-clopant, froti-frota*. У О. де Бальзака встречаем *magni-magnon* со значением «богатая и высокомерная дама». Это просто искаженное латинское сочетание *magni-magnos*.

Внутри этих групп можно наметить и более мелкие подразделения по форме или по иным признакам.

Следует сразу же оговорить, что мы рассматриваем в данной статье, с одной стороны, лишь «осмысленные» (знаменательные слова), входящие в состав общеупотребительной лексики или периферийных (*langage populaire, langage argotique*) лексик и фиксируемые словарями. С другой – мы рас-

смаатриваем несколько примеров – редупликативные, которые уникальны по форме и по содержанию, имеют своего «единичного автора» и ограничены своим художественным контекстом. Эти образования принято считать стилистическими неологизмами, типа *hipipipourasement* (R. Queneau), *gossesgerie* (L.-P. Fargue).

Если классификация по форме важна с точки зрения морфологии и словообразования, то другим необходимым классификационным признаком является стилевая принадлежность рассматриваемых слов.

Уже из немногих приведенных примеров видно, что она весьма неоднородна: часть – употребительна лишь в разговорном его варианте, многие относятся к разговорно-фамильярному стилю; некоторые слова относятся к арго.

Большинство редупликаций датируются в словарях XIX-го века. Значительная их часть отсутствует в Dictionnaire général A. Ацфельда, А. Дармстетера и А. Тома, который был начат в 1871 г., а полностью появился только в 1895 г. (т. 1) и в 1900 (т. 2).

Большую роль в фиксации и определении редупликативных образований играла и продолжает играть и сегодня литература самых разнообразных жанров, в особенности, комедии, пародии, водевили таких известных авторов как Beckett, Ionesco, Adamov, Apouilh, и идущих на сценах маленьких театров.

Но редупликации, и, в частности, детские слова, типа *bobo, lola, coco, fifi, bibi* (по количеству их в языке около 40 примеров) являются одной из характерных черт разговорного языка. Л. Сененан посвятил целую главу в своей книге детскому словотворчеству (L. Sainéan, «Le langage parisien»). Другой исследователь «народной речи», Бош, отмечает, что это слова не только и не столько созданные детьми, сколько употребленные в разговоре взрослых с маленькими детьми (H. Vauche, «Le langage populaire»). Многие «детские образования» – *nanan, casa, pipi, néné, dodo* перешли в langage populaire. Ласкательные и аффективные слова и обращения заимствуются из лексикона детской речи, например: *mon chouchou, mon coco, mon loulou, mon mimi, mon toto*.

Принято считать, что редупликация – это образования, принадлежащие детской речи:

bobo, п.м. – боль, больное место, болячка.

dodo – детское слово, передающее размеренное покачивание

nanan, п.м. – лакомство

Но редупликативные образования встречаются также в фамильярной и арготической речи. Именно в этих регистрах встречается наибольшее количество, начиная от *flic – flac, flou-flou, gaga* и дойдя до *tric-trac, turlututu, zouzou, boum-boum*, etc.

На самом деле, что же представляют собой редупликативные образования современного французского языка? Отметим с самого начала, что по сравнению с аффиксацией и словосложением, включая контаминацию, редупликативные образования малочисленны, а неологизмы, в том числе и стилистические, вообще единичны. Это позволяет просмотреть всю и почти всю лексику этого рода, включая и подобные образования предыдущих веков.

Основными источниками для данной статьи послужили все вышедшие издания М. Рэмса «*Dictionnaire des mots sauvages*» [Rheims 1969], а также словарь Кардека «*N'ayons pas peur des mots*» [Cardec 1988].

С самого начала отметим, что языковые редупликации по количеству и их оккurrence превосходят над речевыми. Последние менее распространены, они носят почти уникальный характер, будучи актуализированными в индивидуальных художественных контекстах. Обратимся к такому стилистическому неологизму как *glouglouteur / glouglouteuse*, n.m.f. Его автор известный драматург Е. Ионеско: *Madame Martin, espèce de glouglouteurs, espèce de glouglouteuses*. По толкованию, которое дает сам Ионеско, этот неологизм означает «*injure au sens imprécis*». Прием характерный для представителей театра абсурда – оставлять читателя / зрителя самому «уточнить» уровень отрицательной коннотации.

Интересно считать, что в роли неологизма встречается и глагол *glougloutir* (редкий неологизм из ряда глаголов второй группы) у Резвани: *Et tu parles de ces expériences nucléaires dont ils se glougloutissent tous, les mort-nés* в значении «пить маленькими глотками свежее молоко» - *boire du petit-lait. Se délecter avec des glouglons de satisfaction* (Rezvani).

Уникальный случай редупликации появляется при контаминации двух лексических единиц, как это получилось в контексте А. Мишо: *patrie (patrie et papa) des hommes sont laids sans rayonnement, douloureux, ravagés et secs, l'air de tout petits, employés sans avenir, de caporaux, tous en ordres, serviteurs du baron X et de Monsieur Z ou de la patrie ...* (H. Michaux, *Un barbare en Asie*).

Конечно, это речевой, стилистический неологизм, результат контаминации двух единиц, в значении «родина тупых и глупых».

В заключении статьи отметим, что редупликативные образования различных типов и структур от простых *baba, bébé* до *hurluberluresque*, adj. возникли в разные периоды развития французского языка, но самый «щедрый» период – это XIX век, но они продолжают появляться и в XXI веке как:

1. самостоятельные номинативные лексические единицы, слова-названия понятий, не имеющих в языке другого наименования;

2. самостоятельные коннотативные лексические единицы, стилистически маркированные и имеющие конкретного автора (*hurluberluesque*, Н. Barbusse);

3. морфо-стилистические варианты слов литературного языка (*jouet – joujou, les isles de tohu et bohu – F. Rabelais – tohu - bohu*);

4. стилевые синонимы слов литературной нормы, принадлежащие к различным функциональным стилям речи (*langage populaire, argot*): *gâteaux – gaga, cuisine – popote, cou – quiqui*;

5. ласкательные или иные слова, употребляемые в обращениях: *mon loulou – ma louloute, mon toto – ma totote*;

6. уменьшительная форма звательных имен собственных: *Jean-Jeannot, Nicolas-Nico*.

Особым случаем редупликации является «различительное» повторение цельных слов (*béret-béret, poil-poil*) [Ricalens-Pourchot 2012; 200].

Редупликативные слова употребляются преимущественно как существительные, чуть реже как прилагательные и совсем редкое явление – как глаголы и наречия. Окказиональная транспозиция носит активный характер.

Хотя редупликация представлена во французском языке сравнительно небольшим количеством слов, она играет в его лексике немаловажную роль, органически входит в число её структурных типов.

В некоторой степени она (в частности, как средство коннотативного лексического формообразования) составляет и специфику, и динамику французского языка, так как используется в таких областях, где другие европейские языки прибегают к иным развернутым коннотативным средствам выражениям / высказываниям.

Литература

1. Цыбова И.А. Французский язык: Словообразование / И.А. Цыбова. – М.: Московский лицей, 1996. – 128 с.

2. Штейнберг Н.М. Редупликация в современном французском языке / Н.М. Штейнберг. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1969. – 70 с.

3. Cardec François. N'ayons pas peur des Mots. Dictionnaire du français argotique et populaire / François Cardec. – P.: Larousse, 1988. – 320 p.

4. Manoli Ion. Dictionnaire des termes stylistiques et poétiques / Ion Manoli. – Ch.: Editura Epigraf, 2012.

5. Rheims Maurice. Dictionnaire des mots sauvages (écrivains des XIX-e et XX-e siècles) / Maurice Rheims. – P.: Larousse, 1969. – 604 p.

6. Ricalens-Pourchot Nicole. Les facéties du français / Nicole Ricalens-Pourchot. – P.: Armand Colin, 2012. – 293 p.

АРГУМЕНТАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНСТРУКТИВНОСТИ И ДЕСТРУКТИВНОСТИ

Н.В. Мельничук,

к.ф.н., 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 прагматических аспектах анализа представленных типов дискурса. Представлена иерархия ценностей немецкой культуры и выделены коммуникативные установки участников коммуникации.

Ключевые слова: прагматические аспекты, конструктивность, деструктивность, дискурс.

ARGUMENTARY CHARACTERISTICS OF CONSTRUCTION AND DESTRUCTIVENESS

This article is devoted to the problem of constructiveness / destructiveness of linguistic manipulation in the argumentative discourse. The study is based on the pragmatic aspects of the analysis on the types of discourse presented. The hierarchy of values within German culture is presented and communicative attitudes of communication participants are given.

Key words: pragmatic 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; 38] 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 кото-

рых происходит на основе признака манипуляции, подразумевающей задействование интенсивности, информационной насыщенности, эмоциональной окраски, направления потоков негативной информации. Такие технологии соотносимы с методами спецпропаганды, обладающей системным характером с упорядоченным целенаправленным формированием, обработкой и распространением специальной информации. Объектами воздействия признаются коллективные адресаты – политическая элита и электорат, а целью – преобразование в нужном русле их информационно-психологического и политического состояния, т.е. разрушение самостоятельно сформированных личностью представлений о реальной политической действительности. К методам речевого воздействия автором причисляются информационно-политические технологии, направленные на построение в сознании адресата программируемых кластеров планируемого восприятия нужным образом сформированной информации (направление, корректировка, усиление), которая задает возможность задуманной последующей деятельности как реакции на получаемые в результате информационного воздействия установки. 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.

Системность воздействия излагается на основе анализа политической ситуации в России в период 1999 – 2008 гг., когда на первом этапе воздействие на аудиторию было направлено на достижение кланом Ельцина победы на выборах, а на втором – комплексная пост-электоральная информационно-психологическая обработка общества. Позднее воздействие выстраивалось на основе следующей последовательности: задействования административного ресурса при отведении на задний план принципа деструктивности; использования деструктивной стороны в сочетании с конструктивной; переход от деструктивного к конструктивному воздействию с отведением в тень административного ресурса. Однако приведение автором такой положи-

тельной динамики (с ориентацией на преобладание конструктивности), на наш взгляд, не вполне соотносится с реальным положением дел, где политический дискурс наряду с конструктивной стороной изобилует деструктивными моментами – достаточно вспомнить интенсивную кампанию 2016 г. по дискредитации президента Турции, которая быстро в угоду политической ситуации сменилась положительными (конструктивными) оценками возобновления межгосударственных отношений.

Концепт «конструктивность» в исследовании Д.Н. Сторожиловой [Сторожилова; 56] представлен изучением природы социального диалога, выявлением диалогических оснований конструктивного взаимодействия конкурирующих субъектов в социо-коммуникативном пространстве. Социальный диалог рассматривается автором с коммуникативно-конструктивной точки зрения, и социальность связывается с понятием социализации (где предполагается равноправие коммуникантов), задающей возможность развития интеракции информационно-коммуникативных систем, которыми считаются общающиеся, что, на наш взгляд, несколько технократизирует существо личности. Сам конструктивный диалог не считается целью коммуникации, а являет собой реализационную среду, потому что связан с решением социально значимых проблем. Такой диалог задает возможность рефлексии проблемных ситуаций, открытого разъяснения позиций коммуникантов и совместного поиска оптимального разрешения проблемы; это помогает снять противоречия между людьми и консолидировать общество.

Лингвистически значимой представляется идея автора о социально-семантическом уровне информационного понимания социального диалога. Д.Н. Сторожилова справедливо указывает на зависимость монологических и диалогических процессов – передачи информации и возникновения коммуникации между субъектами социального диалога от употребляемых ими знаково-языковых форм. Столь же значимой можно считать идею о существовании инфлентарного уровня социального диалога, на котором раскрывается то, как информация влияет на человеческое сознание, определяя условия интенсивности воздействия предлагаемых ценностей и идей получателей информации. Такая трактовка, как нам представляется, лежит в русле послонной семиотической триады Ч. Морриса, где семантический уровень лежит ниже прагматического, обеспечивая тем самым базис последнего. При этом прагматический уровень отнюдь не исключается из рассмотрения, поскольку именно он связан с собственно диалогической интеракцией. Тем не менее, семантический уровень триады представляется превалирующим в анализируемой концепции, поскольку для конструктивного социального диалога необходимой считается коммуникативная оппозиция. Источниками же возникновения последней считаются моменты, непосредственно связан-

ные с личностными моментами, включающими когнитивный и ценностный диссонансы наряду с диссонансом прагматическим.

Коммуникативная оппозиция рассматривается автором многоаспектно с разделением: (а) неинституциализированной и институциализированной (через организованные каналы) форм; (б) организованной и стихийной, в рамках которой выделяются субъекты с критически-конструктивным, деструктивным или пассивным отношением к социальным проблемам; (в) конструктивной и деструктивной; (г) системной и внесистемной; (д) легальной, полуправильной и нелегальной; (е) парламентской и непарламентской. Представляется, однако, что такое разделение основано на разных классифицирующих признаках, которые автором не эксплицируются, что, конечно, снижает ценность таксономии.

Конструктивность связывается у автора с фундирующим для нее принципом межличностной и межгрупповой толерантности, который рассматривается с точки зрения установки – очевидно, коммуникативной, а не психологической.

Подход Д.Н. Сторожиловой представляется интересным, хотя в настоящее время инновационность ряда высказанных в нем позиций, уже снижает свою остроту.

В подходе О.Н. Князевой [Князева; 67] проблема конструктивности общения рассматривается не в дихотомическом, а в тетраотомическом интервале видов взаимодействия – конструктивного, поддерживающего, рестриктивного и деструктивного.

Основные результаты, к которым пришла автор, заключаются в следующем. На основе формирующего эксперимента установлена специфика конструктивного взаимодействия в институциональной (вузовской) среде. Выявлено, что изначально – без подключения направленных педагогических методик – у студентов преобладают личностно-ориентированные тенденции (направленности на себя и на взаимодействие) в ущерб акциональным (направленности на обретение профессиональных навыков), что трактуется автором как низкий уровень конструктивности взаимодействия студентов с преподавателями. В результате обучения с повышением когнитивно-коммуникативного, ценностно-мотивационного и рефлексивного компонентов увеличивается уровень коммуникативной и профессиональной компетентности, в результате чего конструктивность взаимодействия возрастает. Это связано с повышением в процессе обучения готовности к принятию будущей профессии, под которой понимается процесс перехода от внешней мотивации к принятию внутренней личностно-профессиональной мотивации. Механизм субъективного отражения интеракции с преподавателем побуждает студента к овладению новыми формами поведения и способами действий в будущей профессии, при этом

необходимы замер и увеличение уровня притязаний, целенаправленности и ответственности.

Разработанная автором модель лежит в общем русле тенденций отечественной педагогики профессионального образования и содержит вполне продуктивные, хотя и теоретически/инновационно малоинтересные основания (мы их здесь распределили по видам): (а) общепедагогическое – организацию деловых игр и разбор проблемных ситуаций; создание условий для преобразования студентов из объектов педагогического воздействия в субъектов; самоанализ педагогической деятельности преподавателя во взаимодействии со студентами; (б) фатическое – установление контакта со студентами; эмоциональную поддержку обучающихся; организацию обратной связи; (б) методическое – разработку УМК дисциплин; составление методических рекомендаций для практических занятий для преподавателей студентов.

Из идей, высказанных автором, на вооружение можно взять, прежде всего, принцип рефлексивной разработки формирования, развития и реализации содержания компонентов деятельности продуктивного общения.

Т.В. Левкова [Левкова; 65] 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 заключаются 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 пропорци-

ональность уровней деструктивности (враждебности) VS. уверенности и самооценки. Использование констатирующего эксперимента подтвердило важнейшие направления формирования и развития конструктивной (асертивной) 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 ван Т.А.].

Литература

1. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 310 с.
2. Князева О.Н. Формы агрессивного поведения учащихся общеобразовательных школ: дис. ... канд. соц. наук: / О.Н. Князева. – Н.Новгород: НГГТУ, 2001.– 170 с.
3. Кононов М.М. Современные информационно-политические технологии в российском избирательном процессе: деструктивная составляющая: дис. ... канд. полит. наук: 23.00.02 / М.М. Кононов. – М.: МГОУ, 2009. – 193 с.
4. Левкова Т.В. Конструктивная агрессия в педагогических взаимоотношениях: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.В. Левкова. – Биробиджан: БГПУ, 2003. – 164 с.
5. Сторожилова Д.Н. Социальный диалог: анализ конструктивного коммуникативного взаимодействия: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / Д.Н. Сторожилова. – Р/Д: РГУ, 2006. – 180 с.

КУЛЬТУРНЫЙ РЕСУРС МЕДИАТЕКСТОВ НОВОГО ФОРМАТА В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННЫХ СЕТЕВЫХ КОММУНИКАЦИЙ

Е.А. Погорелая,

д.ф.н., профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

В статье описана степень влияния текстов новых медиа на культурное самосознание личности и особенности функционирования разговорно-письменного типа речи в корпусе текстов СМИ и социальных сетей.

Ключевые слова: новые медиа, социальные сети, медиасреда, язык, коммуникация, литературная норма, разговорно-письменный тип речи.

CULTURAL RESOURCE OF NEW FORMAT MEDIA TEXTS IN THE SYSTEM OF MODERN NETWORK COMMUNICATIONS

The article describes the degree of influence of texts of new media on the cultural self-awareness of the individual and the features of the functioning of the spoken-written type of speech in the corpus of texts of the media and social networks.

Keywords: new media, social networks, media environment, language, communication, literary norm, colloquial-written type of speech.

В современных условиях развития мирового сообщества, когда процессы вертикальной глобализации охватывают все сферы жизнедеятельности социума, существенно возрастает влияние медиапространства как уникального культурного феномена, органично соединившего потенциальные возможности воздействия средств массовой информации и коммуникации на процессы социализации и бытия каждого члена общества.

Медиакультурное пространство – это сложная многослойная система, и прежде всего культурное пространство, которое в интересах своего полноценного функционирования использует различные средства, главными из которых выступают собственно медиа в широком смысле, воспринимаемые как коммуникативный феномен, выступающий в форме непосредственного, опосредованного или виртуального варианта. Такая интерпретация природы медиа обуславливает формирование следующей логической цепочки: личность фиксирует в своем сознании событийный ряд действительности, воспринимая ее на том культурном уровне, который связан с системой ее ценностей; ценности, в свою очередь определяют, ее культурные потребности, что проявляется в расширении, углублении,

модификации или трансформации ее культурных интересов; интересы закономерно формируют культурные *отношения*, которые проявляются в разнообразных оценках, нередко влияющих на ход реальных событий. Если к этой логике добавить тот фактор, что культурные отношения сегодня формируются не только традиционными печатными (газеты и журналы) и электронными (радио и телевидение) средствами, но и новыми современными медиа – Интернетом и системой социальных сетей, то с уверенностью можно утверждать, что *границы культурных отношений и взаимоотношений в обществе задаются сегодня заметно расширившимся пространством СМИ, которое все чаще называют информационным полем.*

В данном контексте интерпретация и перевод культурного контента в знаковые системы (вербальные и цифровые) осуществляются таким образом, чтобы медиакультурный ресурс использовался в полном объеме, достигая главной цели – *формирования культуроориентированной среды*, в которой инновационные модели современной организации бытия личности и социума призваны не столько технологически модернизировать экономику, сколько модифицировать культурное самосознание, сохраняющее духовные основы индентификационной самобытности общества и ценностной ориентации личности.

В русле этих размышлений содержание медиакультурного пространства следует рассматривать как *среду социализации и бытия человека*, предъявляя к его качеству главное требование – сохранять и приумножать те ценности духовной культуры, которые выполняют ключевые функции в процессе личностной самоактуализации и саморазвития личности. Так ли это? Ведь поток разной культурно-ценностной информации в медиакультурном пространстве порождает сегодня под воздействием процессов вертикальной глобализации кризис морально-нравственных ценностей, связанных не только с попытками выйти за пределы традиционной аксиологической шкалы. *В появлении этой тенденции следует выделить две стороны*, и каждая имеет объективный характер; одна из них – это такое радикальное увеличение объема изменений в окружающем мире, что адаптационные механизмы сознания и духовного мира личности не успевают адекватно на них реагировать; другая же заключается в ускоренной динамике формирования современных гуманитарных ответов на вызовы времени. Эта тенденция предполагает появление нового типа духовной культуры, которая и должна будет в перспективе определять ценностно-мотивационную основу личности с учетом длительности освоения ею современных достижений национальной и общечеловеческой культуры. Определенный уровень маргинализации в сфере духовных ценностей современного общества – это лишь отражение кризиса переходного периода в развитии постиндустриального общества, где доминируют элементы ма-

териального прагматизма и культивируются ценности, которые продуцируются и транслируются массовой культурой общества потребления.

Какую же роль в рамках этих мощных преобразований играют новые форматы медиатекстов? Ведь именно современные медиа-форматы и медийные технологии активно формируют сегодня качественно иную социальную и языковую реальность, вовлекая в современное коммуникативное пространство новые модели взаимодействия между субъектами общения.

Итак, радикальное увеличение объемов информации во всех сферах деятельности привело к необходимости дифференцировать не только аудиторию, но и язык общения с ее отдельными стратами. Подлинная революция в информационных технологиях, связанная с возникновением Интернет-СМИ, гибридных проектов традиционных СМИ, кросс-платформенных проектов, социальных сетей, кабельного и спутникового телевидения, вовлекла в процесс создания текстов значительное число не подготовленных к этой деятельности людей. Отметим, что если с момента появления СМИ как социального института общение с аудиторией строилось на основе *вертикальной модели коммуникации*, вследствие чего появлялись образцовые тексты, язык которых отвечал сложившимся литературно-письменным формам общения, то новые медиа-форматы формируют совершенно иную, *горизонтальную модель коммуникации*, реализация которой практически инициировала стирание границ между создателями текстов и их потребителями. *Новые медиа до неузнаваемости изменили суть самой концепции общения*, доминанта которой - привлечь внимание того среза аудитории, для которой приемлемы любые языковые средства вплоть до разрушающих не только литературную норму, но и нормы этического взаимодействия. С одной стороны, быстро получив дистанционную обратную связь с читателями и слушателями, редакции или авторы текстов вовлекают новые пласты информации, мобильно формулируя свою аргументацию, используя любые информационные поводы. Такая кросс-платформенность работает на аудиторию, уже привыкшую получать информацию на ходу, в различных условиях, параллельно с иными формами своей деятельности. С другой стороны, значительная часть читательской аудитории хотела бы по-прежнему получать аналитически взвешенные материалы и потому не готова воспринимать форму того языкового медиалекта, с помощью которого подается нужный ей контент. Дилемма в том, что аудитория – это определенная социальная группа, которая существует только во взаимодействии ее микрострат друг с другом. Она может выступать как *субъект* влияния на СМИ или как *объект* влияния со стороны СМИ. Благодаря новым форматам медиа и быстрым контактам группа превращается в живой организм, нередко диктующий тенденции социального поведения в обществе.

В этом контексте СМИ, особенно в своих многочисленных новых формах, кроме очевидной функции информирования общества о событиях, приобретают *совершенно иное, социальное измерение: они выступают как мощный триггер моделирования новых форм социального поведения личности*, ценностная система которой в значительной степени зависит от тенденции общих настроений, характерных для определенной социальной среды. Таким образом в обществе формируется новый культурный слой, социальный дискурс которого приобретает все более явственные очертания благодаря локальному дискурсу в сетевых коммуникациях.

Обратимся далее к языковому облику активных участников новой социокультурной среды, порождаемой системой современных сетевых коммуникаций.

Общее информационное поле составляют медийные потоки, которые значительно превышают объемы речи всех остальных сфер деятельности современного человека. Эта огромная языковая платформа, поэтому язык текстов СМИ можно признать основной формой бытования современного языка, но с определенной оговоркой, сделанной Б.В. Кривенко. По его мнению, «при обращении к специфике использования языка в текстах массовой информации исследователь сталкивается с взаимодействием двух систем: естественной системы, которой является человеческий язык, и искусственной системы средств массовой информации, созданной человеком с использованием различных технологий» [Кривенко 1993; 7]. Оказывается, что объективно следует разграничивать две системы – язык естественного общения и язык СМИ как искусственно созданный с использованием различных технологий.

Остановимся подробнее на факторах, влияющих на процесс такой трансформации единой языковой системы.

Итак, первый фактор. До II половины XX века узус публичной вербальной коммуникации воспринимается обществом как эталонный, однако впоследствии в нем стали проявляться тенденции, которые начинают осознаваться в определенной степени не только как разрушение литературных норм, но и как нарушение правил речевого этикета. Пересмотр речевого стандарта – явление не редкое в различных сферах коммуникации, медийное же общение – одна из самых динамичных сфер, и потому изменения в языке и стилистике текстов СМИ воспринимаются здесь как оправданные коммуникативными целями и замыслом автора. Безусловно, этот процесс усреднения, а порой и огрубления медиального языкового узуса, является зеркальным отражением конвергентности языкового развития, характерной для современного уровня состояния общества. Причиной здесь выступают мощные интеграционные процессы, которые в условиях глобализации интенсивно развиваются как во внутриэтническом, так и в

межэтническом языковом пространстве. Безусловно, сказываются и достижения научно-технического прогресса, в том числе глобальные компьютерные сети, узус которых открыт для межъязыкового и междиомного влияния. Удручает другое: при общей активизации влияния разговорного (читай: непринужденного) языка на узус публичной коммуникации все более заметной в разных языках становится тенденция избирательности при выборе конкретных разговорных манифестаций. Так, но, к сожалению, в процессе функционирования современного русского языка все более активными почему-то становятся именно *сленговые манифестации* – молодежный, профессиональный, просторечный и, наконец, криминальный жаргоны.

Второй фактор состоит в следующем. В процессе современного формирования новой системы демократических свобод гражданского общества в орбиту общекультурных социальных изменений вовлекается и язык, в рамках которого, по сути, *происходит смена нормотворческой основы литературных его образцов*. Если раньше ориентиром при установлении литературной нормы был узус произведений художественной литературы, а периодизация литературной нормы ставилась в зависимость от характера художественного метода, то теперь акцент постепенно смещается на язык СМИ. Такую переориентацию критериев установления литературной нормы в значительной степени следует признать обоснованной, т.к. в текстах художественной литературы базовой выступает установка на эстетическое самовыражение автора-творца, а не ориентация на конкретного или массового адресата. Узус же электронных СМИ, занявших доминирующее положение в системе этнической коммуникации II половины XX века, все более и более оказывает определяющее влияние на формирование новых стереотипов публичного речевого поведения. Именно медиальный язык, а не язык литературных текстов начал играть роль *эталонного нормотворческого фактора, влияя при этом и на динамику нормы современного русского языка*.

Теперь обратимся к характеристике языка в рамках глубоко своеобразной системы, названной новые медиа-форматы.

Во-первых, в самых различных тематических текстах новых медиа большая часть тезауруса – это англоязычные заимствования или лексическое калькирование слов англоязычной речи. Они объективно неизбежны, так как сами форматы новых медиа заимствованы, если не сказать скопированы из англо-американских масс-медиа как по форме, так и по содержанию. И это несколько не смущает аудиторию, как правило, молодежную, владеющую английской речью. Но ведь создается в форме новых медиа-форматов корпус русской, а не английской медиаречи, которая переживает в данном случае мощную трансформацию вплоть до нарушения ритми-

ко-мелодической организации основ русского звучания. По мнению многих исследователей медиатекстов, именно социальные сети и блогосфера деформируют русскую речь, потому что, как правило, их авторы отдают предпочтение англоязычным образцам даже в построении фразы, нарушая интонационный рисунок, веками складывающийся в истории русской орфоэпии, риторики и стилистики. К примеру, обращение не по имени-отчеству, только по отчеству, - эта историческая модель становления русских фамилий, прочно закрепившая связь поколений, сегодня безоглядно переведена в упрощенный формат типа Антон Чехов, Владимир Путин, Петр Чайковский. Фразовые клише, имитирующие стиль вещания, скороговорки, кальки, отсутствие четких стилевых границ, обращение с помощью местоимения «ты» без учета возрастной категории, - все это сигнализирует, что на первый план в таких медиа выходит не информация, а *воздействие, персуазивность, требующая карнавализации языка в целях усиления процесса развлечения читателя.*

Давно отмечено, что общее число англоязычных текстов, распространяемых по каналам СМИ, многократно превышает число текстов на других языках, а число английских языковых единиц или калек с английского в русском тексте объемом 150 слов составляет свыше 70%. Лайки, репосты, гаджеты... кочуют из одних текстов в другие независимо от тематического контента, превращая даже традиционно качественную прессу в суррогат журналистской мысли. Этот *интерлингвистический акцент* усиливается и внутриязыковым, *интралингвистическим уровнем* состояния медиатекстов. Причина в том, что ранее стабильная жанрово-типологическая парадигма медиадискурса стала чрезвычайно динамичной, подвижной, нередко тексты располагаются на одной цифровой платформе, испытывая от такой пространственно-временной соположенности импульс к большему, чем в традиционных СМИ, взаимодействию. По мнению Т.Г. Добросклонской, «процесс производства и распространения журналистских текстов включает в себя такие характерные техники, как чтение с бегущей строки, перевод первично устного текста в письменную форму публикации, интеграцию речи спонтанной и речи подготовленной, смешение разговорных и книжно-письменных стилей» [Добросклонская 2008; 15]. Иногда происходит монтаж текстовых моделей – инфотеймент [Евдокимова 2010; 78] и появляется некая «игровая форма» подачи материала, которая ранее использовалась только в развлекательной таблоидной журналистике, а теперь активно проникает и в качественную прессу в целях расширения читательской аудитории.

Контаминация жанров и текстовых моделей сегодня выступает как наиболее заметная черта процесса формирования общего медиаязыка массовой коммуникации для всех типов текстов медиа. Она оказалась макси-

мально востребованной в процессе естественного общения и оптимальной для порционного получения актуальной для каждого информации.

И все-таки, констатируя заметную демократизацию как устной, так и письменной форм языка, следует отметить, что это ведет к разрушению литературно-языковой нормы, она становится все менее и менее обязательной, что не просто сказывается на уровне языковой культуры, но заметно укрепляет всеобщую нормативно-языковую недисциплинированность.

Как видим, идет активный и, скорее всего, необратимый процесс размывания литературной нормы как в традиционных, так и в новых форматах медиа. Однако осознание того, что качественный текст в условиях многообразия форматов получения информации по-прежнему предполагает знание целостной системы кодифицированных литературных норм сохраняется в современном обществе. Носители языка даже имплицитно рефлексируют, реагируя на ошибки любого типа - от орфоэпии до стилистики. И современные лингвисты разделяют точку зрения О.А. Лаптевой, которая утверждает, что сегодня «...происходит неконтролируемое смешение книжно-письменных и устно-разговорных речевых особенностей, что способствует общему снижению речевой культуры» [Лаптева 2001; 3]. Язык – это культурный феномен, духовная скрепа, призванная сохранить благодаря литературной норме единство народа, его нравственные устои и ценности. Только благодаря его цельности общество способно подняться до высот любого технологического уровня, не потеряв при этом традиций исторически сложившейся коммуникативной системы, способной обеспечить все типы текстов, включая и медиатексты нового формата.

Литература

1. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: современный подход к изучению СМИ: современная английская медиаречь. – М., Флинта; Наука, 2008.
2. Евдокимов В.А. Инфотейтмент в масс-медиа: панацея от скуки и эрзац дискуссии // Наука о человеке: гуманитарные знания, 2010. №5.
3. Кривенко Б.В. Язык массовой коммуникации. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1993.
4. Лаптева О.А. Живая журналистская речь с телеэкрана. – М.: Едиториал УРСС, 2001.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕРЕВОДА

УДК 06.053.56

ПРОБЛЕМА КУВИНТЕЛОР ИНТРАДУКТИБИЛЕ ЫН ТРАДУЧЕРЕ

Л.М. Грамма,

учитель молдавского языка и литературы
МОУ «Выхватинецкая МСОШ - д/с им. А.Г. Рубинштейна»

*Ын артиколул де фацэ индискутабилэ рэмыне афирмация кэ екзистэ уни-
тэць лингвистиче, кондиционате сочио-културал, каре цин де спечификул наци-
онал ал вьеций ворбиторилор ши, кяр дакэ сынт консидерате интрадуктибиле,
еле, тотушь апар ын кадрул комуникэрий. Фиекаре идиом реализязэ ын мод ди-
ферит реалитатя ши ышь концентрязэ ресурселе, креынд терминь ши экспресий
ануме ын ачеле домений, каре репрезинтэ есенца модулуй де вяцэ ал попорулуй.*

*Кувинте- кее: реалий, еквиваленте, интрадуктибилитате, традуктибили-
тате.*

THE PROBLEM OF UNTRANSLATABLE WORDS IN TRANSLATION

*In the present article, the statement remains undisputed that there are socio-
culturally conditioned linguistic units that belong to the national specificity of
the speakers' lives and, even if they are considered untranslatable, still appear in
communication. Each idiom realizes reality in a different way and concentrates its
resources, creating specific terms and expressions in those fields, which represent the
essence of the people's way of life.*

Key words: real, equivalents, untranslatability, translatability.

*«Ын прочесул традучерий требуе сэ ажунжем ла интрадуктибил,
доар аша се пот куноаште ку адевэрат ун попор стрэин, о лимбэ стрэинэ.» (Гьоте)*

Ну де пуцине орь се ынтымплэ кэ, агунч кынд комуникэм ку чинева
ынтр-о лимбэ стрэинэ, не оприм ла ун анумит кувынт, фииндкэ, пур ши

симплу, ну путем гэси екивалентул потривит ын лимба респективэ. Лимба ши култура сынт ын стрынсэ легэтурэ ын сочитате. Традицера репрезинтэ локул привилежият де ынтылнуре а доуэ културь, а доуэ лимбь, деачея традицэторул требуе сэ поседе куноштинце де фонд културал. Фиекаре лимбэ рефлектэ прин интермедиул ресурселор сале мултипле аспекте але вьещий материале ши спиритуале а попорулуй каре о ворбеште, редэ ку ажурол унор кувинте ши експресий инедите фелул де а фи ши валориле есенциале але културий ши цивилизацияй етнией респективе. Ын казул, унде лимба ва кэпэта ниште карактеристичь проприй нумай ей, каре, ла рындул лор, вор фи кондиционате де о културэ аутохтонэ, вор апэря ниште унитэць лексикале ши фразеоложиче, нумите *элементе екзотиче, реалий, кувинте интрадуктибиле, этнографисме, стрэинисме*. Ачесте унитэць проприй доар унуй попор, вор фи ку атыт май евиденте, ку кыт еле вор фи релевате прин методе контрастиве, кынд вор фи супусе традицериий ши вор девени класиче прин фаптул кэ еле конституе deja ниште симболурь але интрадуктибилитэций: *charme (fr.), gentlemen (engl.), дор (молд.) ш.а.*

Лимба молдовеняскэ, ка ши орьче лимбэ, инклубе арумите элементе де лексик интрадуктибил. Ын ачест сенс, ла сфыршитул секолулуй ал ХХ-ля, УНЕСКО а реализат ун дикционар интернационал де терминь литерарь ку о серие де кувинте ын лимба молдовеняскэ. Симболуриле интрадуктибилитэций дин лимба молдовеняскэ ын дикционарул дат сынт репрезентате дин трей лексеме: *дор, дойна, колиндэ*. Кувынтул *дор*, рекуноскут ла нивел интернационал де лингвишть, ну реушеште сэ фие градус, авынд ачешь семнификацияе ши ымпэртэшинд атытя симцирь ка ын форма са натуралэ дин лимба ноастрэ. Деши ар путя фи контразисэ ачастэ ситуациие, ку екивалентул дин лимба русэ *тоска* сау ку португезул *saudade*, кувынтул *дор* а фост, тотушь, рекуносут де кэтре лингвишть ка фиинд ун кувинт молдовенеск интрадуктибил. Деши поате алкэтуи експресий ши ын алте лимбь, прекум фоарте куноскута експресиe «*I miss you*» дин лимба енглезэ, кувынтул *дор* а рмас ку ынцелес атыт де пэтрунзэтор ын лимба молдовеняскэ, ынкыт ну-шь поате гэси пасиуня ши фиря арзэтоаре ын нич о алтэ лимбэ, консидерат фиинд фэрэ екивалент. Ун алт кувинт молдовенеск интрадуктибил, рекуноскут ла нивел интернационал прин тратате де лингвистикэ, есте *дойна*, о спечие а лиричий популяре ши а фолклорулуй музикал молдовенеск, каре експримэ ун сентимент де дор, жале, револтэ, драгостя де тот че не ынконжоарэ. Ынсэ драгостя ну есте сингура, каре а дус молдовений спре креаря унор кувинте интрадуктибиле. Ун алт кувинт молдовенеск интрадуктибил, че ну аре легэтурэ ку драгостя, чи семнификэ май мулт сэрбэтоаря ши кынтэриле де лаудэ, есте кувынтул *колиндэ*, каре, асемеь дойней, аре рэдэчинь путерниче ын история нямуй ностру. Колинда н-аре нич ун кореспондент ынтр-о алтэ лимбэ, деши ын диверсе лимбь екзистэ ноциуня де кынтече де Крэчун. Ын

лимба молдовеняскэ май екзистэ ши алте кувинте каре ну пот фи традусе ын нич о алтэ лимбэ, дар каре н-ау фост рекуноскуте ла нивел интернационал: *мэрцишор, вое, сине, а ымпелица, а ынфирипа, а лэмури ш.а.*

Уна дин проблемеле интрадуктибилитэций кувинтелор есте традучеря реалиилор. *Реалииле* сынт кувинтеле сау експресииле че денумеск объекте, карактеристиче уней културь, каре ну ау екиваленте ын алтэ лимбэ ши деачея ну сынт традуче ын база регулилор женерале. Компартиментеле принчипале але реалиилор сынт: 1. Реалий жеографиче – *гондола, тройка, бумеранг, бабье лето, хорэ, юртэ, пирог, степэ* ш.а. Ын ачест контекст уний саванць дестинг ши категория денумирилор жеографиче пентру цэрь, ораше ш.а. 2. Реалий этнографиче, каре рефлектэ модул де вяцэ: а) мынкэрурь – *спагети (spaghetti), пица (pizza), мэмэлигэ ш.а.*; б) вестиментацие – *сомбреро (sombrero), мокасинь (mocasini), опинчь ш.а.*; в) културэ ши артэ – *хорэ, трубадур (trubadur), мэрцишор ш.а.*; 3. Реалий сочио-политиче, каре купринд денумирь че се реферэ ла денумирь административе-териториале, мишкэрэ ши партиде, типурь де ашезэрэ, органе але путерий, вяца сочиал-политикэ ш.а. – *дума, сенат, кэтун, милэ (унитате де мэсурэ).* Проблема класификэрий реалиилор цине де ынсушь кончептул де реалие. Есте импортант де менционат кэ реалииле сынт феномене але реалитэций. Екзистэ ун домениу ал лексикулуй каре цине де спечификул национал ши де реалитэциле конкреде але локулуй, епочий, модулуй де вяцэ ш.а. Астфел традукэторул трече ну де ла о лимбэ ла алта, чи де ла о цивилизацие ла алта, яр обстаколул чел маре ыл репрезинтэ ну кувинтеле ка атаре, пентру каре ну се пот гэси екиваленте потривите, чи реалитэциле ла каре ачестя се реферэ. Фиекаре идиом реализязэ ын мод диферит реалитатя ши ышь кончентрязэ ресурселе, креынд терминь ши експресий ануме ын ачеле домений, каре репрезинтэ есенца модулуй де вяцэ ал попорулуй. Де екземплу: франчезий ау 50 де кувинте диверсе пентру май мулте вариетэць де *пыне / багетэ (baghet), кроасан (croissant), профитроли (profiteroli), касеролэ (caserole), бриошэ (brioše)* ш.а., яр ескимоший ау май мулць терминь пентру а денуми *зэпада / ун ескимос ва зиче вискол, ын деривэ, гроане ын функцие де типул де зэпадэ ш.а.*, африканий утилиязэ 60 де кувинте пентру *палмиер / кокос, курмал, финик, талирот, латаниер ш.а.*, арабий ау песте 30 де фонеме пентру а дефини *кэмила / ламэ, дромадер, мехари, камелид* ш.а. Десеорь традукэторул се чокнеште де аша-нумитул лексик интрадуктибил. Екзистэ ын лимбь диферите кувинте каре денумеск ноциунь, объекте, ситуаций че ну екзистэ ын експериенца ши ын вяца де тоате зилеле а персоанелор каре поседэ о алтэ лимбэ. Дар липса де екиваленте ну ынсямнэ кэ традучеря есте импосибилэ. Еа поате фи ефектуатэ, доар кэ еа ышь пьерде унеле нуанце спечифиче. Ку тоате ачестя, сенсул женерал поате фи пэстрат.

Индискутабилэ рэмыне афирмация кэ екзистэ унитэць лингвистиче, кондичионате сочио-културал, каре цин де спечификул национал ал вье-

ций ворбиторилор ши кяр дакэ сынт консидерате интрадуктибиле, еле, то-тушь апар ын кадрул комуникэрий. Де екземплу: *Мэй Кодряну, мэй хайдуче, мэй! (молд) / Eh-là, mon haidouc Codreanu! (франц.); Колиндэ, колиндэ, / Дэ-мь, бабэ, ун колэчел!(молд.) / Colinda, ma colinda, /Je veux de petits pains, merci!*

Обсервэм кэ кувинтеле реалий ын текстул традус апар ын форма лор орижиналэ. Ачастэ транслитераре пэстрызэ колоритул текстулуй, деши унеорь вор чере ши ниште експликаций дин моментул че ну вор фи ын-целесе де чититорь: а) экзотичизаре – *хайдук /haidouc, колиндэ/ colinda*; б) адаптаре–*колэчел / petit pain*.

Лексикул интрадуктибил ал уней лимбь формязэ о адевэра тэмош-тенире дин мошь-стрэмошь, пе кынд лексикул традуктибил есте комоара гындирий оменешть. Ун традукэтор бун фолосеште ку искусинцэ кея семнификациилор, аскунсэ ын патримониул културал дин лимба сурсэ ши лимба цинтэ, пентру а асигура ун трансфер културал адекват прин интер-медиул традучерий.

Библиографие

1. Унгуряну В. Теория традучерий / В. Унгуряну – Бэлць: Университатя да Стат «А.Руссо», 2005. – 120 п.

2. Кондря И. Лексикул интрадуктибил ши проблема реалиилор. // Стратежий актуале ын ливгвистикэ, глотодидактикэ ши штиинца литерарэ / И.Кондря – Бэлць: 2004, волумул IV, 132 – 136 п.

3. Време Н. Аспекте але лексикулуй интрадуктибил дин перспективэ этнолингвистикэ. [Сурсэ електроникэ]. Кишинэу, 2017 // https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/250-253_12.pdf. Н.Време – Aspecte ale lexicului intraductibil din perspectivă etnolingvistică [консултатэ / акчесатэ 05.11.22].

УДК 1751

АКТУАЛЬНОСТЬ РЕКЛАМНОГО СЛОГАНА И ПРОБЛЕМЫ ЕГО ПЕРЕВОДА

Л.Л. Костаи,

ст. преподаватель кафедры теории и практики перевода
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

В настоящей статье автором рассматривается сущность понятия «рекламный слоган», изучается роль рекламы и слогана в обществе. Представлены характеристики англоязычного рекламного слогана, приводятся примеры ис-

пользования переводческих трансформаций при переводе англоязычных рекламных слоганов и осуществляется их анализ.

Ключевые слова: слоган, реклама, переводческие трансформации.

THE RELEVANCE OF THE ADVERTISING SLOGAN AND THE PROBLEMS OF ITS TRANSLATION

The author of the article examines the essence of the concept of “advertising slogan”, studies the role of advertising and the slogan in society. The characteristics of the English-language advertising slogan are presented, examples of the use of translation transformations in the translation of English-language advertising slogans are given and their analysis is made.

Key words: slogan, advertising, translation transformations.

На сегодняшний день сферу человеческой коммуникации сложно представить без такого социального явления, как реклама. Реклама не только организует и регулирует некоторые процессы взаимодействия людей, но и напрямую или косвенно влияет на их психологическое и социокультурное состояние, на образ мышления, формирует их ценностные предпочтения [Жук, Тузова, Ермакова 2013; 91].

В современном мире реклама играет серьёзную роль в жизни социума. На данный момент она является частью массовой культуры, оказывает большое влияние на мировоззрение и образ жизни людей. Многие исследователи говорят о рекламе, как об одном из мощнейших инструментов воздействия во всех сферах общественной жизни. Большой интерес в изучении рекламы как отдельного функционального стиля вызывает изучение одного из главных компонентов рекламного текста – слогана. Слоган как часть рекламы обладает манипулятивным и аттрактивным воздействием на реципиента и является одним из наиболее важных источников донесения информации, обладающим краткостью и в то же время экспрессивностью. Согласно определению И.Г. Морозовой, слоган – это краткая рекламная фраза, которая в сжатом виде излагает основное рекламное предложение и является девизом рекламной кампании отдельных фирм или товаров [Морозова 2003; 5].

Так как большинство людей читает чаще слоганы, нежели сами рекламные тексты, поэтому необходимо, чтобы слоганы привлекали внимание целевой аудитории, т.е. слоган должен одновременно содержать уникальное торговое предложение и безусловно сулить выгоду. Помимо заключённой в нём информации, слоган должен иметь достойную «словесную оболочку», легко читаемую, звучную, приятную для слуха, оригинальную, притягивающую целевую аудиторию, вызывающую любопытство. Удачные слоганы не только легко запоминаются и становятся частью языковой среды, но и активно её изменяют [Браганик 2009; 92].

Понятие рекламного текста в лингвистике рассматривается как объективно существующая данность, характеризующаяся рядом черт, в числе которых называются целостность, связность, завершённость, отдельность, внутренняя организация, автономный смысл и т.д. Реклама вездесуща, многолика, разнообразна. Она тесно связана со средствами массовой информации, которые выступают в качестве носителя конкретных рекламных слоганов. Вместе с тем не следует забывать, что реклама – не только массовая, но и во многом принудительная коммуникация. Избыточность средств выразительности вовсе не служит гарантией успеха. Отличительным признаком удачного рекламного слогана или его перевода является гармоничное соединение основной рекламной идеи с теми средствами выразительности, которые наиболее соответствуют данной идее. Это выражается, в частности, в нахождении той единственно верной тональности рекламного обращения, которая придаёт слогану особую энергетику, усиливая его совокупное образно-языковое воздействие на массовую аудиторию [Жук, Тузова, Ермакова 2013; 92].

Понятие «адекватный перевод» включает в себя три компонента:

1. Правильная, точная и полная передача содержания оригинала.
2. Передача языковой формы оригинала.
3. Безупречная правильность языка, на который делается перевод.

Все три компонента адекватного перевода составляют неразрывное единство. Их нельзя отделить друг от друга, так как нарушение одного из них неизбежно ведёт к нарушению других [Жук, Тузова, Ермакова 2013; 93].

Как мы знаем, для достижения адекватного перевода, в нашем случае англоязычных рекламных слоганов, переводчику нужно использовать различные переводческие трансформации. Главная задача переводчика здесь состоит в том, чтобы найти правильные комбинации этих трансформаций для адекватного отражения окружающей действительности в языке и речи. Таким образом осуществляется преодоление структурно-семантических различий несоответствий между ИЯ и ПЯ.

Приведём ряд примеров по классификации трансформаций по В.Н. Комиссарову [Комиссаров 1990; 113].

Пример использования транскрипции можно наблюдать при переводе слогана автомобильной марки Volvo: *Volvo for life*. – *Вольво для жизни*. Иноязычная лексическая единица *Volvo* передаётся путём воспроизведения её звуковой формы.

Достаточно яркий пример использования транслитерации можно наблюдать в слогане всем известной общедоступной многоязычной универсальной интернет-энциклопедии: *Wikipedia, the Free Encyclopedia* – *Википедия, бесплатная энциклопедия (Wikipedia)*. Следует отметить, что использование такого лексического переводческого приёма как транслите-

рация в анализируемом нами примере никак не искажает форму лексической единицы оригинала, поэтому её применение можно считать вполне релевантным.

Калькирование представляет собой замену составных частей, морфем или слов единицы оригинала их лексическими соответствиями в языке перевода. Рассмотрим пример калькирования при переводе слогана американской компании по производству спортивной одежды, обуви и аксессуаров Reebok: *I am what I am – Я тот, кто я есть*. В данном случае составная часть единицы оригинала *"I am"* заменяется своим лексическим соответствием *«я есть»* в языке перевода.

Далее приведём пример конкретизации, обратившись к довольно известному слогану торговой марки бытовых батареек Duracell. Он приобрёл свою популярность за счёт телевизионной рекламы. Слоган настойчиво заверяет нас, что продукция рекламируемой торговой марки лучшего качества и находится вне конкуренции: *No battery is stronger longer. – Ни одна батарейка не работает дольше* (Duracell). Значение глагола *is* (нач. форма *to be*) в данном примере перевода сужается и выражает конкретное действие – *«работать»*.

Необходимо отметить, что при переводе рекламных слоганов зачастую используется и генерализация. Например, слоган пива Carlsberg *"Carlsberg – probably the best lager in the world"* по-русски звучит следующим образом: *«Carlsberg – пожалуй, лучшее пиво в мире»*. Здесь нашему вниманию предоставляется пример использования генерализации, т.к. лексическая единица *"lager"* переведена как *«пиво»*, обобщённо, что имеет более широкое значение, нежели лексическая единица *"lager"* со значением *«тип пива, созревающего при хранении»*.

Следующий анализируемый нами вид лексических переводческих трансформаций – модуляция, или смысловое развитие. Отметим, что применение модуляции обусловлено наличием причинно-следственной связи. Часто переводчики используют модуляцию в том случае, если дословный перевод является неадекватным или заводит реципиента в заблуждение. В данном случае учитывается контекст и перевод выводится путём логического или смыслового развития. Продемонстрируем пример использования модуляции. Слоган британской корпорации Tesco: *Every little helps*. Дословно данный слоган переводился бы как *«каждая мелочь помогает»*, но переводчик счёл уместным применить в процессе перевода модуляцию, и в русском варианте перевода слоган звучит как: *Каждая мелочь важна*. Такой вариант перевода является более корректным.

Американская телекоммуникационная компания AT&T в своём слогане заявляет: *Reach out and touch someone*. Переводчик перевёл данный слоган как *«Будь на связи»*, используя в данном случае целостное преоб-

разование, достигая тем самым краткости, ёмкости и адекватности перевода.

Контекстуальная замена является одной из трансформаций, находящей своё применение при переводе слоганов с английского на русский язык. Так краткий и в то же время ёмкий слоган домашней игровой приставки, разработанной и выпущенной американской компанией Microsoft “*Jump in*” переводится как «*Присоединяйся*», что является примером использования контекстуальной замены или окказионального соответствия.

Перевод слогана торговой марки Benefit “*is the best cosmetic*” – «*Смех – это лучшая косметика!*» является примером использования дословного перевода, т.е. полного синтаксического соответствия оригинала и перевода.

Грамматическая замена происходит при переводе автомобильного слогана Honda “*The power of Dreams*” – «*Сила мечты*». Лексическая единица “*dreams*” во множественном числе в языке перевода передаётся лексической единицей в единственном числе, таким образом происходит грамматическая замена числа существительного. Также довольно часто при переводе слоганов переводчиками применяется замена части речи. Рассмотрим перевод рекламного слогана батончика Баунти “*The taste of paradise*” – «*Райское наслаждение*». Мы можем видеть, что происходит замена существительного “*paradise*” прилагательным «*райское*».

Таким образом, подводя итоги, стоит отметить, что слоган как основной компонент рекламного текста обладает широким рядом средств выразительности, для удачной передачи которых необходимо использование различных переводческих трансформаций. Следует не забывать, что процесс адаптации англоязычного слогана на русский язык – это всегда процесс творческий, требующий от переводчика не только глубоких знаний самого языка и теоретических основ перевода, но и экстралингвистических реалий, и маркетинговой концепции самой рекламы [Браганик 2009; 94]. Наиболее продуктивной моделью при переводе слоганов является использование модуляции, синтаксического уподобления и грамматической замены.

Литература

1. Бернадская, Ю.С. Текст в рекламе. М., 2008. – 287 с.
2. Браганик О. С. Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам. – Минск: Тесей, 2009. – 302 с.
3. Жданова, Е.Ю. 2015. Рекламный текст как объект лингвистического исследования. // Вектор наук ТГУ. 2015. № 2-1(32-1). 2015. – С. 82-85.
4. Жук Н.В., Тузова М.К., Ермакова Л.В. Актуальность рекламного слогана и проблемы его перевода. / Н. В. Жук, М. К. Тузова, Л. В. Ермакова. – Текст: непосредствен-

ный // Филологические науки в России и за рубежом: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2013 г.). – Т. 0. – Санкт-Петербург: Реноме, 2013. – С. 91-95.

5. Колокольцева Т.Н. Рекламный дискурс и рекламный текст. М.: ФЛИНТА. 2011. – 296 с.

6. Комиссаров В.Н., 1990. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 253 с.

7. Морозова И.Г., 2003. Слагая слоганы. М., 172 с.

8. <http://www.adglitz.com/blog/2014/10/300-car-slogans-and-taglines-best-advertising-punchlines-from-the-automobile-industry>

9. [<https://auto.rambler.ru>]

10. [<https://www.bestslogans.com>]

11. [<http://www.textart.ru>]

УДК 004.9

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.С. Лободюк,

ст. преподаватель кафедры теории и практики перевода
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тirasполь

Данная статья посвящена изучению новых информационных и компьютерных технологий в процессе переводческой деятельности. В работе рассматриваются основные виды информационных технологий, перечисляются платформы и системы машинного перевода, а также описываются программы для постредактирования машинного перевода.

Ключевые слова: информационные технологии, электронные словари, лексикография, переводческая платформа, постредактирование.

MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN TRANSLATION

This article is devoted to the study of new information and computer technologies in the process of translation. The article reflects the main types of information technologies, lists platforms and systems for machine translation, and describes programs for post-editing of machine translation.

Key words: information technology, electronic dictionaries, lexicography, translation platform, post-editing.

На сегодняшний день, во время процветания технологического прогресса, введения инновационных инструментов перевода и использования дистанционного обучения, становится актуальным применение определённых информационных технологий в переводческой деятельности, а также в сфере образования по данной специальности. Под рукой у современного переводчика во время работы теперь не печатные, а электронные словари. Вместо местной библиотеки переводчики посещают сеть Интернет, в частности электронные библиотеки, которые изобилуют количеством необходимого материала, в том числе и иностранного характера.

ИТ (Информационная технология) – термин, который объединяет все виды технологий, используемых для создания, хранения, обмена и использования информации в ее различных формах [<https://ht-lab.ru/knowledge/dictionaries/kratkiy-slovar-it/3342/>].

В современном мире отбор нужной информации упрощается с помощью поисковых систем, веб-браузеров, встроенных расширений и приложений. Разнообразие доступных электронных словарей и тезаурусов, несомненно, является одним из главных преимуществ среди информационных переводческих технологий. Изменение инструментальных средств приводит к появлению новых словарных технологий. Современная информационная технология лексикографии – компьютерная лексикография. К инструментальным средствам в рамках компьютерной лексикографии относятся – базы данных, компьютерные картотеки, программы обработки текста. Эти программы позволяют в автоматическом режиме формировать словарные статьи, хранить словарную информацию и обрабатывать её [<https://ru.wikiversity.org/wiki/>].

Достижения в сфере компьютерных технологий также позволяют переводчикам выбрать ту платформу, которая индивидуально подходит самому специалисту в зависимости от особенностей его проекта.

Главными критериями оценки действующих систем машинного перевода правильнее всего будет избрать качество выполненного перевода, его понятность и адекватность, а также функциональные возможности систем и их стоимость. Эффективность системы зависит, в основном, от лингвистических факторов, так как с помощью этих факторов оценивается готовый результат. Экстралингвистические факторы играют второстепенную роль, но они важны для практической реализации системы [Семенов 2008; 76-77].

Профессионалы в области переводоведения, в особенности переводчики-фрилансеры и переводческие компании, рекомендуют системы «SmartCAT» и «Memsources + Phrase». SmartCAT является универсальной платформой для управления процессами локализации в корпоративных масштабах, включающей в себя полный набор технологий перевода – па-

мять переводов, глоссарии, машинный перевод. Memsource + Phrase – это облачная платформа для организации и выполнения переводов. С её помощью можно управлять совместной работой над проектами и отслеживать прогресс на каждом её этапе. Собственно, переводческая среда доступна в веб-интерфейсе и в оффлайн-версии для Windows, MacOS и Linux и оснащена стандартным набором CAT-инструментов.

Данные платформы полезны как для профессиональных переводчиков, так и для студентов, чья специальность предусматривает переводческую практику. Системы такого вида не включают в себя полное использование машинного перевода, так как они являются программным обеспечением, предназначенным для использования переводчиками на протяжении всей работы. Переводчики берут на себя ответственность за перевод, постредактирование и корректуру на платформе CAT Tools [<https://gtelocalize.com/machine-translation-computer-assisted-translation/>].

Использование качественного машинного перевода приводит к экономии времени и сил, однако, его применение не даёт стопроцентную гарантию идеального качества переводного материала. Для решения такой проблемы существует ряд приложений и программ для постредактирования машинного перевода. Вспомогательные программы ускоряют процесс работы, в то же время, с их помощью можно проверить орфографию и пунктуацию, а также переводчик может не отвлекаться на отслеживание форматирования текста.

ApSIC Comparator – программа, которая сравнивает тексты, находит их отличия, указывает изменения, выполненные переводчиком. В преимущества данного переводческого инструмента входит: удобный двусторонний формат отчета – исходный/с изменениями переводчика, возможность редактирования с оставлением комментариев, поддержка разнообразных форматов текстов.

IE_Poliglot – редактор текстов для переводчика. Записи автоматически разбиваются на фрагменты и выводятся на экран в двух параллельных колонках – исходного и переведенного. Особенности программы: сервис полностью бесплатный, совместимость с любыми электронными словарями, результаты легко сохранить и распечатать.

AfterScan 5.1 – автоматический корректор текстов. Программа для коррекции и исправления ошибок. Обнаруживает опечатки, контролирует пробелы, отступы, пунктуацию. Автоматически исправляет ошибки, допущенные при распознавании отсканированного текста или во время ручного ввода. Особенности программы: возможность переформатирования текста, быстрота проверки больших объемов, автоматическое исправление, формирование журнала исправлений для просмотра результатов проверки, распознавание аббревиатур, сокращений, формул, имен и т.д.

TransCheck (разрабатывается в настоящее время компаниями RALI и LTRC) позволяет частично автоматизировать работу по редактированию переведенного текста с целью повышения качества перевода. В отличие от программ проверки орфографии и грамматики, работающих только с одним текстом (либо на русском, либо на английском языке), программа TransCheck работает с двумя текстами сразу – с текстом оригинала и с текстом перевода, на предмет правильности и полноты [<https://perevodchik.me/blog/programmy-dlya-redaktirovaniya-perevoda>].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в век современных информационных технологий переводчику предлагаются различные возможности в виде компьютерных переводческих инструментов, которые ускоряют рабочий процесс и помогают выявлять ошибки в стилистике, орфографии, грамматике и пунктуации.

Литература

1. Семенов А.Л. Современные информационные технологии и перевод / А.Л. Семенов. – М.: Академия, 2008 – 224 с.
2. Краткий словарь информационных технологий. Электронный ресурс: <https://ht-lab.ru/knowledge/dictionaries/kratkiy-slovar-it/>
3. Электронный ресурс: <https://gtelocalize.com/machine-translation-computer-assisted-translation/>
4. Электронный ресурс: <https://ru.wikiversity.org/wiki/>
5. Электронный ресурс: <https://perevodchik.me/blog/programmy-dlya-redaktirovaniya-perevoda/>

УДК 81'255.2

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

А.В. Ломаковская,

ст. преподаватель кафедры теории и практики перевода
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тirasполь

В данной статье рассматриваются проблемы, связанные с переводом поэтического текста. В частности, проблема передачи рифмы, ритма, лексические особенности языков оригинала и перевода; проблема сохранения формы и содержания при переводе.

Ключевые слова: перевод, поэтический текст, рифма, ритм, форма, содержание.

THE PROBLEMS OF POETIC TEXT TRANSLATION

The article deals with issues related to the translation of a poetic text. In particular, the problem of the transmission of rhythm, rhyming, lexical features of the original and target languages, the problem of preservation of form and content in translation.

Key words: translation, poetic text, rhythm, rhyming, the form, the content.

Традиционно, понятие поэтического перевода подпадает под общее понятие художественного перевода. Тем не менее, нельзя отрицать, что поэтический текст требует от переводчика инструментария, отличного от того, что может быть востребован при переводе прозаического художественного текста.

В переводческой практике извечен вопрос: что первостепенно при переводе поэзии – форма или содержание? Чему отдать предпочтение, неизбежно сталкиваясь с невозможностью максимально полной передачи этого тандема в переводе? Потери какого порядка нанесут минимальный урон с точки зрения адекватности и эквивалентности? На сегодняшний день нет единой концепции в решении данных проблем.

Под формой следует понимать такие элементы стихотворения, как ритм, схемы рифмовок, метр, интонацию, рифму, типы рифм, композицию строф, слова и их сочетания, звуковые эффекты. Содержание – это те явления, которые порождает поэзия в нашем сознании: чувства, стремления, образы, мысли. Содержание и форма тесно взаимосвязаны между собой общим замыслом и авторской интенцией.

Н. В. Шутемова полагает, что форму правильнее рассматривать с позиции «единоцелости» произведения. При переводе появляется новая внешняя форма, в результате чего меняется и внутренняя форма [Шутемова 2010; 85].

По словам К. И. Леонтьевой, «по-настоящему непере译имой становится не столько сама форма, сколько связи и отношения, которые возникают между формой и содержанием поэтического текста». При этом К.И. Леонтьева предлагает при переводе поэтического текста активно использовать метод «функциональной субституции по аналогии» [Леонтьева 2012; 110].

Исходя из мнения С. Ф. Гончаренко, переводчик обязан передать «художественное единство содержания и формы оригинала, воспроизвести его как живой и целостный поэтический организм, а не как мертвую фотокопию или безжизненную схему» [Гончаренко 1999; 107].

Н. М. Жутовская настаивает на том, что для достижения адекватности в переводе поэзии можно поступить как элементами формы, так и элементами содержания. Что необходимо оставить – так это настроение, образность и интонацию оригинального текста [Жутовская 2014; 347].

Если обобщить, то проблемы перевода поэтического текста можно свести к следующим моментам:

1. Возможно ли в переводе поэтического текста добиться полной передачи образной системы оригинала и при этом сохранить то же эмоционально-эстетическое влияние на получателя текста, что и оригинал?

2. Возможно ли перевести поэтический текст, сохраняя размер подлинника?

3. Возможно ли сохранить при переводе характер рифмы оригинала?

4. Какие содержательные и формальные потери допустимы в случае затруднительной передачи тандема форма+содержание?

Решение всех этих вопросов усугубляется различиями ИЯ и ЯП на всех уровнях. Русская и английская поэзия являются силлабо-тоническими, они содержат размер и рифму. Однако, в английской поэзии встречается большее количество ритмических вариаций:

- Липометрия – нехватка слога или слогов.
- Гиперметрия – присутствие в стопе лишнего слога или слогов.
- Анакруза – лишний безударный слог или слоги перед первой стопой стиха.

• Антианакруза – отсутствие в первой стопе предупредительного слога или слоги.

- Ипостаса – одна из стоп в строке заменяется на стопу другого вида.

Подобного рода ритмические отличия и легли в основу мнения о непереводимости стихов. Сторонники данного подхода полагают, что в переводе поэзии возможно передать только содержательную сторону произведения, его эмоциональный посыл.

Их поддерживают и те, кто, помимо ритмических, отмечают и сугубо языковые отличия. Порой такая часть речи как местоимение может стать вызовом для переводчика. Яркий пример – стихотворение А.С. Пушкина «Ты и Вы»:

Пустое **вы** сердечным **ты**
Она, обмолвись, заменила,
И все счастливые мечты
В душе влюбленной возбудила.
Пред ней задумчиво стою;
Свести очей с нее нет силы;
И говорю ей: как **вы** милы!
И мыслю: как **тебя** люблю!

Перевод данного стихотворения становится довольно проблематичным ввиду различия в языковых формах английского и русского языков.

И каждый переводчик по-своему решает возникшую задачу. Например, Александр Гивенталь предлагает такое видение:

YOU AND THOU

Sweet *thou* for an empty *you*
She humorously substituted
And every happy dream, anew,
In the enamored soul recruited.
I'm facing her, the eyes don't see
A thing beside her smile disarming,
And lips recite: "*You* are so charming!"
And fancy echoes: "I love *thee!*"

Автор данного перевода заменил пушкинское «*вы*» на архаичное «*thou/thee*» (косвенный падеж), чем задал произведению несколько иной стилистический регистр. Противопоставление уважительности и интимности уступило место возвышенности и будничности. При этом общий посыл оригинала не пострадал, что дает право отнести данный вариант перевода к имеющим право голоса.

Резюмируя, можно отметить, что проблемы поэтического перевода обусловлены спецификой поэтического текста, которая проистекает из особенностей языка и культуры, этот текст породившей. Задача переводчика – учесть высокий уровень концентрации образности, семантическую и стилистическую функцию буквально каждой лексической единицы, особенности формы произведения. К счастью, все эти испытания не пугают мастеров перевода, благодаря чему у нас есть возможность знакомиться с иноязычной поэзией, сохранившейся в веках.

Литература

1. Гончаренко С. Ф. Поэтический перевод и перевод поэзии: константы и вариативность // Тетради переводчика: науч.-теор. сб. Вып. 24 / под ред. С. Ф. Гончаренко. – М.: МГЛУ. -1999. -С. 107–122.
2. Жутовская Н. М. Поэтический перевод и проблема адекватности // Царское-сельские чтения. -2014. -Т.1 -№ 13. -С. 342–347.
3. Леонтьева К. И. Сверхсемантизация формы поэтического текста как проблема перевода // *Lingua mobilis*. -2012. -№ 1 (34). -С. 100–115.
4. Шутёмова Н. В. К проблеме формы и содержания в поэтическом переводе // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. -2010. -№ 2. -С. 85–91.

ВИДЫ ИЗМЕНЕНИЯ РЕФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЯЗЫКОВОЙ ЕДИНИЦЫ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

А.И. Павленко,

аспирант КГУ им. К.Э. Циолковского,
преподаватель кафедры теории и практики перевода
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г.Тирасполь

В настоящей статье рассматриваются типы переводческих замен, в результате осуществления которых изменяется объём и содержание исходного понятия; знаковые единицы исходного текста анализируются в рамках оппозиции предикативность – не-предикативность.

Ключевые слова: референция, конкретизация, генерализация, объём и содержание понятия.

TYPES OF THE REFERENTIAL CHARACTERISTICS CHANGE OF A LANGUAGE UNIT IN TRANSLATION

This article examines the types of translation substitutions, as a result of which the scope and content of the original concept changes; the sign units of the source text are analyzed within the framework of the predicativity – non-predicativity opposition.

Keywords: reference, concretization, generalization, scope and content of the concept.

Референция понимается в лингвистике как отношение между языковым знаком (словом) и внеязыковым объектом (референтом). В процессе перевода референциальная характеристика языковой единицы может быть изменена либо путём расширения объёма сферы её референции (генерализация), либо путём его сужения (конкретизация). Так, в первом случае, единица текста перевода будет обладать менее конкретным содержанием, во втором – более сложным [Гарбовский 2004; 425-433].

Языковые знаки могут обозначать физические объекты (или «вещи» в собственном смысле этого слова). Знаки такого типа принято называть «непредикатными» [Богданов 1977; 32-33]. С другой стороны, «предикатный» знак всегда имеет в своём составе сему «свойство» или «отношение» и, таким образом, обозначает свойство вещи или отношение между объектами внеязыковой действительности [Там же: 31]. Предикатные знаки подразделяются на отдельные типы в зависимости от их характеристики в отношении статичности / динамичности. Так, выделяют предикаты свой-

ства, состояния и действия (такие базовые классы предикатов представлены, к примеру, в [Щерба 1974; 60-61] и [Богданов 1977; 51]). Свойства понимаются как независимые от времени ингерентные характеристики вещей (т.е., статичные), которые, как правило, обозначаются в речи прилагательными (*верный пёс*) или существительными (*белизна снега*). Состояния рассматриваются как временные характеристики объектов и обозначаются причастиями (*солдат, утомлённый войной*), деепричастиями (*Она пела, сидя на скамейке*), глаголами (*Мальчик лежит*) и отглагольными существительными (*Он чувствует страх*). Действия являются динамическими свойствами вещей и репрезентируются деепричастиями (*Девочка бежала, напевая*) или глаголами (*Студент ответил на вопрос*).

Предикаты отношения, в свою очередь, не рассматриваются в рамках оппозиции статичность – динамичность: *Он выше меня. / Он – мой сын* (пропозиция со скрытый предикатом отношения).

Ниже рассмотрим типы конкретизации и генерализации значения упомянутых выше категорий (на примере поэмы Дж.Г. Байрона “Darkness” и её переводов). Значительное количество переводческих замен в данном лирическом произведении обусловлено потенциальной множественностью его интерпретаций (что, в принципе, истинно для любого художественного текста). Отметим, что при переводе возможно изменение референциальной характеристики всех из вышеперечисленных типов знаков. Тем не менее, в анализируемом материале некоторые типы преобразований обнаружены не были.

1. Конкретизация (замена гиперонима гипонимом).

А) Конкретизация значения действия: *dogs assail'd their masters – псы хозяев грызли* [С.А. Степанов] («нападать» – «грызть»).

Б) Конкретизация значения состояния: *their bones were tombless – кости их лежали без погребенья* [О.М. Сомов] («быть» – «лежать»).

В) Конкретизация значения свойства отсутствует в текстах перевода. Тем не менее, замена данного типа вполне возможна: *Металлический предмет. – Стальной предмет*.

Г) Конкретизация значения отношения также не была обнаружена в переводах, но потенциально возможна (к примеру: *Вася лучше Пети. – Вася умнее Пети*).

Д) Конкретизация значения объекта: *a mass of holy things – утварей обломки* [М.П. Вронченко] («вещи» – «утвари»).

Далее рассмотрим противоположные по своему смыслу замены.

2. Генерализация (замена гипонима гиперонимом).

А) Генерализация значения действия: (к примеру: *Он прошептал. – Он сказал*).

Б) Генерализация значения состояния: (к примеру: *У неё простуда. – Она болеет*).

В) Генерализация значения свойства: *vipers* <...> *stingless* – *безвредные* <...> *змеи* [М.П. Вронченко] («неспособные укусить» – «неспособные причинить вред»).

Г) Генерализация значения отношения: (к примеру: *Он мой дядя*. – *Он мой родственник*).

Д) Генерализация значения объекта: *hard clay* – *вещество недвижимое* [О.М. Сомов] («глина» – «вещество»).

Отметим, что помимо собственно конкретизации и генерализации, существуют и иные типы замен, затрагивающие референциальную характеристику языковой единицы. Однако, данный вопрос требует отдельного рассмотрения.

Таким образом, объём референции исходного языкового знака может быть изменён в процессе перевода – как в сторону его сужения, так и в сторону его расширения.

Литература

1. Богданов, В.В. Семантико-синтаксическая организация предложения / В.В. Богданов. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. – 204 с.

2. Гарбовский, Н.К. Теория перевода / Н.К. Гарбовский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 544 с.

3. Щерба, Л.В. О частях речи в русском языке / Л.В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука. 1974. – С. 77-100.

4. [М.П. Вронченко]: Журнал 'Атеней', издаваемый Михаилом Павловым, 1828, часть вторая, № 6. – С. 150-152.

5. [О.М. Сомов]: Благонамеренный (журнал, издаваемый А. Измайловым), 1822, часть семнадцатая, № 3. – С.122-126.

6. [С.А. Степанов]: Байрон Дж.Г. Паломничество Чайльд-Гарольда. – Пермь: Пермское Книжное Издательство, 1988. – С. 376-378.

УДК 81'253:378.147

УСТНЫЙ ПЕРЕВОД НА СЛУХ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА-ПЕРЕВОДЧИКА

И.Б. Прокудина,

ст. преподаватель кафедры теории и практики перевода
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

В настоящей статье рассматривается техника обучения устному переводу на слух. Автор описывает некоторые характерные особенности устного перевода

на слух и заостряет внимание на трудностях, которые возникают при освоении данного вида перевода у студентов и влияют на качество перевода.

Ключевые слова: устный перевод на слух, аудиовизуальная культура, преддемонстрационный этап, демонстрационный этап, постдемонстрационный этап, спецстрановедение, прецизионная лексика, устный последовательный перевод, синхронный перевод.

INTERPRETATION BY EAR AS ONE OF THE ASPECTS OF TRAINING A SPECIALIST-TRANSLATOR

This article discusses the technique of teaching interpretation by ear. The author describes some characteristic features of oral translation by ear and focuses on the difficulties that arise when mastering this type of translation among students and affect the quality of translation.

Keywords: interpretation by ear, audiovisual culture, pre-viewing step, while-viewing step, post-viewing step, special country study, precision vocabulary, consecutive interpretation, simultaneous translation.

Устный перевод на слух является одним из важнейших аспектов подготовки будущих переводчиков. В первую очередь, необходимо выяснить, что же представляет собой восприятие языка на слух? Видеофильмы непрерывным потоком поставляют информацию по двум сенсорным каналам: визуальному и аудиальному, что позволяет, усвоить больший его объем за единицу времени. Это означает, что обучающийся должен уделять внимание обоим каналам и соотносить их в мысленном плане, чтобы понять смысл сообщения. Данные физиологических исследований, показывают, что при комплексном восприятии этих двух каналов усваивается 65% передаваемой информации, а при разделении каналов процент усвояемости снижается до 15% при слуховой рецепции и до 25% при зрительной. Видеоматериалы не только помогают воспринимать аутентичную речь на слух, но и дают возможность видеть мимику, выражение лица, жесты, обстановку, в которой находится сам носитель языка. Нельзя оставить без внимания эмоциональную составляющую видеозаписей, ведь именно она помогает сконцентрироваться на процессе просмотра. Более того, видеоматериалы несут воспитательный характер. Они помогают формировать у студентов познавательный интерес к окружающему миру, к культуре и народу других стран [Осадчая 2017; 206-207].

Последовательное изучение особенностей перевода на слух возможно только в том случае, если проанализировать основные стороны перевода на слух и проследить этот сложный психический процесс. Такими основными сторонами являются восприятие и понимание текста оригинала; специальные переводческие навыки; воссоздание оригинала средствами

другого языка в виде устного оформления. Кроме того, в переводе на слух, где мы не имеем перед глазами текста оригинала и где чаще всего нет возможности повторить рецепцию, большое значение имеет и такая сторона психической деятельности человека, как память.

Иначе говоря, при работе с видеозаписями на занятиях следует соблюдать три этапа, как и при аудировании: преддемонстрационный, демонстрационный и постдемонстрационный, которые отвечают тем же целям и задачам [Суховерхова 2019; 138-139].

Во время преддемонстрационного этапа преподаватель должен подобрать задания и материалы таким образом, чтобы подготовить обучающихся к просмотру видеозаписей, а также помочь им снять языковые трудности понимания текста. На занятиях по истории и культуре англоязычных стран и по специальному страноведению я провожу опрос в виде подготовленных презентаций по изучаемым темам. Студенты в своих выступлениях достаточно подробно рассказывают об истории и культуре англоязычных стран, о выдающихся личностях. Мы тщательно анализируем лексику, используемую в презентациях, которая может дублироваться в видео.

Демонстрационный этап включает аутентичный видеоматериал, предназначенный для восприятия страноведческой информации на слух. Как правило, в видеоматериале представлена дополнительная информация по изучаемой теме. Это может быть небольшой отрывок из документального фильма об истории и культуре англоязычных стран, выступление англоязычных гидов и экскурсоводов, выдающихся деятелей англоязычных стран. Отрывки длятся 3-5 минут. На начальном этапе можно ограничиться 1.5-2 минутами.

Задания постдемонстрационного этапа направлены на анализ понимания полученной информации и закрепления как лексики, так и изучаемого материала, т.е. студенты должны произвести перевод, который получает свое оформление в виде устного вещания с опорой на свои записи, а именно, во время прослушивания студенты выполняют необходимые сокращённые записи прецизионной лексики (цифровые и буквенные обозначения). Нами выявлено, что значительную трудность для слухового восприятия представляет наличие в тексте аббревиатур, сокращений, имен собственных, названий фирм, географических названий, буквенных обозначений, цифр, дат. В связи с этим считаю, что необходимо развивать навыки и умения грамотно делать необходимые записи во время прослушивания видеоотрывка.

Аналогичные упражнения можно использовать на занятиях по устному переводу, хотя здесь есть свои специфические особенности. Например, изучая ту или иную тему, рекомендуется использовать видеозаписи выступлений на площадке TED.

Эффективность обучения перевода на слух зависит от заинтересованности обучающегося в понимании содержания речи, поскольку только в этом случае мобилизуются внимание, память и вся психическая деятельность. Результаты экспериментальных исследований свидетельствуют о том, что учащиеся лучше понимают и запоминают трудные, но содержательные тексты, чем легкие, но примитивные. Таким образом, основным требованием к содержанию аудиовизуальных текстов следует считать их содержательность и занимательность [Елухина 1991; 231]. Для преодоления трудностей в отношении смыслового содержания текстов рекомендуется начать обучение с занимательных текстов, которые вызывают интерес у обучающихся, чтобы затем перейти к содержательным, т.е. информативным, содержащим новую и полезную для студентов информацию. К ним как раз и относятся тексты страноведческого и культуроведческого характера. Если говорить о текстах для занятий по устному переводу, то здесь существенную роль играют тематические тексты из разных областей человеческой деятельности.

Устный перевод на слух занимает важное место в учебном процессе для устного переводчика. Он может быть использован благодаря устному последовательному переводу при обслуживании иностранных делегаций, при устном последовательном переводе заявлений, бесед, даже при синхронном переводе, который широко распространен на разного рода конференциях, когда переводчик одновременно с восприятием информации на одном языке дает её перевод на другой язык. Это говорит о необходимости специального обучения перевода на слух, что требует и соответствующей методики.

Известно, что студенты, которые уже работают со сложной иностранной литературой, начинают испытывать затруднение, сталкиваясь с устным вещанием на этом же языке. Такого рода трудности нельзя не учитывать в методике обучения перевода на слух. Они заключаются в отсутствии времени на анализ воспринимаемого, требуют известной части автоматизма, мгновенной оценки звукового материала, непосредственно сама рецепция при восприятии устного вещания исключительно быстротекущая и, кроме того, как правило, неповторяемая. Непродолжительность чистой рецепции и кратковременность слуховой рецепции, невозможность в большинстве случаев вернуться до того, что было недослышанным, является основными особенностями перевода на слух. Установлено, что даже люди, достаточно свободно владеющие языком, в том числе и говорением, испытывают затруднения при слушании естественной речи носителей языка. Так, например, Б. А. Бенедиктов установил, что 93,5% студентов V курса языкового вуза испытывают трудности при восприятии быстрой речи на иностранном языке [Елухина 1991; 226].

Весь вышеизложенный процесс восприятия должен происходить исключительно быстротекуще. Все это не может не создавать трудностей для понимания, даже невзирая на то, что воспринятое на слух устное вещание обычно проще по своей структуре, чем письменное.

Нельзя не отметить ещё одну проблему, с которой сталкиваются студенты, не подготовленные к восприятию и пониманию устного иностранного языка. Когда переводчику необходимо понять не учебную, не адаптированную в темпе и содержании речь, понимание происходит путем схватывания знакомых основных слов и прошлого опыта. Такими основными словами в языке выступают, как правило, существительные и глаголы. Таким образом, одним из условий непосредственного понимания языка является умение определять ключевые слова и их значения.

Использование в процессе обучения видеоматериалов позволяет создать на занятии иноязычную среду, представить действительность в аутентичных красках и звуках, а также стимулировать мотивацию обучаемых к речевому высказыванию. Видео позволяет многократно прослушивать речевые образцы, что позволяет улучшить восприятие на слух иноязычной монологической и диалогической речи и понимания индивидуальных произносительных особенностей произношения [Рубцова Девдариани 2021; 2-3].

Более доступными и полезными для обучения являются учебные фильмы, построенные по принципу “вижу то, что слышу” [Елухина 1991; 236], так как отрывки из «неучебных» видеофильмов являются наиболее трудным из аудиовизуальных источников информации. Смена кадров происходит без пауз, а повторная демонстрация кадра исключается. Студенты, отвлекшись на детали, могут не уловить основного содержания кадра, что мешает правильному пониманию речевой информации. Но на старших курсах обучения устному переводу на слух задания необходимо усложнять.

Литература

1. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления /Н.В. Елухина. – М.: Просвещение, 1991. – 250 с.
2. Осадчая Т.Ю. Современные подходы к обучению аудированию на занятиях по иностранному языку в вузе / Т. Ю.Осадчая // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. №2. – С.206-209.
3. Рубцова Е. В., Девдариани Н.В. Роль аутентичных видеофильмов в обучении восприятию текста на слух / Е. В. Рубцова, Н.В. Девдариани // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2021. №1. – С.2-4.
4. Суховерхова О.В. Обучение аудированию: к вопросу о видах аудирования в научной литературе / О.В.Суховерхова // Перспективы науки. 2019. - №11. - С. 138-145.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ, КУЛЬТУРНЫЕ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

УДК 811.133.1

О НЕКОТОРЫХ НАЦИОНАЛЬНО-СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ФРАНЦУЗСКОЙ COVID-ЛЕКСИКИ

Е. Г. Баранова,

к.ф.н., доцент кафедры теории и практики французского языка и перевода
Нижегородского государственного лингвистического университета
имени Н. А. Добролюбова, г. Нижний Новгород

В статье рассматриваются лексико-фразеологические единицы корона-вирусной тематики, национально-специфичные для Франции. Делается вывод о связи выявленных особенностей с культурными доминантами французского менталитета.

Ключевые слова: французский язык, неологизм, Covid-19, коммуникативное поведение, французский менталитет.

ON CERTAIN NATIONAL-SPECIFIC PECULIARITIES OF THE FRENCH COVID-19 LEXICAL AND PHRASEOLOGICAL COMPLEX

The paper deals with certain national-specific peculiarities of the French Covid-19 lexical and phraseological complex. The study establishes a relation between the revealed peculiarities and the French mentality.

Key words: French language, neologism, Covid-19, communicative behaviour, French mentality

Интенсивные номинативные процессы, вызванные эпидемией Covid-19 в большинстве языков, закономерно стали объектом пристального внимания лингвистов. К настоящему времени накопилось значительное количество исследований, посвященных анализу и упорядочению новой лексики:

наиболее продуктивным способам словообразования и семантическим группам «ковидной» лексики. Полученные данные и выпущенные в некоторых странах словари коронавирусной эпохи позволяют перейти к исследованиям другого плана, в частности выявить национально-культурную специфику «пандемического» дискурса.

Предметом нашего интереса стали связанные с эпидемией Covid-19 слова и выражения, специфичные для Франции. Материалом для анализа послужили:

1. Лексико-фразеологические единицы, зафиксированные в различных онлайн-словарях *Dicovid* [<https://dictionnaire.lerobert.com/dis-moi-roberty/raconte-moi-roberty/mot-annee/le-dicovid-des-mots-inventes.html>], *Cambridge Dictionary Blog* [<https://public.oed.com/blog/corpus-analysis-of-the-language-of-covid-19/>], *Словарь русского языка коронавирусной эпохи* [https://iling.spb.ru/dictionaries/neology/coronavirus/dictionary.pdf?fbclid=IwAR3a6IZM4WhajpvO13d_ocyNKq4_u6PHiNY6jYM83Ohbho_oC950yWKuFI], *Covid-19 Multilingual Project* (проект, включающий коронавирусную лексику 19 языков) [<https://languages.oup.com/covid-19-language-resources/#translations>], и др.

2. Лексико-фразеологические единицы, извлеченные из медиатекстов на русском, французском и английском языках.

3. Результаты лексикологических исследований коронавирусной лексики на материале различных языков [Воскресенская Н. А. 2022 / Asif M, Zhiyong D, Iram A, Nisar M. 2021 / Belhaj S. 2020 / Klet E. 2021, и др.].

В результате анализа был выявлен ряд лексико-фразеологических единиц коронавирусной тематики, национально-специфичных для Франции. Представим наиболее широко распространенные из них.

Часть этих слов и выражений обязана своим возникновением повседневным ритуалам, характерным именно для французской культуры – *l'apé-ro* и *la bise*.

L'apé-ro (сокращенное от *l'apéritif*) – вечерняя встреча близких людей и / или друзей, каждый из которых приносит на общий стол выпивку и небольшие закуски. Исторически аперитив предвещал ужин, однако сегодня зачастую является самостоятельным мероприятием. Во время изоляции этот важный для французов ритуал общественной жизни принял виртуальную форму, что породило отдельную семантическую группу неологизмов, не имеющую аналогов в других языках.

Основу ее составляют слова, объединенные семей «название мероприятия». Наибольшей частотностью употребления отличается *corona-péro* (*coronavirus* + *apé-ro*), ставшее, кстати, в 2020-2021 гг. и одним из наиболее частотных слов французского «пандемического» дискурса в целом [<https://dictionnaire.lerobert.com/dis-moi-roberty/raconte-moi-roberty/mot->

annee/le-dicovid-des-mots-inventes.html]. Другие названия указывают на виртуальный характер события (*visio apéro, cyberapéro, apéro virtuel*), на связь события с эпидемией Covid-19 (*apéronavirus, apéroconfinement*), либо на приложение, при помощи которого происходит общение (*apéro Skype, skypéro, apéro Zoom, apéro Facetime, whatsapéro, vodkaphone, whiskype*). Благодаря виртуальным аперитивам появились также выражения *Zoombar* (бутылки и закуски, выставленные участниками перед экранами) и *covider la cave* («совместно распивать алкоголь во время эпидемии коронавируса», образовано путем блендинга от существительного *covid* и выражения *vider la cave* (опустошать погреб)). В социальных сетях широкое распространение получили хэштеги *#coronapéro, #apéroconfinement* и *#skypéro*.

Отметим, что аналогичный *coronapéro* неологизм *coronaperitivo* существует также в итальянском языке, однако он не имеет синонимов и семантически связанных с ним других слов и выражений.

Необходимость социального дистанцирования сделала невозможным и другой ритуал повседневного общения французов - *la bise* (*faire la bise* - приветствовать друг друга при первой встрече за день, обмениваясь поцелуями в щеки). Лакуна, возникшая в невербальном общении в связи с невозможностью этого ритуала, отмечалась даже французскими политиками, в частности министром здравоохранения Оливье Вераном («*Le jour où on pourra enlever les masques, où on pourra se faire la bise, [...]ce jour-là sera très important, il fera date dans l'histoire de l'humanité*» - «Тот день, когда мы сможем снять маски или обменяться поцелуями при встрече [...] этот день будет очень важным, он войдет в историю человечества») и премьер-министром Жаном Кастексом («*“Ça y est, c'est fini, vous pouvez vous embrasser” : le jour où je prononcerai ces mots, je serai un premier ministre heureux*» - «Наконец-то это закончилось, и вы можете обменяться поцелуями при встрече»: в тот день, когда я произнесу эти слова, я буду счастливым премьер-министром»). В результате, помимо фраз, вошедших в оборот во время эпидемии и в других языках (например, *Prenez soin de vous (et de vos proches)* – *Bérezutez себя (и своих близких)*), во Франции широкое распространение получили выражения *On se fait pas la bise* (*Не будем целоваться*), *Je ne t'embrasse pas* (*Не буду тебя целовать*), выполняющие ту же фатическую функцию, что и *la bise* – установление контакта, выражение привязанности, дружеских чувств и уважения к собеседнику.

Сама мера по ограничению физических контактов, из-за которой временно стали невозможными *l'apéro* и *la bise*, также имеет особенности номинации во Франции. Изначально, как и во многих других языках, использовалась семантическая калька англоязычного термина *social distanc-*

ing - *la distanciation sociale*. Однако многие французские лингвисты и общественные деятели обратили внимание на то, что во французском языке прилагательное *social* еще с 1830 г. используется в основном в политическом дискурсе (*question sociale, préoccupations sociales, mouvement social*, и т.п.), а термин *la distanciation sociale* с 1960-х гг. используется социологами для обозначения разрыва между представителями разных слоев общества. Поэтому, чтобы избежать негативной семантики разобщенности, официально рекомендованным является термин *la distance / la distanciation physique*, подчеркивающий, что люди отдаляются лишь физически, сохраняя при этом все социальные связи [<https://www.academie-francaise.fr/distanciation-sociale>].

Еще одним важным для французов во время пандемии понятием стал семантический неологизм *la solidarité*. В 1973 г. певец и композитор Р. Шарлебуа образовал неологизм *la solidarité* путем блендинга слов *la solitude* (одиночество) и *la solidarité* (взаимопомощь). Тексты песен альбома с этим названием объединила идея трагического разрыва между двумя состояниями человека, которые по-французски обозначаются паронимическими прилагательными *solitaire* (одинокий) и *solidaire* (тот, кто вместе с другими). Во время пандемии понятие *solidarité* широко распространилось в другом значении – как необходимость взаимопомощи для людей в ситуации вынужденного одиночества.

Рассмотренные нами наиболее частотные «коронавирусные» лексико-фразеологические единицы, национально-специфичные для Франции отражают некоторые важные культурные доминанты французского менталитета и особенности французского коммуникативного поведения.

Так, ритуалы вежливости и застольная беседа являются одной из важнейших составляющих основополагающего для французского образа жизни понятия *savoir-vivre* (*умение жить*) [Стернин 2002; с. 69]. Больше чем во многих других культурах значение играют и социальные связи вне семьи и работы - общение с друзьями и знакомыми и *la vie associative* (участие в различного рода мероприятиях и организациях - спортивных, культурных, экологических, и т.п.). Согласно регулярно проводимому с 1981 г. в европейских странах опросу European Values Study, хорошие манеры занимают второе место среди качеств, которые французы ценят в людях, а общение с друзьями и знакомыми в рейтинге ценностей французов превышает средний европейский показатель на 13 % [<http://www.valeurs-france.fr>].

Частотность неологизма *la solidarité* подтверждает важное место, которое занимает в системе ценностей французов понятие *la solidarité* (в отличие от русского *солидарность*, *la solidarité* означает прежде всего чувство взаимной ответственности между несколькими людьми, готов-

ность прийти на выручку). По данным European Values Study, щедрость входят в пятерку наиболее ценимых французами качеств, причем уровень альтруизма французов (пожертвования, участие в благотворительных акциях, волонтерство, помощь знакомым) с начала эпидемии заметно вырос, особенно по отношению к больным и пожилым людям и в среднем на 10% превышает средний европейский уровень [<http://www.valeurs-france.fr> / <https://theconversation.com/des-francais-beaucoup-plus-solidaires-que-nous-130515> / <https://lejournel.cnr.fr/articles/la-france-de-2019-plus-critique-et-plus-altruiste>].

В целом, выявленные особенности подтверждают способность национальных языков создавать коммуникативные инструменты, способствующие адаптации человека к новой внеязыковой реальности.

Литература

1. Воскресенская Н. А. Семантическая типология лексики пандемии: ковид-неологизмы в английском, французском и немецком языках / Воскресенская Н. А. // Научный диалог. 2022. – Т. 11. – № 3. – С. 48–61.

2. Стернин И.А. О выделении доминантных особенностей французского коммуникативного поведения / И.А. Стернин // Русское и французское коммуникативное поведение. Вып.1. – Воронеж: Истоки, 2002. – 136 с.

3. Asif M, Zhiyong D, Iram A, Nisar M. Linguistic analysis of neologism related to coronavirus (COVID-19) / M. Asif, D. Zhiyong, A. Iram, M. Nisar // Social Sciences & Humanities Open 4(4):100201. -September 2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8410579/>

4. Belhaj S. La pandémie Covid-19 et l'émergence d'un nouveau technolècte / S. Belhaj // Revue Langues, cultures et sociétés. 2020. - Volume 6, n° 1. – P. 32-38

5. Bigot R. Quelques aspects de la sociabilité des français / R. Bigot // Cahier de recherche. 2001. - № 169. – P. 110.

6. Klet E. Nouveautés lexicales de la pandémie 2020 (français-espagnol) / E. Klet // Revue de la SAPFESU · 2021. - Numéro 44. – P. 11-22.

7. <https://dictionnaire.lerobert.com/dis-moi-robert/raconte-moi-robert/mot-annee/le-dicovid-des-mots-inventes.html>

8. <https://public.oed.com/blog/corpus-analysis-of-the-language-of-covid-19/>

9. https://iling.spb.ru/dictionaries/neology/coronavirus/dictionary.pdf?fbclid=IwAR3a6IZM4WhajpvO13d_ocyNKq4_u6PHiNY6jYM83Ohbho_oC950yWkuFI

10. <https://www.academie-francaise.fr/distanciation-sociale>

11. <http://www.valeurs-france.fr>

12. <https://theconversation.com/des-francais-beaucoup-plus-solidaires-que-nous-130515>

13. <https://lejournel.cnr.fr/articles/la-france-de-2019-plus-critique-et-plus-altruiste>

14. <https://langages.oup.com/covid-19-language-resources/#translations>

ОСОБЕННОСТИ РЕНОМИНАЦИИ МАЛАГАСИЙСКИХ СЛОВ-РЕАЛИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ, НАПИСАННЫХ ФРАНЦУЗСКИМИ И РУССКИМИ АВТОРАМИ)

И.Л. Бузук,

ст. преподаватель кафедры романо-германской филологии
ПГУ им. Т.Г. Шевченко

В настоящей статье отражены результаты исследования процесса освоения малагасийской лингвокультурной действительности средствами французского и русского языков в текстах, написанных французами и русскими. Исследование проводится с привлечением терминологии, разработанной в рамках теории реноминации.

Ключевые слова: малагасийская реалия, французский язык, русский язык, лингвокультура, реноминация, R-реалия, C-реалия, L-реалия.

PECULIARITIES OF RENOMINATION OF MALAGASIAN WORDS-REALIAS (BY THE MATERIAL OF TEXTS WRITTEN BY FRENCH AND RUSSIAN AUTHORS)

This article reflects the results of research in mastering of Malagasy linguistic and cultural reality by means of French and Russian languages in the texts of French and Russian writers. The realias are analyzed using the terminology developed within the framework of the theory of renomination.

Key words: Malagasy realias, French language, Russian language, linguistic culture, renomination, R-realias, C-realias, L-realias.

Настоящее исследование осуществлено в современной парадигме научного знания, базирующегося на позициях антропоцентризма, поскольку в центре процессов реноминации стоит лингвокультурный контекст, когда социокультурная практика включает широкий диапазон составляющих, в частности, субъекты речевой (текстовой) деятельности, а также культурно-специфические нормы речевой практики.

Работа выполнена в рамках разрабатываемой в Воронежском государственном университете лингвистической теории реалии [Кретов 2013] и теории реноминации, суть которой заключается в назывании («отображении») «чужого» денотата, отраженного в сигнификате, средствами «своего» языка, в процессе которого может происходить некоторое преобразование (изменение) сигнификата [Кретов 2011; 154].

В результате реноминации наблюдается процесс сопряжения лингвокультурных кодов, когда исходная (малагасийская) картина мира накладывается на чужую, так происходит освоение чужой действительности средствами понятийной системы принимающего, французского / русского языка. Таким образом, процесс реноминации способствует проникновению в процессы освоения чужой действительности средствами «своего» языка.

Исходя из лингвистической теории реалии, где реалия имеет трехстороннюю структуру – явление, понятие, слово, в которой каждая из сторон обозначается буквенным маркером – R-реалия, C-реалия, L-реалия, приходится говорить об образовании лакун на денотативном, сигнификативном уровнях и на уровне способа номинации, а, следовательно, о R-лакуне, C-лакуне, L-лакуне.

Слова-реалии являются, по сути, наиболее яркими проявлениями межкультурной асимметрии, затрудняющей коммуникацию между представителями различных культур (в нашем случае между представителями малагасийской и французской / русской лингвокультур). Данное исследование ставит целью выявление особенностей реноминации малагасийских национальных слов-реалий во французской и русской письменной речи. Другими словами, нас интересует, каким образом малагасийские реалии «вписываются» в сознание принимающих французской и русской лингвокультур.

Материалом для анализа послужили контексты, содержащие описания реалий малагасийской действительности, выделенные в результате сплошной выборки из произведений французов и русских с общей длиной текста 1.043.163 словоупотребления (длина текста для французского корпуса – 836.810 словоупотреблений, для русского – 206.353 словоупотребления). Номинации малагасийских реалий на этом корпусе дали 1.956 контекстов (во французском корпусе – 1.106 контекстов, в русском – 850 контекстов). Чтобы обеспечить сопоставимость количественных данных, фигурирующие показатели приводятся в унам, ipm (instances per million words), т.е. в единице измерения частотности употреблений на миллион слов корпуса.

Итак, взаимодействие малагасийской и французской / русской лингвокультур реализуется через определенные типы реноминации, способствующие преобразованию информации иной языковой среды, заложенной в слова-реалии. Обратимся к примерам.

*Ces forêts, j'en ai goûté voluptueusement la paix éternelle et le silence obstiné, que troublent seuls les ululements des **babakotos** en rut et quelques bruits d'ailes éveillés par le passage de la trombe humaine* (Я сладострастно вкусил вечный покой этих лесов и их упорную тишину, нарушаемую только улю-

люканьем бабакуту в период спаривания и шумом взмахивающих крыльев при внезапном появлении человека¹) [Blavet 1897; 134]. В данном примере малагасийская R-реалия передается путем введения средствами французской графики L-реалии; слово так же получает формальные грамматические признаки, но специфика малагасийской реалии автора не интересует: L-реалия вводится без пояснения ее значения. Возможно, автор произведения рассчитывает на эрудированность и любознательность читателя.

Здесь отметим, что на Мадагаскаре совсем нет обезьян, но зато есть множество лемурув. Лемуры являются эндемиками Великого острова и Коморских островов. Здесь нужно сказать, что само слово лемур – это европеизм латинского происхождения (от латинского *lemurum* ‘лемур’, ‘дух усопшего’) [Гуськова 2003]. В малагасийском языке отсутствует слово с таким объемом понятия, ему соответствуют такие малагасийские слова, как *aiaa*, *amboanala*, *ankomba*, *babakoto*, *gidro*, *haha*, *maky*, *sifaka*, *simpona* и др.

Как пишет французский исследователь Ж.-С. Эбер, *babakoto* обозначает лемура *Indris brevicaudatus*, который у народности бецимисарака является табу. Слово означает «отец-мальчик» или «дедушка» и объясняется всеобщей верой, что эти лемуры являются либо потомками людей, вернувшихся в дикую природу, в лес, либо людьми, которые снова стали обезьянами в результате несчастных случаев, о которых рассказывают местные басни [Hébert 1964; 301].

В русском корпусе малагасизм *babakoto* встречается в двух произведениях.

Лишь значительно позднее было выяснено, что бецимисарака называют загадочного лемура **бабакото**, где слово «баба» означает «отец», «куту» - «ребенок». <...> В конце второй мировой войны первые **бабакото** были доставлены в парижский зоопарк, где вскоре погибли: авторитетные специалисты не смогли составить им диету, заменяющую лакомства мадагаскарских лесов [Кулик 1981; 113]. Реноминация малагасийской R-реалии осуществляется путем введения в текст транслитерированной лексической единицы («чужой» L-реалии), которой предшествует «своя» R-реалия (лемур), т.е. слово, подчиняющее себе понятие *бабакото* и включающее его в свой объем. При этом теряются дифференцирующие признаки, присущие малагасизму. Далее автор эксплицирует значение малагасизма, разложив его на составляющие, т.е. вводит «свою» C-реалию.

В переводе **бабакуту** значит «маленький отец», как называют на Мадагаскаре индри [Корочанцев 1982; 133]. В процессе реноминации малагасизма, помимо появления в тексте транскрибированной L-реалии, мы наблюдаем введение «чужой» C-реалии, в составе которой содержится внешняя криптореалия *индри*, отсылающая к латинскому языку. Ин-

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

дри – это научное название *babakòto*, что подтверждает словарь Корнеева: «*babakòto* – бабакуту (короткохвостый лемур *Indris brevicaudaias*)» [Корнеев 1987].

Частью культурной идентичности любого народа является его еда. Известно, кухня Мадагаскара представляет собой сочетание самых разнообразных кулинарных традиций: блюда Мадагаскара – это отражение кулинарных традиций мигрантов из Юго-Восточной Азии, Африки, Индии, Китая и Европы, селившихся на острове в разное время. Одним из национальных блюд Мадагаскара является *romazava*.

Во французском корпусе реалія *romazava* упоминается в двух произведениях, где можно отметить орфографическую нестабильность слова.

Les adolescentes reprisaient des tuniques tout en veillant sur les plus jeunes enfants de la famille, boucanaient des anguilles ou de la viande de zébu, préparaient des achards pour le déjeuner et le plat traditionnel des hauts plateaux: le rô mazava. C'était un bouillon parfumé de brèdes (des plantes potagères) que l'on enrichissait le dimanche et les jours de fête en y ajoutant un morceau de bœuf qui mijotait avec les brèdes, des tomates et du gingembre (Девочки-подростки ламали туники, присматривая за младшими в семье детьми, коптили угрей или мясо зебу, готовили на обед пикули и традиционное блюдо Высокого плато: ру мазава. Это был ароматный бульон из овощных культур, в который по воскресеньям и праздникам добавляли кусок говядины, тушеный с ботвой, помидорами и имбирем) [Crozes 2005; 144].

В приведенном примере реноминация сводится к комплексному типу: «чужая» R-реалия → «чужая» L-реалия + «чужая» C-реалия. L-реалия является транслитерацией малагасизма *rò mazava*, где *rò* обозначает «bouillon» (бульон, отвар), а *mazava* – «clair, lumineux, transparent» (светлый, прозрачный) [Abinal, Malzac; 1955].

Il déjeuna rapidement d'un romazava au poulet mitonné la veille, réchauffé le matin et glissé sous une couverture pour en conserver la chaleur (Он быстро пообедал куриным румазавай, сваренным накануне вечером, разогретым утром и завернутым для согрева в одеяло) [Déléris 1995; 23].

**Romazava: plat malgache à base de viandes, de brèdes et autres légumes divers. Sorte de pot-au-feu très apprécié des européens* (малагасийское блюдо из мяса, ботвы и различных овощных культур. Разновидность потофё, мясного бульона, который популярен у европейцев).

В приведенном примере процесс реноминации происходит как непосредственно в самом тексте (введение транслитерированной L-реалии), так и в сноске* (введение «чужой» C-реалии). В сноске автор указывает не только ингредиенты, необходимые для приготовления этого блюда, но и указывает аналог малагасийскому блюду, хорошо известному во французской культуре: *pot-au-feu* – «Potage chaud composé de viande(s), le plus

souvent de boeuf, bouillie(s) longtemps à petit feu avec des légumes (notamment carottes, poireaux, navets, oignons, céleri), des aromates et parfois un os à moelle» (Горячий суп из мяса или нескольких видов мяса, чаще всего говядины, который долго варят на слабом огне с овощами (в частности, с морковью, луком-пореем, репой, луком, сельдереем), зеленью и иногда костным мозгом) [CNRTL]. Выбор этого слова основан, видимо, на сближении денотативной информации двух лингвокультур.

На второе подавали бульон, густой и экстрактный, именуемый *ру мазава* [Кулик 1981; 186].

Русский автор раскрывает значение малагасизма в самом тексте путем введения «своей» С-реалии, за которой следует транскрибированная L-реалия с отдельным написанием слова (*ру мазава*).

Итак, как показал анализ эмпирического материала, реноминация малагасийских слов-реалий в текстах, написанных французскими и русскими авторами, осуществлялась по 14 реноминативным типам, представленным на рис. 1 и в таблице.

В анализируемых корпусах наблюдается превалирование доли малагасизмов в текстах, написанных русскими авторами: их доля на 1 млн словоупотреблений равна 4.2 унам (ipm), что в 3,1 раза больше по сравнению с французским корпусом. На наш взгляд, это свидетельствует об открытости русской лингвокультуры, их интересе к другим культурам. Русские авторы словно пропитаны малагасийским менталитетом, они не видят угрозы себе в заимствовании L-реалий и охотно разъясняют содержание образа малагасийского сознания, вырабатывая посредством С-реалий новые знания о незнакомой малагасийской культуре.

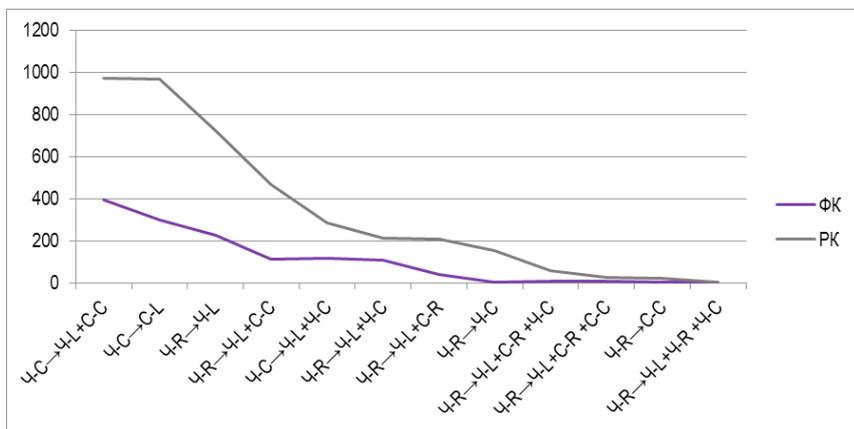


Рис 1. Разность случаев реноминации различных типов в текстах французских и русских авторов (в порядке убывания)

Таблица. Реноминация реалий во французском (ФК)
и русском (РК) корпусах

Тип реалий	Тип реноминации	Условное обозначение	Унам (ipm) во ФК	Унам (ipm) в РК
R-реалии	«чужая» R-реалия → «чужая» L-реалия	Ч-R→Ч-L	225	722
	«чужая» R-реалия → «чужая» L-реалия + «своя» C-реалия	Ч-R→Ч-L+C-C	111	470
	«чужая» R-реалия → «чужая» L-реалия + «чужая» C-реалия	Ч-R→Ч-L+Ч-C	109	213
	«чужая» R-реалия → «чужая» L-реалия + «своя» R-реалия	Ч-R→Ч-L+C-R	38	208
	«чужая» R-реалия → «чужая» C-реалия	Ч-R→Ч-C	2	155
	«чужая» R-реалия → «чужая» L-реалия + «своя» R-реалия + «чужая» C-реалия	Ч-R→Ч-L+C-R+Ч-C	10	58
	«чужая» R-реалия → «чужая» L-реалия + «своя» R-реалия + «своя» C-реалия	Ч-R→Ч-L+C-R+C-C	6	24
	«чужая» R-реалия → «своя» C-реалия	Ч-R→C-C	5	19
	«чужая» R-реалия → «чужая» R-реалия + «чужая» C-реалия	Ч-R→Ч-R+Ч-C	---	10
	«чужая» R-реалия → «чужая» L-реалия + «чужая» R-реалия + «чужая» C-реалия	Ч-R→Ч-L+Ч-R+Ч-C	1	5
	«чужая» R-реалия → «чужая» L-реалия + «чужая» R-реалия	Ч-R→Ч-L+Ч-R	1	---
	«чужая» R-реалия → «своя» R-реалия + «чужая» C-реалия	Ч-R→C-R+Ч-C	---	5
C-реалии	«чужая» C-реалия → «чужая» L-реалия + «своя» C-реалия	Ч-C→Ч-L+C-C	393	974
	«чужая» C-реалия → «чужая» L-реалия	Ч-C→C-L	301	969
	«чужая» C-реалия → «чужая» L-реалия + «чужая» C-реалия	Ч-C→Ч-L+Ч-C	117	286
	«чужая» C-реалия → «своя» C-реалия	Ч-C→C-C	2	---
ОБЩЕЕ КОЛИЧЕСТВО			1.322	4.119

Разность употребления «чужих / своих» L-, C- и R-реалий при описании малагасийской действительности в текстах, созданных французами и русскими отражена на рис. 2.

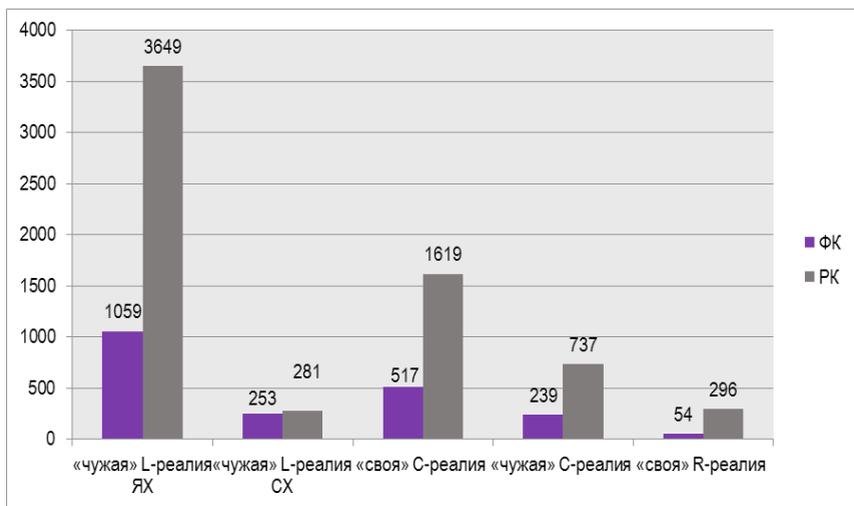


Рис. 2. Частота употребления R, C и L-реалий в унах (ipm) при освоении малагасийских реалий во FK и PK.

Нам видится важным соотношение используемых при реноминации малагасийских реалий «чужих» и «своих» реалий. На русском фоне французские авторы интересуются малагасийской реальностью в три раза меньше, что явным образом свидетельствует о герметичности и самодостаточности французской лингвокультуры.

Литература

1. Кретов А.А. Реноминация как проблема переводоведения // А.А. Кретов, Н.А. Фененко // Вестник Воронежского государственного университета. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011. – №2. – С.154–157.
2. Кретов А.А. Лингвистическая теория реалий // А.А. Кретов, Н.А. Фененко // Вестник Воронежского государственного университета. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. – №1. – С. 7–13.
3. Hébert J.C. Les noms d'animaux en malgache. Civilisation Malgache, n. 1, Faculté des Lettres et Sciences Humaines. – Tananarive, 1964. – Pp. 28–389.

Список лексикографических источников

4. Гуськова А.П. Популярный словарь русского языка: Толково-энциклопедический / А. П. Гуськова, Б. В. Сотин. – М.: Рус. яз.-медиа, 2003. – 869 с.
5. Корнеев Л.А. Малагасийско-русский словарь = Diksiyary malagasy-rosiana: около 21 000 слов / сост. Л.А. Корнеев; под ред. Ф. Ракутусуна. – Изд. 2-е, испр. – М.: Русский язык, 1987. – 592 с.

6. Abinal A., Malzac V. Dictionnaire malgache-français: Mission catholique de Tananarive, Madagascar. – Ed. Maritimes et d’Outre-Mer, 1955. – 876 p.

7. CNRTL – Centre National de ressources textuelles et lexicales – Режим доступа: <http://www.cnrtl.fr/definition>.

Список источников примеров

8. Корочанцев В.А. Остров загадок и открытий. – М.: Мысль, 1982. – 206 с.

9. Кулик С.Ф. Когда духи отступают. – М.: Мысль, 1981. – 223 с.

10. Blavet E. Au Pays Malgache: de Paris à Tananarive et retour. – Paris: Paul Ollendorff, 1897. – 222 p.

11. Crozes D. Monsieur le Gouverneur. – Le Mans: Editions Libra Diffusio, 2005. – 320 p.

12. Délérés F. Le Vazaha. – Paris: L’Harmattan, 1995. – 208 p.

УДК 316.614

АТРИБУТИВНЫЙ СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

А.В. Данилова,

аспирант Калужского государственного университета
им. К.Э. Циолковского, г. Калуга

В данной статье исследуется когнитивное восприятие политических деятелей, которое реализуется за счет межличностной, прогностической и пояснительной атрибуций. Представлен анализ речей для дебатов Дональда Трампа и Джо Байдена.

Ключевые слова: коммуникация, атрибуция, когнитивное восприятие.

ATTRIBUTIVE STYLE OF COMMUNICATION IN POLITICAL DISCOURSE

This article examines the cognitive perception of political figures, which is achieved with the help of interpersonal, predictive and explanatory attributions. The analysis of the speeches for the debates of Donald Trump and Joe Biden is presented.

Keywords: communication, attribution, cognitive perception.

Социальная психология рассматривается как раздел психологии, который занимается изучением закономерностей поведения и деятельности индивидов, исследует влияние людей на наши поступки, действия, мнения, эмоции. Согласно социальной психологии когнитивное восприятие соответствует тому, как люди позиционируют себя и оценивают других в

обществе. Так, когнитивное восприятие включает в себя такое понятие как атрибуция, которое в социальной психологии рассматривается как процесс определения причин событий или поведения коммуникантов. В данном исследовании вслед за [1; 2], рассмотрим межличностную, прогностическую и пояснительную атрибуции.

Межличностная атрибуция в данном исследовании рассматривается нами как предоставление адресантом определенной информации так, чтобы он/она выглядели в «лучшем свете». Например, *Obamacare is no good. We made it better and I had a choice to make very early on. We took away the individual mandate. We guaranteed pre-existing conditions, but took away the individual mandate. Listen, this is the way it is. And that destroyed ... They shouldn't even call it Obamacare, then I had a choice to make, do I let my people run it really well or badly? If I run it badly, they'll probably blame him, but they'll blame me. But more importantly, I want to help people. Okay. I said, «You've got to run it so well».* Так, в данном примере кандидат на пост в президенты, Дональд Трамп, ссылается на «безуспешную» политику Барака Обамы, позиционируя себя как президента, которому удалось вывести политику страны на новый, лучший уровень за счет использования лексико-стилистических и синтаксических средств, таких как параллельные конструкции, анафора, риторический вопрос. Еще одну межличностную атрибуцию мы видим в следующем примере: *They said the problem is, no matter how well you run Obamacare, it's a disaster. It's too expensive. Premiums are too high, that it doesn't work. So we do want to get rid of it. Chris, we want to get rid of that and give something that's cheaper and better,* где критика, выраженная эпитетами и повторами, дискредитирует предыдущего президента США.

Мы зачастую инстинктивно подвержены приписыванию вещей способами, которые позволяют нам делать прогнозы и предположения. Прогностическая атрибуция реализуется тогда, когда мы объясняем свои и чужие поступки страхом перед чем-то ещё не случившимся. Так, например, Джо Байден использует данный тип атрибуции, который реализуется за счет использования аллюзии на событие 6 января 2021 года в Соединенных штатах Америки, штурм Капитолия: *You saw law enforcement brutally attacked on January the 6th. We've seen election officials, poll workers, many of them volunteers of both parties, subject to intimidation and death threats. And, can you believe it, F.B.I. agents just doing their job as directed, facing threats to their own lives from their own fellow citizens.* В данном примере политический деятель выражает свои переживания о возможности повторения данного происшествия. Кроме того, Джо Байден с помощью эпитетов, безличных предложений акцентирует внимание реципиента на том, что всегда были и будут люди, которые стремятся внести раздор, но, прежде всего мы – люди, которые должны отдавать себе отчет в поступках и их последствиях *On top of that, there are public figures today, yesterday and the day before predicting and all but calling for mass violence and riot-*

ing in the streets. This is inflammatory. It's dangerous. It's against the rule of law. And we, the people, must say this is not who we are.

Пояснительные атрибуции помогают нам разобраться в окружающем нас мире, так люди дают всему оптимистичные и пессимистичные объяснения. Зачастую оптимисты связывают положительные события со стабильными, внутренними причинами, а отрицательные относят к нестабильным, внешним. Пессимисты, в свою очередь, приписывают негативные события внутренним, стабильным, а позитивные события – внешним, нестабильным причинам [4]. Исходя из объяснения данного типа атрибуции, отметим оптимизм Джо Байдена и бесстрашие взять на себя ответственность за всю страну и нацию *Even in this moment with all the challenges we face, I give you my word as a Biden, I've never been more optimistic about America's future. Not because of me, but because of who you are.* Нужный эффект достигается за счет использования в речи инверсии, идиом, эпитетов.

Несмотря на то, что демократия несовершенна, кандидат на должность президента, осознает и принимает эту действительность и готов внести изменения на благо страны: *Look, our democracy isn't perfect. It always has been. Notwithstanding those folks you hear on the other side there. They're entitled to be outrageous. This is a democracy. But history and common sense – good manners is nothing they have ever suffered from – but history and common sense tell us that opportunity, liberty and justice for all are most likely to come to pass in a democracy. We have never fully realized the aspirations of our founding, but every generation has opened those doors a little bit wider to include more people who have been excluded before.*

Таким образом, следует отметить, что изучение атрибутивных процессов влияет на развитие навыков эффективной коммуникации. Атрибутивный стиль общения реализуется за счет межличностной, прогностической и пояснительной атрибуций. В речи приемы проявляются посредством эпитетов, аллюзий, повторов, параллельных конструкций. Направлениями дальнейших исследований можно рассмотреть изучение влияния социолингвистических факторов.

Литература

1. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – Издание второе, перераб. И доп. – М.: Аспект Пресс, 2 – 228 с.
2. Налчаджян А.А. Атрибуция, диссонанс и социальное познание / А.А. Налчаджян. – М., Когито-Центр, 2006. – 549 с.
3. *Trump, Biden Final Presidential Debate: Transcript / Moderated by Kristen Welker* – URL: <https://www.usatoday.com/story/news/politics/elections/2020/10/23/debate-transcript-trump-biden-final-presidential-debate> (Дата обращения: 11.07.2022).
4. King A. Power and communication. Prospect Highs (Il.): Waveland Press, 1987. 153 p.

ЦВЕТОБОЗНАЧЕНИЕ КАК ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

О.В. Еремеева,

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

Обращение к феномену цвета в контексте этнокультурологической парадигмы оправдано переносом акцента с языковой составляющей методики преподавания иностранного языка на анализ концептуальной системы, вопросов, связанных с ролью языка в построении картины мира. Цвет является константой культуры и важной частью концептуальной картины мира. Цветовое обозначение приобретает статус сущностной характеристики, соотносится с семиотической, ценностной и мировоззренческой картиной мира национальной культуры.

Ключевые слова: цветовое обозначение, картина мира, подход, межкультурная коммуникация

COLOR DESIGNATION AS AN ETHNOCULTURAL PHENOMENON

The appeal to the phenomenon of color in the context of the ethno-cultural paradigm is justified by shifting the emphasis from the linguistic component of the methodology of teaching a foreign language to the analysis of the conceptual system, issues related to the role of language in building a picture of the world. Color is a constant of culture and an important part of the conceptual picture of the world. The color designation acquires the status of an essential characteristic, correlates with the semiotic, value and worldview picture of the world of national culture.

Keywords: color designation, worldview, approach, intercultural communication

В условиях глобальных и локальных процессов современного мира вопросы этнокультурологической и языковой идентичности ощущаются особенно остро. Язык народа является главным «сосудом», наполненным мыслями, чувствами, информацией, историей, культурой нации, говорящей на том или ином языке. Сохранение языковой идентичности в эпоху глобализации и становления многополярности мира представляется жизнеопределяющим для любого государства.

В теоретических и практических исследованиях вопросов методики преподавания иностранного языка доминирует постулат о том, что «мы учим не язык, мы учим культуру народа». Языковые ошибки- это ошибки «знаниевого» уровня, «культурологические» ошибки- это ошибки уровня уважения и принятия языка.

Долгое время в методике преподавания иностранного языка цветообозначения представлялись лишь категорией лексики, подлежащей заучиванию и знанию. Необходимость понимания и принятия данного вида лексики зародилась в процессе антропологизации изучения иностранного языка, в стремлении осмыслить язык через призму мировидения представителя страны изучаемого языка.

Одной из самых этнокультурологически маркированных является система цветообозначений. Совершенно справедливо отмечает Соколова К.А.: «Благодаря первичности чувственно-образной формы освоения мира и способности цвета влиять на физическое и эмоциональное состояние человека, он является константой культуры, древнейшей семиотической системой и важной частью картины мира, аккумулируя в себе существенный объем информации. Цвет становится для человека не просто объективной характеристикой предметов, но также и категорией морально-нравственной и эстетической, выражающей оценки, нормы и установки социума. Соответственно и цветообозначение приобретает статус сущностной характеристики, соотносится с семиотической, ценностной и философско-мировоззренческой картиной мира национальной культуры» [Соколова 2016; 5].

Восприятие цвета осуществляется одним из шести органов чувств человека. Способность различать и определять цвета позволяет человеку ощущать сопричастность к материальному миру. Цвет в восприятии человека имеет настроение, теплоту, глубину и образ. Не подлежит сомнению и способность эмоционального воздействия цвета на психику человека» [Исаев 2006; 3-4].

Изучение цветолексики привело к образованию специализированного концептуального аппарата, сформулировало комплекс научных проблем и перспективных задач в теоретическом и практическом освоении лингвокультурного феномена цветообозначений иностранного языка.

Цветолексика представляет собой один из способов познания и принятия особенностей изучаемого языка. Наряду с общими категориями, в каждом языке есть «свой» цвет, т.е. формально цвет может быть одним, а средства выражения и внутреннее наполнение различным. Рассмотрение цвета как лингвистического материала через языковую картину мира аккумулирует в себе результаты исследований лингвистических и междисциплинарных наук: - семантика, лексикология, морфология, синтаксис, словообразование, социо- и этнолингвистика, психология, психолингвистика, медицина, когнитивизм, культурология, феноменология, история, филология и др.

Семантический диапазон цветообозначений каждого языка обязательно включает как положительную, так и отрицательную оценки,

способные к наименованию всего диапазона разнообразных объектов и явлений действительности, социальных и общественных, религиозных и нравственных, эмоциональных и межличностных отношений в обществе.

И.Н. Яковлева отмечает, что изучение цветообозначений осуществляется на таких подходах, как исторический, лексико-семантический, грамматический, когнитивный, функциональный, сопоставительный» [Яковлева 2009; 1].

Исторический подход включает в себя теории исторического развития цветового зрения и исторического развития названий цвета, отражающие также национально-специфические особенности цветообозначений.

В рамках лексико-семантического подхода внимание ученых акцентируется на современном состоянии системы цветообозначений. «Рассматриваются процессы развития семантической структуры отдельных цветов, формирование дополнительных к основному образных, символических значений у колоронимов, становление лексико-семантических групп цветových слов» [Яковлева 2009].

Грамматический подход предполагает рассмотрение морфологических и синтаксических особенностей цветообозначений.

Когнитивный подход рассматривает вопросы интеллектуального восприятия цвета реципиентом.

В рамках функционального подхода рассматриваются особенности функционирования цветообозначений на лингвистическом и художественном материале.

Сопоставительный подход, пожалуй, самый актуальный в рамках методики преподавания иностранного языка, предлагает информацию о сходстве или различии цветовых спектров разных языков, о национально-специфических, лингвокультурных особенностях цветообозначений, о понятийных моделях видения мира, моделях интерпретации мира в отдельных языках.

Рассмотрение места и количества цветообозначений в лексиконе изучающего иностранный язык является необходимым, так как определяет собой часть активной и пассивной лексики участника межкультурной коммуникации. Включение цветообозначений в процесс преподавания иностранного формирует коммуникативную, лингвокультурологическую и страноведческую компетенции и, как следствие, обеспечивает успешность межкультурной коммуникации.

Литература

1. Соколова К.А. Структурно-семантические особенности фразеологизмов с цветovým компонентом в западно-романских языках (на материале испанского, француз-

ского и итальянского языков)/ Соколова К.А.// дисс.на соискание уч. ст. канд. фил наук- Санкт-Петербург, 2016.- 247 с.

2. Исаев А.А. Феномен цвета в контексте бытия человека: Опыт философского анализа/Исаев А.А.// автореф. дисс. ... канд. филос. наук. - Магнитогорск, 2006. - 20 с.

3. Яковлева И.Н. Функционирование колоративной лексики в романе В.Набокова «Король, дама, валет» [Электронный ресурс]. URL: <http://yspu.org/images>.

УДК 811.11-112

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТОВ В НЕМЕЦКОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Н.В. Клименко,

ст. преподаватель кафедры иностранных языков
ПГУ им. Т.Г.Шевченко, г.Тирасполь

В данной статье рассматриваются основополагающие цели функционирования прецедентных текстов в публицистическом дискурсе. Также в статье изложены факторы, влияющие на приобретение прецедентными текстами статуса «актуальности» в медийном дискурсе, востребованности в качестве оценочных характеристик, в использовании их в заголовках

Ключевые слова: прецедентные тексты, актуализация в дискурсе, прецедентный феномен, национально-лингво-культурный менталитет, коммуникация, исходный текст, экспрессивность.

USING PRECEDENT TEXTS IN THE GERMAN PUBLIC DISCOURSE

This article discusses the fundamental goals of the functioning of precedent texts in journalistic discourse. The article also outlines the factors influencing the acquisition of the status of “relevance” in media discourse by precedent texts, being in demand as evaluative characteristics, and using them in headlines.

Key words: poetic text, emotiveness, emotive event, discursive space of the text, emotive information.

Современная лингвистика признает одним из главных объектов своего исследования текст, так как языковая личность всегда выражает себя, создавая текст, устный или письменный. Вся наша жизнь проходит в текстовом окружении, из текстов различных типов мы получаем большую часть информации о мире. Среди словесных текстов, оказывающих наибо-

лее сильное влияние на формирование языковой личности, как индивидуальной, так и коллективной, т. е. нации, самое важное место принадлежит прецедентным текстам.

Осваивая иностранный язык, важно не только изучать грамматику и лексику, но и всевозможные прецедентные феномены, а также законы, по которым они функционируют, чтобы сформировалось правильное понимание культуры другого народа, поскольку язык и культура неразрывны. Прецедентные феномены играют огромную роль в процессе межкультурной коммуникации. А для ее успешной реализации нужно понимание коммуникативного акта каждого участника, которые, в свою очередь, принадлежат разным, а зачастую, полностью противоположным культурам.

Лингвист Ю.Н. Караулов определяет прецедентные тексты как: «феномены, значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и окружению данной личности, включая и предшественников, и современников, и наконец такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [Караулов 2007; 216].

Впоследствии в современной лингвистике предпринимались попытки детализации и классификации прецедентных текстов, причем в их круг вводились единицы, находящиеся за пределами собственно речесуобщительной деятельности. В настоящее время в состав подобных феноменов входят прецедентные тексты, прецедентные высказывания, прецедентные имена и прецедентные ситуации.

Прецедентный феномен существует на национально-культурном уровне, отражая собой различные национальные особенности и уникальное для каждой культуры языковое сознание. При интерпретации и переводе прецедентных текстов также стоит учитывать, что данный феномен жив, пластичен и видоизменяется совместно с культурой той или иной страны. Прецеденты могут появляться, расширять свое значение, создавать за собой совершенно новые прецеденты, а также устаревать, в последствии чего выходить из употребления. Например, такие феномены как названия песен, анекдоты либо рекламные слоганы входят в речь невероятно быстро, но с такой же скоростью и выходят, поэтому остаются известными только одному поколению людей и совершенно непонятны другому. Но, в период, когда данные феномены функционировали, они действительно имели культурологическую ценность и значимость.

У прецедентного феномена, как и у любого другого есть свои признаки. В.В. Красных в своем исследовании выделяет следующие:

- ПФ хорошо известен представителям определенного национально-лингво-культурного сообщества.

• ПФ является актуальным в познавательном и эмоциональном плане (за ПФ всегда стоит некое представление о нем, общее и обязательное для представителей того или иного национально-лингво-культурного менталитета).

• Употребление ПФ в рамках определенного национально-лингво-культурного сообщества происходит систематически.

Однако, здесь стоит брать в учет то, что численность этнической группы влияет на то, как много прецедентных феноменов будет образовываться. Поскольку, будет очень мало известных личностей, чья деятельность вышла за рамки национальности. Часто, такие феномены в лингвакультурных сообществах могут пересекаться по значению, поскольку будут описывать одно и то же явление или качество.

Любой прецедентный феномен может быть основой для формирования индивидуальных взглядов, но получает категорию прецедентности только лишь в коммуникации и только тогда, когда личность, пытающаяся ввести этот феномен добивается того, что данное понятие входит в лексикон какой-либо группы.

Прецедентные тексты часто используются в публицистическом дискурсе. Наиболее популярным дискурсом для того, чтобы отследить функционирование прецедентности является дискурс публицистики. Прецедентные тексты помогают авторам проявить свои взгляды и пристрастия. По С.И. Сметаниной прецедентные тексты в публицистике служат для образования новых смыслов, позволяют сделать изложение более интеллектуальным, а так же помогают ввести текущее событие в контекст, уже сформированный культурой и историей [Сметанина 2002; 383 с.].

Рассматривая современные печатные издания, например газеты, можно заметить так же следующую функцию. Прецедентные тексты позволяют производить словесную игру, часто в достаточно экспрессивной форме. Слоган известной шведской фирмы ИКЕА (*Wohnst du noch oder lebst du schon?* - Ты уже живешь, или еще существуешь?) широко распространен сегодня и в обиходной речи немцев, а также часто используется журналистами в газетных заголовках: «*Arbeitest du noch, oder lebst du schon?*» [5].

Все это призвано привлекать внимание читателей. Из этого можно сформулировать некоторые функции. При помощи прецедентных текстов:

1. Текст получает конкретную мысль;
2. Расширяется контекст исходного текста, он становится более широким, имея в содержании литературные и культурные отсылки;
3. Усиливается художественность и образность языка (как при использовании троп).

К вышеперечисленным функциям стоит причислить еще то, что ПТ используются для того, чтобы вызвать узнавание у читателей, а при со-

вмещении нескольких дискурсов одним прецедентным текстом это может работать и на создание комического эффекта. Так прецедентный феномен «Ein Rotkäppchen auf die Einheit» в статье про 3-е октября с упоминанием сказочного героя, явно используется для создания комического эффекта [4].

Стоит так же учитывать, что, работая с художественным произведением, прецедентные тексты поддерживают развитие сюжета. И все выделенные выше функции так же могут быть совмещены. [Саксонова 2001; 133].

Поскольку все исследователи принадлежат к разным научным школам, то у каждого складываются свои представления о том, что из себя представляют функции прецедентных текстов. Но основываясь на выше перечисленном, а так же на функциях в политическом, повседневном дискурсе, можно выделить ряд обобщающих функций:

1) Оценочная функция – помогает выразить определенную оценку к рассматриваемому в тексте объекту;

2) Поэтическая функция – объединяет собой эстетическую и декоративную функции, фокусирует внимание читателя на самом сообщении, вложенном в текст;

3) Экспрессивная функция, выражающаяся в возможности выразить информацию и каким-либо образом воздействовать на читателей;

4) Консолидирующая функция (парольная + опознавательная) отражающая в себе коллективный интерес, либо определенные требования той или иной социальной группы;

5) Людическая функция связанная с различными языковыми играми;

6) Номинативная функция;

7) Референтативная функция;

8) Коммуникативная и прагматическая функции.

Газеты и в целом СМИ часто являются главным способом выражения общественного мнения. И поэтому, помимо главной функции передачи информации, публицистический дискурс чаще всего воздействует на аудиторию. Так, в статье газеты Welt, посвященной политическому деятелю используется прецедентный текст в виде фразеологизма - *kein Blatt vor den Mund nehmen* – «называть вещи своими именами; говорит начистоту/говорит правду». Выражение «*kein Blatt vor den Mund nehmen*» пришло в немецкий язык из театрального искусства, где ранее не было жесткой цензуры и критиковалось все, особенно политики. И, чтобы никто из выступавших не пострадал лица прятали за простыми листами бумаги. Находились же люди, что бесстрашно выступали с претензиями, не прикрываясь листом и в настоящее время данный текст отражает в себе тех людей, что высказываются прямолинейно и откровенно.

Вне зависимости от конкретной ситуации функционирование прецедентных феноменов в газетно-публицистическом стиле подчинено реализации основного стилистического принципа газетного стиля - принципа оценочного отражения реальности и формирования общественного мнения под необходимым углом зрения. Прецедентные феномены, проанализированные в данной статье, вызывают определенные образные представления и ассоциации, отсылающие читателя к конкретным историческим, литературным и другим культурным фактам и сведениям.

Исследование различных прецедентных текстов на материалах газет и журналов дает нам право сделать вывод о частом использовании данного феномена не только в русских, но и зарубежных СМИ. Можно подтвердить, что особая роль прецедентных текстов в публицистическом дискурсе содержится в оценочности по отношению того или иного события, а также информативности, показывающей образ мышления немецкого сообщества. Разнообразные источники цитирования, такие как обороты из литературы, крылатые фразы, пословицы, строки из фильмов – все это отражает не только позицию журналиста, но и мысли читающего. Читатели в состоянии понять всю суть отсылок, анализируя при этом различные культурные, общественные и даже исторические явления.

Анализ прецедентных текстов дает возможность не только определить актуальность использования данного типа языковых средств, но и предположить возрастные и интеллектуальные специфики авторов, наличие у них чувства юмора, чувства такта и языкового вкуса. Они позволяют соотносить прошлое и настоящее, увидеть меняющуюся жизнь, все сопутствующие этому процессы, расширить кругозор и, может быть, развить художественный вкус как самих авторов, так и читателей.

Литература

1. Караулов Ю.Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности. / Ю.Н. Караулов// Русский язык и языковая личность. - 1987. – 216 с.

2. Саксонова Ю.Ю. Прецедентный интекст: проблема межязыковой эквивалентности в художественном переводе (на материале английского, немецкого и русского языков/ Ю.Ю. Саксонова.- Е.: - Просвещение, 2001. - 133 с.

3. Сметанина С. И. Медиа-текст в системе культуры (динамические процессы в языке и стиле журналистике конца 20 в.) / С.И. Сметанина .- С.- П.: Михайлова В.А., 2002. - 383 с.

4. <https://www.zeit.de/2020/41/gegner-wiedervereinigung-ostdeutsche-gregor-gysi-andre-herzberg>

5. <https://www.welt.de/kultur/article144906035/Arbeitest-du-noch-Oder-lebst-du-schon.html>

LES TYPES DE DISCOURS DANS LA PUBLICITÉ FRANÇAISE

Л.Г. Ключникова,

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

Cette étude est sur l'analyse du discours publicitaires à partir d'éléments visuels et perspectives énonciatives. Comme point de départ nous envisageons les caractéristiques générales et grammaticales des types de discours pour analyser la publicité française de ce point de vue.

Mots clés: discours, analyse du discours, publicité, narration, description, argumentation.

TYPES OF DISCOURSE IN FRENCH ADVERTISING

This study is on the analysis of advertising discourse from visual elements and enunciative perspectives. As a starting point we consider the general and grammatical characteristics of the types of discourse to analyze French advertising from this point of view.

Keywords: discourse, discourse analysis, advertising, narration, description, argumentation.

Le terme «discours» provient du mot latin *discursus* qui désigne «course dans des directions différentes». Peu à peu ce terme reçoit une grande quantité de notions les plus diffères. En anglais *discourse* signifie «langue, réflexion, conversation, entretien». En français le mot *discours* nomme « langage dialogique, prise de la parole politique». Dans le latin médiéval on lui donne la signification «explication, preuve, argumentation dans la discussion, la pensée». Il semble qu'il n'y ait pas de mot plus polysémique que «discours» dans le champ de la linguistique. En effet, ce terme connaît non seulement des emplois variés mais aussi des délimitations assez floues. De cette pluralité de définitions, il se dégage chez tous les auteurs que le discours désigne toute réalisation orale ou écrite par un sujet, de la dimension de la phrase ou au-delà (succession de phrases: texte) et ainsi que son contexte. Pour Michel Arrivé: « le discours peut être conçu comme une extension de la linguistique, ou comme symptôme d'une difficulté interne de la linguistique (particulièrement dans le domaine du sens), rendant nécessaire le recours à d'autres disciplines » [Arrivé et Chevalier 1970; 233].

La grammaire de texte qui étudie la cohérence des énoncés a pour objet le discours considéré comme une unité totalisante. La naissance d'une linguistique de l'énonciation a apporté un souffle nouveau dans la façon d'aborder le discours.

En effet, avec la prise en compte des conditions de production, le discours était désormais défini comme toute roduction (verbale et non verbale) d'énoncés accompagnés de leurs circonstances de production et d'interprétation. C'est à partir de cette période que l'objet de l'analyse de discours ne consistait plus à rechercher ce que dit le texte, mais la façon dont il le dit.

L'objectif du discours narratif est de raconter des événements et de les situer dans le temps. Le discours narratif est souvent constitué de séquences qui forment chacune des unités dans la narration. C'est ainsi que les contes obéissent souvent au fameux schéma narratif dégagé par l'école structuralisme : situation initiale, élément perturbateur, péripéties, élément de résolution, situation finale. Le discours narratif permet ainsi de rendre compte d'une évolution entre un début et une fin.

a. Caractéristiques générales : - des personnages bien définis ; - un contexte de l'histoire qui représente le point de vue narratif ; - des événements qui se déroulent de manière chronologique et organisée.

b. Indices grammaticaux : - le passé simple ; - des verbes d'action ; - la voix passive (paroles rapportées) ; - des connecteurs de temps (adverbes, conjonctions, locutions adverbiales qui relient les phrases et indiquent une progression logique et temporelle. Exemple : alors que, pendant que, simultanément, depuis, etc.).

L'objectif d'un discours descriptif est de décrire des objets, c'est-à-dire d'en donner les caractéristiques et de les disposer dans l'espace. La description produit une sorte d'arrêt sur image. Elle se reconnaît à l'utilisation d'un même champ lexical, celui de l'objet décrit, et de connecteurs spatiaux (à droite, en bas, à gauche, en haut, plus loin, ici...). La description, ne pouvant jamais être exhaustive, il convient d'opérer des choix d'inventaire souvent soumis à un choix premier du point de vue.

a. Caractéristiques générales : - une organisation dans l'espace ; - le choix d'un point de vue descriptif ; - un champ lexical de la vue, du regard et des verbes de perception (entendre, voir, regarder, percevoir, sentir, etc.) -figures : comparaisons, métaphores, métonymies, périphrases,... qui permettent d'établir des rapprochements entre des éléments qui présentent un certain nombre de ressemblances.

b. Indices grammaticaux :

- utilisation intensive d'adjectifs et des verbes d'état (être, paraître, sembler, ressembler, etc.); - utilisation de l'imparfait et le présent.

L'objectif du discours argumentatif est de persuader en s'adressant aux sentiments, ou de convaincre en s'adressant à la raison. Sa fonction est essentiellement conative. Le discours argumentatif propose ou contredit une thèse en s'appuyant sur des arguments eux-mêmes étayés par des exemples. L'ensemble constitue un circuit argumentatif. La thèse peut être clairement énoncée, explicite, ou rester implicite.

a. Caractéristiques générales : - la présence d'une thèse (c'est l'opinion de l'émetteur sur un sujet donné); - des arguments coriaces qui la soutiennent et

la défendent; - des exemples qui illustrent ces arguments (ce sont des faits réels, dans la plupart des cas)

b. Indices grammaticaux : - l'utilisation de « je », « nous », « tu », « vous » pour représenter distinctement le locuteur et le narrateur ; - des verbes d'action et des mots qui expriment un jugement, une opinion décisive.

L'objectif des discours d'exposition, que l'on appelle aussi explicatif ou informatif, est de transmettre des informations. Leur structure emprunte à celle des autres discours.

a. Caractéristiques générales : - l'absence d'un narrateur ; - la présence d'un récepteur implicite ; - l'emploi de termes neutres et objectifs ; - un vocabulaire précis et technique ; - la présence d'une vérité générale et incontestable.

b. Indices grammaticaux : - l'usage de l'infinitif et l'impératif ; - des phrases nominales ; - des verbes impersonnels.

L'objectif du discours injonctif est d'énoncer un ordre, une interdiction ou un conseil. On le rencontre par exemple dans les textes de règlement ou les recettes de cuisine. La fonction dominante est alors la fonction impressive ou conative. Les marques de ce type de discours sont l'emploi de l'impératif ou de l'infinitif ou du subjonctif à valeur impérative, des verbes devoir, falloir...

a. Caractéristiques générales : le discours injonctif peut facilement se reconnaître à son usage de phrases courtes et concises.

b. Indices grammaticaux : - usage de l'impératif et du subjonctif.

Ainsi, le discours est toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière. L'opposition entre discours et texte a un caractère instable dans les sciences du langage en France. Ayant lue la théorie nous pouvons dire que le texte est l'objet de l'analyse du discours. C'est un ensemble cohérent d'énoncés qui constituent un propos écrit ou oral.

Le discours narratif a connu une récente vogue dans le monde de la communication sous forme de *story-telling* ou « communication narrative ». Il s'agit de privilégier une approche affective plutôt que cognitive des problèmes. Dans la tradition de l'apologue (les mythes, les paraboles, les fables), la narration permet en effet de faire partager les valeurs en jouant sur les sentiments que peuvent susciter chez le destinataire personnages et événement comme l'espoir, la crainte, l'empathie, l'identification. Le message sous-entendu peut rester implicite.

L'intérêt du discours descriptif est de donner à voir. Il crée une suspension dans le temps, propice à l'évasion et à un état contemplatif. Il s'adresse principalement à l'affectif et convient parfaitement aux messages dont le but est de magnifier le produit. Au niveau cognitif, le discours descriptif permet d'apporter une bonne mémorisation du produit.

Le discours argumentatif est massivement employé dans le cadre d'une communication commerciale. Il peut avoir une portée tant affective que cognitive.

Néanmoins, il exige souvent que soit augmentée la part du texte dans les visuels et peut ainsi en limiter la portée auprès d'un certain public.

Les discours d'exposition sont employés en communication pour donner un tour objectif ce qui est dit. On le trouvera notamment dans les publi reportages. On peut également l'utiliser pour présenter un produit technique. C'est le type de discours obligatoirement employé dans les mentions légales devant contenir des informations techniques. Sur un produit (crédit, automobile, offres de fournisseur d'accès à internet...). Enfin, c'est celui que l'on utilisera la plupart du temps dans les communiqués de presse.

Le discours injonctif à une fonction conative forte. Il est donc particulièrement utilisé dans les discours politiques (notamment à l'approche des élections), les slogans publicitaires, mais il peut également s'exprimer par des éléments kinésiques : regard, doigt pointé... Le danger est que l'injonction soit mal perçue : intrusion dans le libre arbitre, ton moralisateur, accumulation d'ordre ou d'interdits.

Nous avons analysé les différentes affiches et vidéos en ligne (<http://www.youtube.com/watch?v=Nb7NzayNTWM>; <http://www.ina.fr/video/PUB3784068064>; http://www.dailymotion.com/video/x1bo8v1_colette-battue-pendant-trente-ans-je-ne-pouvais-pas-m-echapper-10-02_news) pour voir l'intérêt et le pourcentage des types de discours dans la publicité. Parmi les publicités des produits de beauté, on voit très bien que les publicitaires cherchent à susciter un réel désir chez le consommateur. En effet, ils nous incitent à acheter un produit comme s'il fallait absolument de posséder pour être heureux. Pour cela, il nous font envier ce que l'on a pas face à une personne, ici une célébrité, qui elle, le possède. Ainsi, nous avons le désir d'achat de ce produit.

Le slogan "Restons civils sur toute la ligne" se caractérise par la volonté de RATP de forcer les hommes à faire quelque chose. Il lutte contre les incivilités, c'est pourquoi a une ton moralisateur.

La publicité de l'iPhone nous expose l'information clairement des avantages de l'offre. On nous donne des chiffres et répond aux questions : Qui? Combien? Quoi?

Dans la publicité du Coca-Cola il y a plusieurs éléments qui entraînent le désir de l'acheter. Nous voyons que le promoteur joue sur les couleurs vives telles que le rouge, le vert et le jaune. La bouteille et toutes les couleurs vives sont sur fond clair (blanc). Ce procédé permet de focaliser l'attention de l'acheteur sur le Coca-Cola. Coca-Cola est décrit comme un moment de plaisir avec l'expulsion des objets sortant de la bouteille nous donnant une joie de vivre, la liberté, le dynamisme et l'amour.

Pour conclure il est évident que la publicité cherchera toujours à créer la persuasion que son produit répond à tous les besoins d'un consommateur et de convaincre qu'il est meilleur que d'autres produits c'est pourquoi le discours argumentatif prédomine dans les publicités.

Литература

1. Arrivé M. et Chevalier J.-Cl. La grammaire. Initiation à la Linguistique / M. Arrivé et J.-Cl. Chevalier. - Paris : Klincksieck, 1970.- 320p.
2. Maingueneau D. Analyse du discours / D. Maingueneau .- Paris: Hachette. -1991. - 235 p.
3. Карасик В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сборник научных трудов. Волгоград: 2000. - С.5-20.

УДК 811.133.1

ИНОЯЗЫЧНАЯ ЛЕКСИКА ВО ФРАНЦУЗСКОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

И.М. Мельничук,

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

В статье рассматриваются вопросы проникновения и ассимиляции иноязычной лексики во французском языке. Отмечается специфика рекламного текста как особого дискурсивного контекста для проникновения заимствований. Автор выделяет основные способы проникновения иноязычной лексики во французский рекламный текст: ассимилированные заимствования, ксенизмы, словообразовательные кальки и полукальки.

Ключевые слова: заимствования, рекламный текст, ассимилированные заимствования, ксенизмы, кальки.

FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY IN FRENCH ADVERTISING TEXT

The article deals with the issues of penetration and assimilation of foreign vocabulary in French. The specificity of the advertising text as a special discursive context for the borrowed words is noted. The author highlights the main ways of penetration of foreign vocabulary into the French advertising text: assimilated borrowed words, derivational calques and semi-calques.

Key words: borrowed word, advertising text, assimilated borrowings, calques.

Изменения последнего времени в отношениях между народами, их сближение благодаря развитию технических средств передвижения, а также глобализационной политике многих государств, обуславливают интенсивное межъязыковое проникновение заимствований. Исходя из

этого, изучение данной лексической категории сохраняет свою актуальность. По мнению французского лингвиста J.-F. Sablayrolles, заимствование следует считать не только процессом, но и «универсальным средством обогащения языков, на который не следует обижаться» [Sablayrolles 2003; 18].

Исследование заимствований представляет интерес с точки зрения их интеграции в определенный контекст. С этих позиций особый интерес представляет рекламный текст как языковой материал, имеющий непосредственное отношение к распространению иноязычной лексики. Несмотря на то, что заимствованию могут подвергнуться любые языковые элементы, ученые считают, что наибольшей частотностью проникновения в другой язык отличаются лексические единицы, «чаще всего язык принимает чужую лексическую единицу и адаптирует ее согласно своим грамматическим, контекстуальным, дискурсивным правилам» [Bertrand 2011; 72].

Конец прошлого и начало нынешнего веков ознаменован появлением и широким распространением рекламного текста, прочно занявшего часть жизни человека. Опираясь на комплексный подход к дефиниции рекламного текста, Н.А. Красавский определяет его как «структурно оформленное, смыслозавершенное, функционально организованное сообщение, адресант которого посредством применения определенных коммуникативных стратегий и тактик, реализуемых различными вербальными и невербальными средствами, ставит перед собой задачу психологического воздействия на адресата с целью приобретения последним предполагаемого товара» [Рекламный дискурс ... 2011; 138]. В данном определении уточняется значимость таких факторов рекламного текста как адресность, тактики и стратегии его составления, его цели и задачи.

Эффективность рекламного текста во многом зависит от обоснованного выбора лексических средств. Лексика как компонент языка, обладающий значением, может больше других языковых категорий воздействовать на человека, на его желания, мысли, чувства. По мнению ученых, анализ лексики рекламного текста может способствовать определению «какие нравственные ориентиры преобладают в современном обществе» [Жданова 2015; 83].

Особое место в рекламном тексте занимают заимствования. Применение данного пласта лексики в рекламном тексте способствует созданию эффекта новизны, а также отображает современные глобализационные процессы в мире.

Анализ заимствований французского языка проводился на базе гляцевых журналов Elle и Marie-Claire на французском языке за 2017 г. Общее количество отобранных заимствований составило 99 примеров.

В основу анализа легли следующие критерии классификации заимствований: по способу проникновения заимствований в принимающий язык и по языку-источнику. Проведен анализ заимствований по указанным критериям как в каждом отдельно взятом языке, так и в сопоставительном плане.

Выявленные в рекламных текстах на французском языке примеры заимствований систематизированы по способу проникновения во французский язык. В результате анализа выявлено, что частотность применения заимствований по способу проникновения во французский язык может быть представлена следующим образом: ассимилированные заимствования составили 67%, ксенизмы – 28%, словообразовательные кальки – 3 % и полукальки – 2 %.

В рекламном тексте журнала ELLE Style обнаруживаем следующие заимствования: *Urbains et un brin **seventies**, ils nous donnent un joli coup de **peps***. Выделенные лексические единицы являются заимствованиями из английского языка, и как видим, они отличаются от форм исходного языка *seventy* и *pepper*, претерпев модификации согласно правилам французского языка, получив маркеры множественного числа. Данные лексические единицы подверглись грамматической ассимиляции во французском языке.

Более полной ассимиляции подверглись заимствования из латинского языка. Например: *MINOTTI **Système D'ASSISES YANG**; Hubert De GIVENCHY Le **géant** de la mode; EISENBERG **Innovation** & recherche inspirées par la nature Pour des résultats visibles*.

Данные заимствования отличаются не только наличием грамматических маркеров во французском языке, но и французскими словообразовательными моделями. Так, латинские слова *systema*, *innovatio*, *giga* получили французские суффиксы *-ème*, *-tion*, *-ant*, тем самым уподобились многим французским словам.

Кардинально изменилось греческое слово *dzigiberis*, которое во французском языке приняло следующую форму: *SISLEY Paris Huile affnante au **gingembre blanc***.

Следующий способ проникновения заимствований в принимающий язык отличается меньшей частотностью применения в рекламном тексте на французском языке. Рассмотрим следующие примеры: *IPHONE Le **best of des promos**; DECOIDEES.BE Mangez du vert, ça **booste** l'énergie!; NIVEA Comment rafraîchir son **look**?* Как видим данные заимствования сохранили во французском рекламном тексте орфографию английского языка и воспринимаются в контексте французского языка как чужие. Кроме этого, отмечаем, что острой необходимости в применении данных лексических единиц нет, французский язык обладает эквивалентными по значению сло-

вами. Предполагаем, что их использование в рекламном тексте преследует маркетинговые цели по отображению престижа рекламируемых товаров.

Низкой частотностью применения отличаются следующие способы проникновения заимствований: словообразовательная калька и полукалька. Рассмотрим примеры применения такого способа как полукалька: *PRO-FONDE DÉTENTE Avec les thérapies antistress; La bête ou la belle?*; *Monospaces d'exception BMW suréquipés*. Полукалька состоит в том, чтобы заимствовать вместе с частью иноязычного слова и словообразовательную модель языка-источника. Как видим, выделенное заимствование образовано по правилам английского языка, вместе с тем используется и непосредственно заимствованная лексическая единица *space*.

Такой же низкой частотностью употребления отличаются и способы проникновения иноязычных лексических единиц, основанных на словообразовательной кальке: *FURTERER Trésor d'onctuosité, de l'hydratation à la nutrition; LONGINES Chronometreur Officiel*. Как видим выделенные примеры, представляют смешанный способ заимствования, а именно иноязычное слово дополнено словообразовательной частью французского языка.

Таким образом, анализ заимствований в рекламном тексте на французском языке показал, что большая часть иноязычных лексических единиц претерпела модификации согласно правилам французского языка. В основном это касается морфологических и орфографических признаков. Значительная часть заимствований в рекламном тексте на французском языке представлена ксенизмами, которые выделяются на фоне остальной лексики и воспринимаются как чужие в контексте французской рекламы. Остальные способы проникновения заимствований в принимающий язык отличаются очень низкой частотностью употребления.

Литература

1. Жданова Е.Ю. Рекламный текст как объект лингвистического исследования / Е.Ю. Жданова // Вектор науки ТГУ, 2015. – №2 (32-1). – С. 82-85.

2. Рекламный дискурс и рекламный текст [Текст]: коллективная монография / [Т. Н. Колокольцева и др.; науч. ред. Т. Н. Колокольцева]. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 296 с.

3. Bertrand O. Histoire du vocabulaire français: origines, emprunts et création lexical. – Palaiseau Cedex, Les éditions de l'école polytechnique, 2011. – 232 p.

4. Sablayrolles J.-F. Le sentiment néologique // L'innovation lexicale. – Paris: Champion. – 2003. – pp. 279-295.

5. Elle France – URL: <https://www.elle.fr/>

6. Mari Claire – URL: <https://www.marieclaire.fr/>

ДИМЕНСИУНЬ АЛЕ ЛИМБАЖУЛУЙ

О. А. Романенко,

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

К. В. Самсон,

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

Ачест артикол консидерэ лимба ка объект ал филоложией, дефиниция лимбажулуй ши история формэрий сале. Пе база анализей функциуниlor, семнификацией ши позицией лимбажулуй ын сочиетатя модернэ, се фаче о конклузие, ку привире ла старя актуалэ ши перспективеле де дезволтаре.

Кувинтеле кее: филоложие, проблеме, лимбэ, лимбаж, лингвистикэ, ворбире.

DIMENSIONS OF LANGUAGE

In this article discussed language as an object of philology. The definition of the language and the history of its formation as an object is given. Based on function analysis, meaning and position of language in modern society it is concluded about his condition and current development prospects.

Key words: philology, problems, language, linguistics, speech.

1.1 Натура лимбажулуй

Лимбажул есте ун феномен социал, дефинит ын база *оригиний, денденцей де сочиетате* ши *функциуниlor*.

Лимбажул а фост креат пентру а серви дрепт мижлок де комуникаре. Прин урмаре, ел аре орижине социалэ.

Дефиниря лимбажулуй дрепт феномен социал ын база денденцей де сочиетате се фаче, де челе май десе орь, ын аспект диахроник, май алес ын база еволюцией компартиментулуй лексикал, че рефлектэ скимбэриле екстралингвале, сурвените одатэ ку прогресул социал, штиинцифик ши културал.

Дакэ дефиниря ын каузэ есте аксатэ пе еволюция компартиментелор грамагикал ши фоноложик, калифисаря лимбажулуй, ка ун феномен социал есте май греу де ефектуат, деоарече ачесте компартименте ынрежистрязэ о стабилитате май маре ын компарацие ку компартиментул лексикал. Пентру уний черчетэторь ынсэ, компартиментул фоноложие ынрежистрязэ скимбэрь ын конформитате ку челе сочиале, кондиционате, май алес, де контактул динтре попоаре, че дусе иневитабил, ын опиния лор, ла ымпрумутурь

ын ачест домениу. Астфел ын франчезэ, се ынрежистрязэ пэтрундеря сунетелор [ŋ, h] дин лимба энглеэзэ (ын кувинтеле *hall, camping* ш.а.), а сунетулуй [x] дин спаниолэ (ын сувинтеле *jota, jeres*). Тотодатэ ынсэ, ынрежистрэм казурь, кынд ымпрумутул ну се реализеазэ ла нивел фоноложик, элементул лингуал фиинд адаптат регулилор асестуй компартимент дин ноуа лимбэ. Астфел, лексемул франчез *souffleur* есте артикулат ын медиул култ, дар ши [суфлор] ын стилул котидиан.

Ынрежистрэм саванць, каре сусцин кэ скимбэриле лингуале ну сынт кондиционате нич пе департе де скимбэриле сочиале, деоарече лимбажул ши сочиетатя ау ун *ритм диферит* де дезволтаре: сочиетатя се дезволтэ астэзь май рапид декыт лимбажул. Ла моментул апарацией релациилор сочиале, сочиетатя ши лимбажул ынрежистрау ачелаш римт де дезволтаре. Ку тимпул ынсэ, лимбажул, девенинд о структурэ май пуцин флексибилэ, ку нуанце консерватоаре пронунцате, рэмыне ын дезволтаре ын урма сочиетэций. Нумай ын компартиментул лексикал рэспунде паркэ черинцелор сочиале де интродучере ын комуникаре а лексемелор ной ши ынрежистрязэ, астфел, ун ритм де дезволтаре идентик ку чел ал сочиетэций.

Консидерэм, кэ скимбэриле лингуале сынт кондиционате ын директ де скимбэриле сочиале. Кончепем скимбэриле сочиале ын сенс ларг, адикэ атыт дрепт политиче, културале, кыт ши дрепт економиче, штиинцифиче, релижиоасе етч.

Натура сочиалэ а лимбажулуй детерминэ ши карактерул луй обьектив: лимбажул, ка тоталитате де семне ши релаций, ну депинде, ын ансамблу, де активитатя креатоаре а унуй индивид луат апарте. Либертатеа лингуалэ а ачестуя есте, ын ачест каз, минималэ, ку тоате кэ, унеорь се креазэ импресия, кэ унеле персоане ар креа лимба: саванций, скрииторий, оамений челебри етч.

Реесе, кэ интеракциуня лимбажулуй ку сочиетатя есте ун феномен *есенциал* пентру екзистенца ачестуя. Легэтура лимбажулуй ку индивидул луат апарте есте неесенциалэ пентру екзистенца лимбажулуй.

Есенца сочиалэ а лимбажулуй деривэ ши дин проприетатя ачестуя де а фи *вокал* ши *рационал*, адикэ ын ексклусивитате оменеск.

Натура сочиалэ а лимбажулуй детерминэ ши карактерул *ынкис* ал ачестуй феномен: элементул ноу есте креат сау ынчетэценит ынтр-ун идиом доар ку конкурсул тутурор ворбиторилор луй. Ын ачест сенс, номинализэм казул сурвенил ла Рома, ын тимпул домнией ымпэратулуй Юлиус Чезар. Ачеста, калификынд нумеле лагин *schisma* дрепт нуме де женул феминин, есте имедиат коректат де ун кэлугэр кэртурар, че-й атраже атенция асупра фаптулуй, кэ нумеле дат есте де женул неутру ын лагинэ. Казул демонстраезэ, кэ нич кяр ун ымпэрат ну аре дрептул, сэ игнорезе регулиле лимбий ши кэ ун элемент ноу есте ынчетэценит ын еа, доар ку конкурсул тутурор ворбиторилор ей.

Тогодатэ, дин перспектива функционалэ, лимбажул аре ши карактер дескис, кондионат де проприетатя луй де а фи рапортат ла реалитатя екстралингуалэ, фапт, каре демонстразэ, кэ ел рефлектэ ын тотдьяуна ачастэ реалитате ши скимбэриле дин еа. Енунцаря фразелор *Е фрумос бэятул* ши *Бэятул есте фрумос* депинде де кондицииле де енунцаре, адикэ де интенция комуникативэ а женераторулуй, де старя луй суфлетяскэ, эмоцииле пе каре ле ынчаркэ етч. Реесе, кэ ын комуникаре, лимбажул есте ун систем дескис, деоарече се конформязэ ситуацией де комуникаре че ынглобязэ скоп, тимп, спациу, черинце информативе етч.

Лимбажул дрепт актуализаре а унуь систем де семне ши релаций есте, ын ачелаш тимп, атыт о интерпретаре а реалитэций, кыт ши о формэ де куноаштере а ей.

Фацэ де реалитате, лимбажул есте ун феномен дисконтинуу, адикэ фрагментар, деоарече сегментязэ реалитатя континуэ ын пэрць, системе, етч., астфел, лимбажеле ынглобязэ унитэць, че денумеск:

объекте сау класеле де объекте де ачелаш фел дин реалитатя объективэ сау субьективэ (ын энглезэ везь нумеле *house, idea, bureau, room, table*, етч., ын франчезэ нумеле *maison, porte, chaise, ordinateur, chamber, pensée*, етч., ын спаниолэ нумеле *casa, tinuesa, maleta, monumente*, етч., ын русэ *дом, квартира, лес, пещера* етч.),

фиинцеле сау группуриле ши ынкрентэгуриле де фиинце де ачелаш фел де реалитате (ын энглезэ везь нумеле *mother, pig, kid*, етч., ын франчезэ нумеле *femme, mere, pere*, етч., ын спаниолэ нумеле *chica, mijer*, етч., ын молдовеняскэ *бэят, татэ, бэтрын* етч.),

стэрь (везь нумеле *inquietude* (фр.), *алармэ* (молд.), *страх* (рус.) етч.),

тречеря де ла о старе ла алта (везь нумеле *acalmie* (фр.), *ымбунэтэцире* (молд.) етч.).

1.2 Функциуниле лимбажулуй

Черчетэторий се лимитязэ ла урмэтоареле функциуь але лимбажулуй:

1) **функциуня комуникативэ:** лимбажул есте креат пентру а серви дрепт мижлок де комуникаре ын сочиетате. Прин урмаре, ел апаре одатэ ку примеле структурь сочиале, се скимбэ, рефлектынть скимбэриле сочиале ши ноиле нечеситэць де комуникаре.

2) **функциуня номинативэ:** унитэциле лимбажулуй денумеск реалитатя объективэ ши субьективэ, че есте ын континуэ скимбаре.

3) **функциуня когнитивэ ши акумулативэ:** лимбажул есте ун систем де семне, че денумеск реалитатя объективэ ши субьективэ, адикэ пэстрызэ информатие деспре ачастэ реалитате, даторитэ латурий семантиче а семнулуй. Астфел, семнул *бэрбат* аре урмэтоаря семнификация: *фиинцэ уманэ де секс маскулин, че а атинс вьрста де 18 ань*. Ынрежистрэм ши казурь, кынть реалитатя ышь прелунжеште екзистенца прин лимбаж. Астфел,

архаизмеле конвервате ын текстеле литераре сервеск де минуне ачестуй скоп. Номинализм архаизмеле *логофэт*, *пахарник*, етч.

4) **функциуня экспресивэ:** лимбажул ынглобязэ атыт элементе ку контур когнитив сау информатив, кыт ши унитэць ку контур эмотив, паргматик, етч. Астфел, унитэциле лингуале ын ытнребуинцаре вокативэ транспун нуантце эмотиве, афективе, прагматиче.

Номинализм ши:

- **интонация:** *Оаре ну-й бине аша?* (интонация есте ын асченсиуне),
- **топика:** *Е адмирабил копиул! Копилул е адмирабил!*,
- **фигуриле де стил:** *Коборь ын жос, лучафэр блынд*,
- **алежеря унуй элемент лингуал динтр-о серие синонимикэ** (*добиток, тонт, игнорант, прост, простуц*, етч.) ын консонанць ку интенция комуниктивэ.

- **алежеря уней форме темпорале**

1. **функциуня поетикэ** че креазэ реалитатя субъективэ. Ын ачест каз, се проектазэ принципул екиваленцей де пе акса селекцией пе акса комбинэрий: *Пэря кэ принтре ноурь а фост дескис-о поартэ / Прин каре тречя албэ режина нопций моартэ.* (М. Еминеску). Екиваленца ынтре режинэ ши лунэ (луна фиинд принтре стеле, прекум режина есте принтре алте фемей) есте стабилитэ де поет. Чититорул ынрежистрызэ доар екиваленца ши аре дрепт скоп дескопериря ей. Ын ачаста ши констэ ефектул поетик ал месажулуй еминесчиан.

2. **функциуня фатикэ**, идентификатэ пентру прима датэ, де черчетэ-торул Р. Якобсон, ын база морфемелор, че сервеск ла атенционаря речепторулуй, ла прелунжиря сау ынтреруперя комуникэрий. Ынрежистрем астфел урмэтоареле морфеме фатиче:

о Ын молдовеняскэ: *Ей! Аузь! Аскултэ! Ей ши? Сэ аузим...*

о Ын русэ: *Ну и ..., Слушай ..., эй ...*

3. **функциуня металингвалэ**, идентификатэ ши еа де Р. Якобсон, кынд комуникаря ну есте аксатэ пе концинут, чи пе идентификаря кодулуй ынтребуинцат ын комуникаре. Еа се манифестэ прин элементе стандарт де типул: *Do you speak English? What language do you speak?*

4. **функциуниле императивэ, индикативэ ши интерогативэ**, каре, ла дрепт ворбинд, се рапортызэ интенцией женераторулуй ши требуе инклусе ын функциуня экспресивэ.

5. **функциуниле экспресивэ, апелативэ ши репрезентативэ.** Астфел, дин перспектива **субъектулуй ворбитор**, лимбажул есте о *экспримаре*, адикэ аре функциуне **экспресивэ**, дин перспектива **дестинатарулуй**, лимбажул есте о *интерпеларе* сау ун *апел* ши аре фнкциуне **апелативэ**. Дин перспектива де **комуникаре**, лимбажул есте о *репрезентаре* а реалитэций ши аре фнкциуне **репрезентативэ**.

6. функциunile емотивэ, конативэ ши референциалэ, идентификате де Р. Якобсон. Ын опиния савантулуй, функциуня емотивэ а лимбажулуй се даторязэ **женераторулуй** енунцулуй, чя **конативэ** – партикуларитэцилор **речептурулуй** месажулуй, яр чя **референциалэ** – **кодулуй де комуникаре, контекстулуй ши контактулуй женераторулуй ку алць женераторь.**

Ын стадиул актуал ал дезволтэрий филоложией, екзистэ ынкэ о проблемэ де ынцележере. Ачест лукру се даторязэ май мулторь факторь. Унул динтре ей есте прочесул актив де интеракциуне ал лимбилор, инфлуенца лимбилор стрэине, асупра ворбирий. Ал дойля фактор есте ролул тот май маре ал интермедиарилор ын прочеселе де комуникаре а ворбирий. Чел май импортант рол ал унор астфел де интермедиарь ын тимпул ностру есте жукат де Интернет. Лимба интернетулуй есте о алтэ лимбэ, каре се афлэ ын презент ла егалитате ку лимбиле де фикциуне, лимбиле политиче ши де афачерь.

Тоате штиинцеле, инклусе ын филоложия модернэ сынт стрынс легате, ынтре еле ку лимбажул. Нумай ку мунка комунэ а штиинцелор филоложиче, сынт резолвате проблемеле-кее, легате де лимбэ ши екзистенте ын филоложия модернэ.

Литература

1. Бережан С. Лингвистика женералэ. Кишинэу: Штиинца, 1982 260 п.
2. Березин Ф., Гловин Б. Общее языкознание. Москва: Просвещение, 1979. – 416 с.
3. Блумфилд Л. Язык. Москва: Прогресс, 1968. – 608 с.
4. Брунер Дж. Психология познания. Москва: Прогресс, 1977. – 412 с.
5. Бузук П. основные вопросы языкознания. Москва, 1924. – 218 с.

УДК 811.112.2

ФУНКЦИИ ПЕРЕЧИСЛЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ Э.КЕСТНЕРА «ALS ICH EIN KLEINER JUNGE WAR“)

А.В.Суходольская,

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

В статье рассматриваются теоретические обоснования перечисления как стилистического приёма, даётся определение, признаки, функции анализируемого явления в художественном тексте на примере повести Э. Кестнера.

Ключевые слова: стилистический приём, перечисление, перечислительный ряд, компонент перечисления.

FUNCTIONS OF ENUMERATION IN A LITERARY TEXT
(ON THE EXAMPLE OF E. KESTNER'S STORY
«ALS ICH EIN KLEINER JUNGE WAR»)

The article discusses the theoretical justifications for enumeration as a stylistic device, gives a definition, features, functions of the analyzed phenomenon in a literary text on the example of E. Kestner's story.

Key words: stylistic device, enumeration, enumeration series, enumeration component.

Несмотря на распространенность употребления стилистического приема перечисления в качестве средства создания образности, выразительности, экспрессивности в текстах всевозможных функциональных стилей, существующая литература, посвященная изучению данного приема, сводится, главным образом, к самым общим определениям его природы и функционирования. А обращение к истории изучения перечисления выявляет, что только во второй половине XX в. появляется ряд работ по стилистике, в которых перечисление начинает рассматриваться как один из приемов экспрессивного синтаксиса. Предмет изучения данной статьи – функциональные особенности синтаксического перечисления на основе его семантико-стилистической специфики.

Под стилистическим приемом нами понимается «намеренное и сознательное усиление какой-либо типической структурной и/или семантической черты языковой единицы (нейтральной или экспрессивной), достигшее обобщения и типизации и ставшее таким образом порождающей моделью» [Гальперин И.Р. 1981; 25]. В своей классификации основных стилистических приемов И.Гальперин предложил уровневый подход, выделяя фонетический, лексический и синтаксический уровни. Опираясь на работы по синтаксическому анализу текста Л. А. Булаховского, Г. О. Винокура, С. Харриса и других, лингвист рассматривал прием перечисления, относя его к приемам синтаксической группы. Под перечислением он понимал «цепочку объектов, феноменов, качеств, действий, которые следуют один за другим, при этом члены данной цепочки находятся в одинаковых синтаксических позициях, то есть выражены словами одной части речи, однако их семантика разнородна» [Гальперин И.Р. 1981; 197].

И. Р. Гальперин подчеркивал важность отграничения стилистического приема перечисления от перечисления логического, конструкции, не являющейся средством художественной выразительности, а выполняющей в тексте логико-классифицирующую функцию [Гальперин И.Р. 1981; 198] Подобное замечание представляется особенно важным с точки зрения отграничения перечисления как стилистического приема от выразительного средства, которое не обладает столь сильным стилистическим эффектом

и не привлекает внимания реципиента. Например, в таких книжных стилях как официально-деловой или научный перечисления выступают как важнейшее средство подробного описания предметов, их свойств, а также различных явлений, процессов и т. п. Полнота и точность - обязательное требование к языку указанных стилей. В этом случае стоит прибегать к понятию «однородные члены предложения».

Следует упомянуть, что уровневая классификация стилистических приемов, разработанная И. Р. Гальпериным, вызвала определенные разногласия среди лингвистов. Так, Т. А. Знаменская утверждала, что существует множество приемов, которые могут быть причислены одновременно к нескольким группам [Знаменская Т.А. 2006]. Таким образом, представляется возможным отнести перечисление не только к синтаксической группе, как предлагал И. Р. Гальперин, но и к фонетической в связи с тем, что единицы перечислительной цепи создают определенный ритм в предложении, в котором используются.

В.А. Левашова расширила определение, данное И. Р. Гальпериным, включив в него не только ряды с «семантически разнородной» лексикой, но и ряды, семантика членов которых в лексической системе языка является однородной, и которые, тем не менее, выполняют в тексте определенную стилистическую роль. В своей диссертации В.А. Левашова выделяет два признака перечисления. Одним из этих признаков является «вариативность структурно-синтаксической организации приема перечисления», вторым признаком является «открытость перечислительной цепи» [В.А.Левашова 1976; 13].

Кроме основного свойства функциональной целостности также можно выделить два дополнительных признака перечисления, при наличии которых ряд однородных членов предложения становится стилистически значимым. Следует отметить, что, в то время как признаком функциональной целостности обладает любое перечисление, следующие два признака обязательными не являются и могут проявляться как вместе, так и по отдельности или же не проявляться вовсе. Этими признаками являются структурная или семантическая разнородность элементов и большое количество элементов перечислительного ряда.

В качестве ключевого признака стилистического приема перечисления следует выделить функциональное единство перечислительного ряда. Стоит отметить, что данным качеством обладают все перечисления без исключения, а ряд однородных членов предложения, лишенный подобного признака, перечислением не может называться [В.А.Левашова 1976; 10].

Рассмотрим стилистический приём перечисления на примере повести Э.Кестнера «*Als ich ein kleiner Junge war*» („Когда я был маленький“), изданной в 1957 г. Эмиль Эрих Кестнер – немецкий писатель, поэт, сценарист и

кабаретист. Популярность в Германии Эрих завоевал благодаря своим полным искромётного юмора произведениям для детей и сатирической поэзии на злободневные темы. В своей автобиографической повести «*Als ich ein kleiner Junge war*» писатель вспоминает о своем детстве в Дрездене в начале XX века. Автор с большой любовью говорит о своей матери, о родственниках, об учебе в народной школе, о детских забавах и пешеходных путешествиях. Книга заканчивается с началом Первой мировой войны, писатель так и пишет: «*Nachdem die Welt in den Krieg ausgebrochen war, hat sich mein Leben in Dresden zu Ende geschlossen*». Для стиля писателя характерны подробное «объективное», почти документальное изображение реальности. Художник чрезвычайно внимателен к деталям, тщательно выписывает каждую подробность. Уже во введении к повести мы наблюдаем предложения с большими перечислительными рядами, компоненты которых тематически связаны друг с другом отношениями общеродовой принадлежности. Данный вид перечисления способствует конкретизации целого, описывает в деталях и подчеркивает множество и разнообразие объектов: «*Und Rosen und Veilchen und Tulpen und Schneeglöckchen und Narzissen und Hahnenfuß und Männertreu und Glockenblumen und Vergissmeinnicht und meterhohe blühende Gräser, die der Sommerwind streichelt. Und Faulbaumsträucher und Fliederbüsche uns zwei hohe Eschen und eine alte, morsche Erle hab ich außerdem. Sogar Blaumeisen, Kohlmeisen, Hänflinge, Kleiber, Dompfaffen, Amseln, Buntspechte und Elstern hab ich*». В данном примере реализуется конкретизирующая функция перечисления, автор представляет читателю подробно и конкретно картину своего сада, путём перечисления названий цветов, деревьев и кустарников, птиц. Большое количество перечислительных компонентов (10, 4 и 8 в каждом ряду), выраженных конкретными существительными, являющимися по отношению друг к другу согипонимами, создают впечатление статичности, медленного движения мысли писателя от одного явления к другому, впечатление спокойного, эпического описания. Такие структуры характеризуются обстоятельностью изложения, что привлекает внимание читателей не только к основному содержанию, но и к деталям. Примером использования согипонимов в перечислении для конкретизации и характеристики героев служат следующие фрагменты: «*Die Hitze, der Regen und der Hagelschlag waren des Onkels Feinde*»; «*Sie diente ihr als Vorleserin, Gesellschafterin und Krankenpflegerin*».

Следующий пример ярко демонстрирует уточнение семантики компонентов перечислительного ряда при помощи его усложнения: «*So ein Vorgarten mit Blumenrabatten, beispielsweise mit bunten, kunterbunten Stiefmütterchen, und einem kleinen, kurzen Weg aufs Haus zu, mit drei, vier Stufen bis zur Tür und zur Klingel, das soll eine Unart sein?*» Внутри одного ряда имеются ответвления, новые цепочки, которые расширяют семантику компонентов основного ряда, что способствует более обстоятельному, подробному изобра-

жению действительности, а также усилению эмоционально-экспрессивного звучания текста. Ещё один пример показывает усложнение перечислительных рядов. Семантика каждого компонента цепочки уточняется при помощи конструкции с предлогом „mit“, что представляет полную, подробную картину изображаемого события: „Und wenn, auf dem Alaunplatz in Dresden, die **Gardereiter** mit ihren *Kürassierhelmen*, die Großenhainer und Bautzener **Husaren** mit verschnürter *Attila und brauner Pelzmütze*, die Oschatzer und Rochlitzer **Ulanen** mit *Ulanka und Tschapka* und die **Reitendenjäger**, allesamt hoch zu Roß, mit gezogenem *Säbel* und erhobener *Lanze* an der königlichen Tribüne vorübertrabten, dann war die Begeisterung groß, und alles schrie Hurra“.

Значительную часть многокомпонентных структур характеризует принцип раздробленной связности: текст в осмыслении читателем членился на микроэтапы, создается впечатление, что информация подается автором по частям. Эффективность от такой организации текста несомненна: усиливается его динамичность, личностный характер, ярче проявляются авторские интенции. «Er **ging** nicht zu Rarisch, sondern die Seestraße **entlang**, **blieb** vor Lehman & Leichsenring, einem schönen Delikatessengeschäft, **stehen**, **passierte** den Altmarkt, **schlenderte** die Schloßstraße **hinunter**, **musterte**, bei Zeuner in der Auslage, die in Schlachtformation aufgestellten Nürnberger Zinnsoldaten, und dann **war** es mit seinem Weihnachtsbummel auch schon **vorbei!**».

В повести можно встретить очень длинные перечислительные цепочки: «Ich war schon in **Kopenhagen** und **Stockholm**, in **Moskau** und **Petersburg**, in **Paris** und **London**, in **Wien** und **Genf**, in **Edinburg** und **Nizza**, in **Prag** und **Venedig**, in **Dublin** und **Amsterdam**, in **Radebeul** und **Lugano**, in **Belfast** und in **Garmisch-Partenkirchen**». В данном отрывке компоненты перечисления сгруппированы парами при помощи союза „и“, что помогает избежать однообразия при перечислении такого большого количества существительных (18 названий городов), придаёт динамику повествованию. Также такое длинное перечисление усиливает эмоционально-экспрессивное значение всего фрагмента.

Кестнер перечисляет события, достижения науки и техники для изображения эпохи начала 20 века: «**Kriege** und elektrisches **Licht**, **Revolutionen** und **Inflationen**, lenkbare **Luftschiffe** und den **Völkerbund**, die **Entzifferung** der Keilschrift und **Flugzeug**, die schneller sind als der Schall!»; «Dann rannte ich – mit dem **Wechselgeld**, den **Rabattmarken**, dem **Brot** und der schwappenden **Kanne** – weiter». Компоненты цепочки неоднородны по смысловому и грамматическому наполнению, здесь мы имеем дело с перечислением, состоящим из существительных в единственном и множественном числе, принадлежащих к разным семантическим полям. Однако такое изображение действительности даёт целостную картину, погружает читателя в атмосферу того времени. Также для противопоставления двух эпох, прошлого и настоящего, автор использует длинные перечислительные ряды: «Heutzutage wird ein

junges fleißiges Mädchen, wenn das Geld fürs Studieren nicht reicht, **Sekretärin, Empfangsdame, Heilgehilfin, Vertreterin für Eisschränke oder Babykleidung, Bankangestellte, Dolmetscherin, Mannequin, Fotomodell**, vielleicht sogar nach Jahren, **Leiterin einer Schuhfiliale** oder zeichnungsberechtigte **Prokuristin einer Zweigstelle** der Commerzbank, - das alles gab es damals noch nicht». «Wenn damals ein Junge aufgeweckt war und nicht der Sohn eines **Arztes, Anwalts, Pfarrers, Offiziers, Kaufmanns oder Fabrikdirektors**, sondern eines **Handwerkers, Arbeiters oder Angestellten**, dann schickten ihn Eltern nicht aufs Gymnasium oder in die Oberrealschule und anschließend auf der Universität, denn das war zu teuer. Sondern sie schickten ihn ins Lehrerseminar». Здесь противопоставляются в виде перечисления более престижные профессии менее престижным, что усиливается также противительным союзом «sondern».

Использование перечислительных рядов влияет на интонационный рисунок фразы. В художественной речи перечисление порождает особую гармоничность звучания текста, создает его упорядоченность, задаёт определённый ритм.

Различные синтаксические структуры перечислительных цепочек помогают избежать однообразия при перечислении понятий, явлений. Для этого используются прежде всего различные союзы, оживляющие изложение, уточняющие характер связи между компонентами рядов, которые могут объединяться в группы, сопоставляться, противопоставляться, образовывать двучленные сочетания с соединительными или разделительными союзами, отражающими взаимоисключение или чередование названных предметов.

Компоненты ряда могут быть представлены как в одиночных единицах, так и в развернутом виде. Количество компонентов ряда, морфологические особенности, семантика, стилистическая окраска, функции членов ряда, системные отношения между ними различны, что умело использует писатель в своих творческих целях. Цепочечные структуры выступают как текстообразующий фактор, формирующий семантико-экспрессивные поля, характеризующиеся личностной окраской.

В повести Э. Кестнера преобладают перечислительные конструкции с компонентами, выраженными существительными, (85% всех выявленных анализируемых структур), поскольку именно существительные выступают в роли наименования предметов, понятий и явлений действительности. Часто семантика компонентов ряда уточняется при помощи однородных определений.

С точки зрения семантического наполнения компонентов перечислительных структур, чаще всего это слова, принадлежащие к одной тематической группе слов (например, цветы, профессии, продукты питания, города и т.д.).

Перечисление один из любимых стилистических приёмов Э. Кестнера. Для индивидуального стиля писателя характерно количественное накопле-

ние однотипных лексико-грамматических единиц в многокомпонентные перечислительные ряды, благодаря чему описание приобретает признаки многогранного целого, экспрессивную окраску, конструкции перечисления служат средством выражения авторских интенций.

Литература

1. Гальперин И.Р. Стилистика английского языка / И.Р.Гальперин - 3-е изд. - М., 1981 - 449 с.
2. Знаменская Т.А. Стилистика английского языка: Основы курса: учеб. пособие / Т.А. Знаменская - М., 2006 - 224 с.
3. Левашова В.А. Лингвистическая природа и функционирование стилистического приема перечисления (на материале английского языка) / В.А.Левашова // Дис. на соиск. учен. степени к. филол. н.: (10.02.04) - Москва., 1976. - 191 с.
4. Kästner, Erich Als ich ein kleiner Junge war / Erich Kästner - Текст: электронный // Berlin, 1957 – 189 с. - URL: <https://royallib.com> (дата обращения 10.10.2022)

УДК 811.161.1.

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТАТУСА ПРИЧАСТИЯ

М.В. Фокша,

зам. декана по научной работе филологического факультета,
ст. преп. кафедры романо-германской филологии
ПГУ им. Т.Г.Шевченко, г.Тирасполь

Причастие как часть речи занимает особое место в структуре любого языка, поскольку представляет некий проблемный аспект грамматики. Оно соединяет в себе признаки двух самостоятельных частей речи – прилагательного и глагола. В настоящей статье описаны разные подходы к определению статуса причастия.

Ключевые слова: причастие, гибридная форма, особая форма глагола, отглагольное прилагательное.

THE PROBLEM OF DETERMINING THE STATUS OF THE PARTICIPLE

The participle, as a part of speech, occupies a special place in the structure of any language, since it represents a certain problematic aspect of grammar. It combines the features of two independent parts of speech - the adjective and the verb. This article describes different approaches to determining the status of the participle.

Keywords: participle, hybrid form, special form of verb, verbal adjective.

Проблема частей речи является одной из постоянных проблем языкознания. Частям речи уделяли внимание многие исследователи, начиная с античных времен. Платон и Аристотель первыми обратили внимание на неоднородность существующих слов, и именно им теория частей речи обязана своим появлением. Аристотель вывел свои категории из грамматической структуры греческого языка, выделив первые части речи [Лукин 1999; 136]. Стойки, основываясь на аристотелевских изысканиях и наиболее общих семантических и синтаксических признаках слов, расчленили имя на имя собственное и нарицание, затем отделили от союзов члены (артиклы), от имен – местоимения, от глаголов – наречия, а от нарицательных слов – причастия. Таким образом, было выделено восемь частей речи: имя, глагол, причастие, наречие, артикль, местоимение, предлог, союз. Однако, несмотря на огромное количество работ и исследований в этой области, до сих пор отсутствует единое мнение о принципах выделения частей речи и их состав. В частности, предметом постоянных дискуссий является категориальный статус причастия. При изучении причастий русские и зарубежные грамматисты по-прежнему сталкиваются с проблемой определения и частеречного отнесения этой вербальной формы, связанной с одной стороны, с прилагательным, а с другой стороны, с глаголом. Неоднозначная связь с «герундием» и отглагольным прилагательным лишь усложняет данную проблематику.

Причастия, наряду с инфинитивом и герундием, являются неличными формами глагола, известными как именные, непредикативные, вербоиды, вербалии, вербиды.

Причастия, сочетая свойства глагола и прилагательного, находятся на периферии глагольных форм, являются промежуточной категорией трансляции. Само латинское название этой формы означает «причастность» этой формы к двум категориям – глагола и прилагательного, поэтому причастия причисляются к промежуточной форме между глаголом и прилагательным.

Так, И.И. Мещанинов особо выделяет причастия среди других частей речи. «Близость причастий к прилагательным по их синтаксической функции, при наличии некоторых показателей, свойственных и глаголу, ставит их в ряде языков на особую позицию среди остального лексического состава». Согласно И.И. Мещанинову, причастия – «весьма древняя языковая форма, которая развивалась параллельно глагольной, а может быть, даже и предшествовала ей». Поэтому причастие трудно считать отглагольным образованием, хотя не подлежит сомнению тот факт, что нынешняя форма причастия подверглась значительным изменениям, благодаря которым ряд причастных оформлений мог получить вид производного образования именно от глагола. Учёный делает вывод о том, что причастие имеет имен-

ное начало. А общность этой неглагольной формы и ряда общих глагольных признаков (например, временных) объясняется тем, что причастие образовалось из именной предикативной формы, тогда как и глагол получил ряд общих с ним показателей по своей предикативной функции. Следовательно, и причастие, и глагол «являются позднейшей дифференциацией “именной” предикативной формы» [Мещанинов 1978; 239]. Позднее причастие сблизилось по своему синтаксическому употреблению с прилагательным, так как в своей семантике уже содержало атрибутивное значение. А его участие в образовании сложных глагольных временных форм является остаточным явлением. И.И. Мещанинов выделяет причастия в отдельную часть речи, в силу их отличия от имен существительных и прилагательных. От имени существительного причастие отличается наличием свойств прилагательного, а от прилагательного – своими временными и залоговыми формами и участием в образовании сложных глагольных форм. Несмотря на то, что причастие в предложении занимает такую же атрибутивную позицию при имени, что и прилагательное, они отличаются тем, что причастие сохраняет свои предикативные признаки.

А.М. Пешковский отмечает случаи «смешения» частей речи, когда словообразование ведет к образованию отдельных крупных и важных рубрик. Это происходит тогда, когда категории, характерные для одной части речи, оказываются частично свойственными другой части речи. Таким образом, причастие определяется как смешанная часть речи, выделяемая внутри категории отглагольного прилагательного [Пешковский 1956; 104].

Выделение частей речи по грамматическим признакам оспаривается многими исследователями. О.П. Суник, в частности, считает, что ни семантика слов, ни частнограмматические формы и значения слов, ни их синтаксические функции и различные роли в предложении не определяют сами по себе принадлежности слова к той или иной грамматической категории – части речи. Более того, частнограмматические формы и значения слова, его возможные синтаксические функции зависят именно от его принадлежности к той или иной части речи. Таким образом, в основе частей речи и их классификации лежат не вещественно-лексические и не формальные грамматические признаки, а глубокие семасиологические основания, такие отвлеченные грамматические значения, как предметность (имя существительное), атрибутивность, или качественный признак (прилагательное), процессуальность, или динамический признак (глагол) [Суник 1966; 30].

При изучении частей речи с ономаσιологической точки зрения обсуждается проблема, связанная с именованьем разными частями речи, с конкретными номинативными функциями каждой из них, со сферами языковой деятельности, в которых эти функции находят свое регулярное

отражение. Возникает вопрос о том, какая часть знаний об объекте фиксируется в его названии, какой концепт именуется словом определенной части речи и особенно – наличие каких свойств, атрибутов необходимо для обозначения человеком некоторой реалии определенной частью речи.

В соответствии с указанным подходом в основе выделения существительного лежит ономаσιологическая категория предметности, прилагательного – атрибутивность, глагола – процессуальность. На основе указанных базисных, первичных значений складываются вторичные значения (как грамматические, так и словообразовательные). Совмещение разнородных первичных значений, каждое из которых получает отдельную форму выражения, способно передать такие несовместимые на первый взгляд значения, как «предметность», «признаковость» и «процессуальность». Характер двойного отнесения может быть описан такими формулировками, как «субстанция, имеющая отношение к признаку», «действие, имеющее отношение к предмету» и т.д.

Позднее ономаσιологическое направление стали рассматривать как достаточно раннюю версию когнитивизма, отличающуюся наличием связи с актами коммуникации и их смысловыми заданиями, их прагматическими установками. Основная гипотеза заключается в том, что при использовании существительных, прилагательных, глаголов, предлогов активизируются разные структуры сознания и у каждого человека возникают разные ассоциации, впечатления, картины, сцены: разные представления или разные типы репрезентаций. Части речи, имея отличную форму для передачи разных значений как разных структур знания, закрепляют разные значения за разными «телами» знаков и, следовательно, связывают тела «формы» знака со способом представления в ней определенной семантики.

Описать когнитивные особенности частей речи – значит, в первую очередь описать словообразовательные процессы, связывающие между собой отдельные части речи, которые являются важным источником сведений о когнитивных особенностях частей речи. Так, первичные значения могут служить базой для появления более сложных значений, удаляемых от прототипа. Существует несколько способов их образования – семантическая деривация, процесс грамматизации и т.д. Особое значение рассматриваемая проблематика приобретает в связи с гибридными частями речи – неличными формами глагола (инфинитивом, причастием, герундием, деепричастием), чья ономаσιологическая структура включает в себя два разнородных категориальных начала. Известно, что неличные формы глаголов представляют собой результат транспозиционных (трансляционных) переходов. Явления перевода знаков из одной категории в другую получили название транспозиции или трансляции. При таком переходе

значения одной части речи отражаются в другой, но обязательно указывается значение как исходного, так и результативного класса слов. А слово называется гибридным, потому что его ономаσιологическая структура включает в себя два разнородных категориальных начала. К примеру, причастие рассматривается Ю.С. Масловым, Л. Теньером, В.Г. Гаком и др. как промежуточная категория трансляции, вербоид, совмещающий свойства глагола и прилагательного и представляющий действие как свойство предмета или лица [Маслов 1998; 164, Теньер 1988; 467, Гак 2000; 381]. Принимая во внимание тот факт, что причастия сохраняют в своей смысловой структуре такие значения глагола, как время, вид и залог, Е.С. Кубрякова характеризует причастия как отглагольные производные, как подкласс глаголов, несмотря на то, что их набор значений у других классов не повторяется. Рассмотрение причастий как форм глагола оправдано именно тем, что и при наступившей транспозиции они по-прежнему удерживают в своей смысловой структуре большую часть значений (таких как время, вид, залог), релевантных для исходных глаголов, и, конечно, потому, что лексические значения этих последних не претерпевают в актах транспозиции никаких изменений [Кубрякова 1978; 68].

С развитием когнитивной лингвистики широкое распространение получил прототипический подход, в основе которого лежит представление о каком-то наиболее ярком образе – прототипе, концепте. Как считают некоторые исследователи (А.Н. Федотов, А.В. Бондарко), необходимо объединить эти два подхода (традиционный и прототипический), а распределение слов по классам производить по содержательному (концептуальному) критерию [Федотов 2006; 324]. Именно вокруг этого образа и формируются естественные категории в виде сходных с ним элементов по тем или другим признакам. А неоднородность состава категорий, нечеткость категориальных границ, которая связана с образованием различных переходных зон между ближайшими категориями, центральность или периферийность тех или иных элементов объясняется тем, что разные члены одной категории обладают характерными для этой категории признаками в разной степени. Такого подхода придерживаются и многие зарубежные лингвисты (например, Langacker). Так, причастия находятся на периферии категории глагола, в некоторых своих функциях приближаясь к периферийному полю прилагательного.

Причастия, отражающие когнитивные процессы адъективизации действия, опираются на семантику глагола. Сохраняя в своем значении процессуальные свойства, они в то же время отражают новое восприятие нашим сознанием объекта. Различные когнитивные структуры, сливаясь в семантике языковых единиц, образуют гибридные пространства, которые наследуют роли и свойства исходных, но обладают своей собственной

структурой. Таким образом, семантика причастий представляет собой гибридное пространство, появившееся в результате совмещения двух исходных когнитивных пространств – глагольного и именного. В основе образования причастия находится неоднородность когнитивных процессов, что проявляется в сильном и слабом выражении глагольных или именных свойств.

Двойственную природу причастия можно объяснить, обратившись к истории его возникновения. Английское причастие происходит от древнеанглийского прилагательного. Связь причастия и прилагательного проявлялась в общей системе склонения, а также способности выступать в функции определения, свойственной прилагательным. Однако уже в древнеанглийский период причастие втягивается в систему глагола, проходит определенный этап вербализации: приобретает способность выражать видовые, залоговые и временные различия, а также управление дополнением. В русском языке причастие возникло в процессе соединения краткой формы имени прилагательного с категорией времени, в результате этого прилагательное оказалось в переходной грамматической зоне, смежной с глаголом. В причастиях глагольность выражается как окачественное действие, приписанное предмету и определяющее его наподобие имени прилагательного. Причастие сохраняет основные семантические признаки глагольности, то есть вид и залог. Так, значение признака – относительного или качественного – сталкивается и сочетается с значением действия-процесса. Взаимодействие этих значений по-разному отражается в структуре разных грамматических типов причастий, которые обусловлены их глагольными свойствами, так как грамматические признаки имени прилагательного у всех причастий более или менее однородны.

Таким образом, существует различные точки зрения на проблему частеречной принадлежности причастия. Большинство исследователей выделяют причастие в отдельную (самостоятельную) неличную форму глагола, соединяющую черты глагола и прилагательного. Основанием для этого является наличие собственной парадигмы и грамматических категорий (залога, вида и временной отнесенности, а в русском языке – к грамматическим категориям глагола добавляются грамматические категории имени: склонение по числам, лицам, падежам). Причастие в предложении играет самостоятельную роль, обладает достаточно широкой функциональностью (например, выполняет функции определения в пост- и препозиции, обстоятельства), образует конструкции (зависимые и независимые причастные обороты). Не подлежит сомнению тот факт, что причастие обладает отличными от глагола и имени частеречными признаками, а его самостоятельный частеречный характер является результатом длительного исторического развития.

Литература

1. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка / В.Г. Гак. - М.: 2000. - 832 с.
2. Кубрякова Е.С. Части речи в ономаσιологическом освещении / Е.С. Кубрякова. - М.: Наука, 1978. - 115 с.
3. Лукин О.В. Части речи в античной науке: логика, риторика, грамматика / О.В. Лукин // ВЯ, 1999. №1 – 136 с.
4. Маслов Ю.С. Введение в языкознание / Ю.С. Маслов. - М.: Высш. шк., 1998. – 272 с.
5. Мещанинов И.И. Члены предложения и части речи / И.И. Мещанинов. - Л.: Наука, 1978. – 387 с.
6. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. - М.: Наука, 1956. – 511 с.
7. Суник О.П. Общая теория частей речи / О.П. Суник. - М.: Наука, 1966. - 131 с.
8. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса / Л. Теньер. - М.: Прогресс, 1988. - 564 с.
9. Федотов А.Н. Проблема частей речи в когнитивном аспекте / А.Н. Федотов // Междунар. конгресс по когнитивной лингвистике: Сб. материалов 26-28 сентября 2006 года / Отв. ред. Н.Н. Болдырев. Тамбов: Изд-во Тамбов. ун-та, 2006. С. 324].

СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

УДК 81

ИМПОРТАНЦА ВОРБИРИЙ ЛИМБИЛОР

Т.З. Богачева,

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

Дезволтаря компетенцелор де инструирире ын кадрул лекцией де лимбэ ши литературэ молдовеняскэ есте елаборатэ ын кореспундере ку Планул де базэ де ынвэцэмынт ла лимба ши литература молдовеняскэ ын институцииле де ынвэцэмынт ку лимба де студии русэ.

Кувинте–кее: комуникаре, формаре, дезволтаре, ынцележере, експримаре, интерпретаря оралэ, скрисэ, специфик попурулуй креатор, аудиеря, ворбиря, лектура ши скриеря.

IMPOTANCE OF LANGUAGE SPEAKING SKILLS

Formulation of teaching technics in the context of Moldavian language and Literature Lesson is designed in accordance with the Basic Study Curriculum at schools both with the Russian language as native, and Moldavian language as native.

Keywords: words: communication, forming, development, understanding, excitement, oral and written interpretation, hearing, conversation, reading skill, writing skill words: communication, forming, development, understanding, excitement, oral and written interpretation, hearing, conversation, reading skill, writing skill

Унул динтре обьективеле причипале але ынсуширий уней лимбь есте формаря ши дезволтаря ла елевь а компетенцелор де комуникаре. Комуникаря се базязэ пе абилитатя де а ынцележе, де а експрима ши де а интерпрета гындури, сентименте ши фапте атыт пе кале оралэ, кыт ши ын скрис (аудиеря, ворбиря, лектура, скриеря), ынтр-о гамэ потривитэ де контексте сочиале – ла сервичиу, акасэ, ын едукацие ши инструирире – конформ нечеситэцилор. Комуникаря, деасемenea, апелязэ ла абилитэць де медиере ши

ынцележере културалэ. Нивелул перформанцей ва вария конформ моштенриий ши кадрулуй лингвистик ал елевулуй.

Лимба есте форма де екзистенцэ ши де експримаре а гындирий. Ынсуширя лимбий ынсямнэ поседаря модулуй де гындирие, спечифик попорулуй креатор ши пуртэтор ал лимбий дате. Штиинца психолингвистикэ ориентязэ кытева стратегий тактик директорий:

а) фиксаря кувынтулуй стрэин дупэ имажине сау ноциуне прин рапортаря ла кувынтул кореспанзэтор ал лимбий матерне;

б) прин инструирия немижлочитэ, фэрэ а рекурже ла традучере;

в) рапортаря кувынтулуй ла объектеле ши феноменеле реалитэций ынконжурэтоаре.

Ачестя пресупун о интенсэ акциуне вербалэ ын лимба студиятэ.

Орьче лимбэ аре кодул сэу едукационал ку лежиле сале де функционаре, каре се реализязэ ын акте де комуникаре – ын ворбире. Реализаря компетенцей де ворбире есте консидератэ акциуне вербалэ. Ноциуня де лимбэ купринде тоталитатя мижлоачелор де експримаре а кодулуй ши а легалитэцилор луй де функционаре. Поседаря лимбий пресупуне ынсуширя тоталитэций мижлоачелор лингвистиче ши а регулилор де утилизаре а ачестора ын ворбире. Компетенца де а ворби ын лимба а доуа пресупуне ынсуширя моделелор лингвистиче але кодулуй ши реализаря лор ын прочесул комуникэрий.

Комуникаря, речептаря ши продучеря еунцурилор вербале сынт акте де реализаре а функционалитэций деприндерилор интегратоаре: ынцележеря дупэ ауз, ворбиря, лектура ши скриеря. Ын тимпул комуникэрий функцииле луй се пот скимба, ынсэ пентру елекул алолингв есте импортант сэ поатэ сесиза диференца динтре активитатя вербалэ, акциуниле ши операцииле ефектуате де ворбитор ши челе ефектуате де аскултэтор, фапт че пермите конштиентизаря комуникэрий.

Ын прочесул ынсуширий уней лимбэ ной ун рол дечисив ыл аре текстул литерар ши нонлитерар, каре есте фактор – репер атыт ын кадрул дисциплиней де студиу интеграт, кыт ши ын прочесул студийерий сепарате а лимбий ши литературий. Ын примул рынд, текстул есте ун путерник лиант ал дисциплиней ла диферите нивелурь де предаре-ынвэцаре.

а) Ел асигурэ екзерсаря деприндерилор де лимбэ ши ынсуширя челор ной ын база унуй материал фактоложик конкрет ши богат ын ситуаций, сервынд дрепт модел лингвистик ши артистик.

б) Фаворизязэ куноаштеря ынтрегулуй элемент чивилизационал сочио-културал.

в) Фиинд объектул лектурат, текстул есте факторул дечисив ал читирий – уна динтре челе патру деприндерь интегратоаре.

г) Текстул литерар поате асигура атыт кондиция функционалэ а лектурий, кыт ши чя а плэчерий (букурия куноаштерий, дескоперирий, bukuрия трэйрий емоционал-сензационале) елевилор.

Астфел елевудуй алолингв и се поате креа обишнуинца де а континуа ынвэцаря ши апликаря лимбий молдовенешть ын активитэциле сале яр ши дупэ абсолвирия школий, чея че есте ун обьектив мажор.

Вэ пропун фрагменте де ла лекция де лимбэ ши литературэ молдовеняскэ ын класа а патра ла тема «Тоамна» ку елемементе де ворбире.

Копий, де читит, традус ун текст ла тема «Тоамна», де лукрат ку вокабуларул, де алкэтуит ымбинэрь де кувинте, де рэсунс ла ынтребэрь ла темэ, де алкэтуит ун чингуин ла тема «Тоамна», ун пэянжен ла ачеяшь темэ, де а резолва екзерчиций граматикале, че ынтрецин пропозиций енунциативе, интерогативе ши екскламативе, ку дифтонжь ши ку трифтонжь, де а речита поезий ши де а кынта тоамна.

Копий, ной куноаштем денумириле популяре але лунилор тоамней. Каре-с еле?

Копий, фиць атенць, хайдець сэ алкэтуим кувинте ной ку силабеле дин ачест кувынт «брумэрел». Брумэрел: брумэ, умэр, мэр, ел, лер, рэу, еу, мурэ, рэмурел.

Сэ алкэтуим ымбинэрь де кувинте: тоамна аурие, пэсэриле кэлэтоаре, цэриле калде, стрынг роада, кымпуриле ноастре.

Лукрул асупра текстулуй «Тоамна аурие». А венит тоамна аурие. Афарэ се фаче дин че ын че май рече. Пэсэриле кэлэтоаре плякэ ын цэриле калде. Оамений стрынг роада де пе кымпуриле ноастре. Фрунзеле се ынгэлбенеск ши кад. Тоамна кад плой мэрунте ши речь.

Копий, рэспундець ла ынтребэриле дин текст: – Че а венит? – Кум се фаче афарэ? – Чине плякэ ын цэриле калде? – Че стрынг оамений? – Че фак фрунзеле? – Че фел де плой кад тоамна?

Речитал де поезий: реферитор ла тоамнэ: «Сэнэтате де ла тоате» – аутор Анатол Чокану, «Хай ку кошурь марь, бэець» тот де Анатол Чокану.

Деасеменя ши ун фрагмент дин кынтекул «А ружинит фрунза дин вий», версуриле де мареле поет Михай Еминеску.

Копий, яр акум не ымпэрцим ын трей екипе. Пунем семнеле де пунктуацие ын пропозиций.

Копий, яр акум сэ ындеплиним ниште екзерчиций, реферитоаре ла тоамнэ: че фел де легуме авем де кулоаре рошие, кулоаре верде, виолетэ.

Де репартизат консекутив кувинтеле ла: легуме, миродений, фрукте: морковь, пэтрунжел, гутуй, кэпшуне, кастравець, мере, мэрар, варзэ, леуштян, прэсаде, картофь, харбуз, ридике, зэмос, сфеклэ, пруне, боган.

Яр акум, копий, дин тоате челе аузите вом алкэтуи ун чингуин ла тема «Тоамна».

Копий, яр акум хайдець сэ ведем че не плаче ла тоамнэ ши че ну пря не плаче ла еа.

Копий, вом алкэтуи ун чингуин, ун пэянжен ла тема «Тоамна».

Копий, кум требуе сэ прочедэм, ка република ноастрэ сэ фие май фру-моасэ, май куратэ, май атрэгэтоаре пентру туришьть.

Библиографие

1. Габужа Д.А. Лимба молдовеняскэ пентру класеле 1–4 але школий алолингве, Гид пентру ынвэцэгорь. – Тираспол, ИСПК, 2004. – 219 п.

2. Колева Ю.Д., Почтаренко Л.В. Лимба молдовеняскэ. Мануал пентру класа а 4-а а школий русе, апробат де Министерул Едукацией ал РМН. – Тираспол, 2004. – 240 п.

УДК 132.2

КОНЦИНУТУЛ ШИ ОРГАНИЗАРЯ ПРОЧЕСУЛУЙ ДЕ ПРЕДАРЕ А ЛИМБИЙ МОЛДОВЕНЕШТЬ ЫН ШКОАЛА БИЛИНГВЭ

Т.З. Богачева,

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

Ын ачест артикол сынт редате организаря ши функционаря де ынвэцэмынт потривит ноий идентитэць а медиулуй сочиал, каре а соличитат елабораря уней ной концепций де предаре/ынвэцаре а лимбий ши литературий молдовенешь ын школиле алолингве (2000), каре а преконизат, ын база уней аргументэрь штиинцифиче, принципцул ынсуширий лимбий ла нивел комуникатив. Статулул лимбий молдовенешть де лимбэ официалэ а апрофундат мотивация интрисекэ а дисциплиней.

Кувинте-кее: елементе интеграле, лукрул асупра текстулуй, алкэтуця ымбинэрилор де кувинте, ынсуширя кувинтелор ноий.

THE CONTENT AND ORGANIZATION OF THE MOLDOVAN LANGUAGE TEACHING PROCESS IN THE BILINGUAL SCHOOL

In this article, the organization and operation of education according to the new identity of the social environment, which called for the development of a new concept of teaching/learning the Moldovan language and literature in bilingual schools (2000), which predicted, based on a scientific argument, the principle of language acquisition at the communicative level. The status of the Moldovan language as an official language deepened the intrinsic motivation of the discipline.

Key words: integral elements, working on the text, making word combinations, acquiring new words.

*Лимба ноастрэ-й нумай кынтэк
Дойна дорурилор ноастре,
Рой де фул жере че спинтэк
Норий негри, заре албастрэ.
(Алексей Матеевич)*

«Формаря интегралэ ши армониоасэ а уней персоналитэць анониме ши креативе, утиле сочиетэций, требуе сэ се продукэ ын темейол уней дез-волтэрь континуе а деприндерилог де комуникаре активэ, де лектурэ ши де скриере, а едукацией интеллектуале, естетиче, професионале, техноложиче, морал-чивиче. Ачаста й-ар асигура персоналитэций ын формаре стабилиря конштиентизатэ а релациилор котидиене ши ынкадраря коерентэ ын кадрул сочио-културал конформабилитэций де асочиере ши армонизаре а валорилор жэнерал-умане ку челе спечифик национале. Градул де интеллектуалитате ши културал ал омулуй се жудекэ дупэ капачитатя ачестуя де а ынцележе, де а депозита, де а пэстра ши де а речепта ын перманенцэ ну нумай валориле културый попурулуй дин каре фаче парте ка етние, чи ши валориле алтор попоаре, май алес, але културый ын каре се интегрязэ ку активитате ши реализаре економико-сочиалэ. Де аич ши нечеситатя де куноаштере а лимбий молдовенешть ла нивел де комуникаре котидианэ авизатэ, дар ши конштиентизаря фаптулуй кэ поседаря ей прижелуеште куноаштерея ши ынсуширя унор валорь културале, че ымбогэцеск реалменте формация уманэ.

(Д. Лихачов)

Ун рол принципал ын инструирия лимбий молдовененшь ын школиле алолингве жоакэ компьютеризаря лекцией де лимбэ молдовеняскэ ши табла интерактивэ, унде се ефектуязэ презентация лекцией, яр копий пот скрие техноложий ла консолидаря куноштинцелор обцинуте ла фиекаре темэ ка: чингуине, пэянженул.

Дар чя май маре атенцие ла предаря лимбий молдовенешть се атрибуе ла ворбире. Де екземплу, ынчепынд лекцииле ын класа ынтый ку ынтебаря: «Де че есте невое де студият лимба молдовеняскэ ын шкоалэ?» Сынт диверсе рэспунсурь, принтре каре ши ачестя: пентру а ворби ку копий, каре-с молдовень ши ну куноск лимба русэ, пентру а ворби молдовенеште ку оамений дин Молдова.

Дар ла ынтребаря «Копий, дар кум кредець, дар, каре есте мотивул принципал сэ ынвэцэм лимба молдовеняскэ? Сынт ши аша копий каре рэспунд, кэ пентру кэ трэеск ын Република Молдовеняскэ Нистрянэ ши сынт трей лимбь офичиале: лимба русэ, лимба молдовеняскэ ши лимба украинянэ. Сынт копий каре рэспунд ын лимба русэ, дар сынт ши копий каре рэспунд ын лимба молдовеняскэ.

Ын класеле ынтый лекциле ау лок нумай орал. Ла прима лекције ле дау ынтребэрь котедиене:

1. Кыте лунь аре анул?
2. Кыте анотимпурь аре анул?
3. Каре-с?
4. Че анотимп есте акум?
5. Кыте лунь аре фиекаре анотимп?
6. Каре-с?
7. Че лунэ есте акум?

Апой ле експлик кум требуе сэ рэспундэ ла ачесте ынтребэрь. Рэспунсул се ынчепе де ла ултимул кувинт ши мержем ка ракул ынапой ал ынтребэрий ши ултимул кувинт, каре ну се концине ын ынтребаре, дар требуе сэ рэспундець де сине стэтэтор. Дупэ чинч лекций елевий рэспунд сингурь, фэрэ ажуторул меу. Ла фиекаре темэ се ростеск ну май мулт де зече кувинте ку тоций де трей орь дин лимба молдовеняскэ ын лимба русэ ши инверс тот де трей орь. Апой ле пун проблема урмэтоаре, еу ле нумеск кувинте ын лимба молдовеняскэ, яр ей требуе сэ ле традукэ ын лимба русэ. Дупэ ачепе ле спун, кэ ле комплик сарчина (усложняю задачу). Еу кувинтеле ле пронунц ын лимба русэ, яр ей требуе сэ ле традукэ ын лимба молдовеняскэ. Аич е май компликат ши ачеле кувинте неынсушите ле май репетэм ку тоций де трей орь ши резултатул есте феноминал.

Ын класеле а доуа ын прима жумэтате де ан, лукрэм ын класэ ын аша мод, тот орал, нумай кэ аич ной ну нумай меморизэм кувинтеле ла темэ, дар ши ку еле алкэтуим ымбинэрь де кувинте, реферитор ла темэ. Ын а доуа жумэтате де ан, ной ынсушим ла прима лекције регулиле реферитор ла алфабетул молдовенеск, яр апой май департе се адаугэ атыт лукрул асупра текстелор: читиря експресивэ, читиря ын лэнцишор, рэспунсул скурт орь деплин ла ынтребэрь дин текст, лукрул ку вокабуларул, формаря ымбинэрилор де кувинте ку еле ши традучеря текстулуй. Ачест лукру се реферэ ла лукрул орал ла лекције. Ла лекције се май адаугэ лукрул ын скрис. Се ындеплинеск екзерчиций ын класэ, реферитор ла темэ ши лукрул пентру акасэ, ынтэриря регулилор ла темэ.

Ын класеле а трея студияря лимбий молдовенешть аре лок ка ши ын класеле а доуа, нумай кэ тотул е май деталиат: ши текстеле ши регулиле, се адаугэ регулиле конжугэрий вербелор атыт аукзилиаре, кыт ши алте вербе. Ла лекциле де рекапитуларе фачем примий пашь ын екзерчиций ка чингуинул, пэянженул ка де обичей ла темеле де анотимпурь.

Ын класеле а патра инструирия аре ка ши ын класеле а доуа ши а трея, дар черинцеле сынт май марь. Читиря текстулуй требуе де ефектуат май рапид, май експресив, луынд ын сямэ ши акцентул корект ын

кувинте. Де алкэтуит ну нумай ымбинэрь де кувинте, дар ши кяр пропозиций. Ын класа а патра ын скрис се ындеплинеськ май мулте екзерциций де техноложий ной (чингуинул, пэянженул) ну нумай ла лекций де рекапитуларе.

Ла тоате лекцииле ын класеле примаре ла жумэтате де лекциие фачем паузе динамиче, ка сэ ну сэ се пликтисяскэ.

Проект дидактик

ын класа а 4-а

а елаборат ынвэцэтоаря де лимбэ ши литературэ молдовеняскэ, шкоала медие №2 дин орашул Тираспол

Богачева Т.З.

Объектул: Лимба молдовеняскэ

Класа а 4-а

Тема: «Мулт ми-й драгэ каса ноастрэ»

Субтема: «Ку мирос де бусуйок»

Типул лекцией: Лекциие де репетаре, женерализаре

Тимпул резерват: 45 минуте

Объективе де реферинцэ:

– когнитив:

Елевий вор куноаште ноциуниле *Касей маре а буничилор*

– техноложик:

Елевий вор фи капабиль – сэ ымбине информация кэпэтатэ, сэ куноаскэ диференца динтре апартаментул фамилией ши ал касей буничилор

Объективе операционале:

Елевий вор фи капабиль:

01 – сэ ынцелягэ ворбиря ынвэцэторулуй;

02 – сэ читяскэ текстул коерент ши експресив;

03 – сэ рэспундэ ла ынтребэриле ынвэцэторулуй;

04 – сэ алкэтуяскэ ымбинэрь де кувинте;

05 – сэ алкэтуяскэ чингуин ши ла тема датэ;

06 – сэ куноаскэ ноциунь историче, унде трэяу стрэмоший дин периода антикитэций пынэ ын зиуа де астэзь.

Стратежий дидактиче: табеле граматикале

Объективе де евалуаре:

Орале: ынтребэрь тематиче, паузэ динамикэ.

Скрисе: о микэ компунере ла тема: «Каса маре», чингуин ла темэ.

Материале дидактиче: компьютерул ши табла интерактивэ

Демерсул дидактик

– Моментул организаторик

– Каптаря агенцией:

Ла таблэ есте скрисэ о пропозицие де Нештиилэ. Коректаць грешели-ле луй Нештиилэ ын пропозицие. Маре е Каса бунеилор фрумоасэ а. (Каса Маре а бунеилор е фрумоасэ.)

– Анунцаря обьективелор

– Лукрул ку вокабуларул:

Сямэнэ – похож/-а

аранжат/э – оборудован/-а

мындрие – гордость

бусуйок – базилик

просоп/-оапе – полотенце/-а с национальной вышивкой

ладэ – сундук

фотолиу/-й – кресло/-а

ноптиерэ/-е – тумбочка/-и

васе – кухонная утварь

весела – посуда

фриждер – холодильник

модерн/-э – современный/-ая

ымбинэрь де кувинте:

ну сямэнэ ку апартаментул меу

аранжатэ ын стил национал

мындрия буничий

бусуйок верде

лэичере цесуте

просоапе национале

лада ку зестре

фотолиу комод

ноптиерэ микэ

васе ной

веселэ модернэ

фриждер маре

мобилэ модернэ

– Лукрул ку текстул:

Ку мирос де бусуйок

Апартаментул ын каре локуеште фамилия ноастрэ аре мобилэ модернэ: масэ де скрис, фотолий, сет де мобилэ, ноптиере, дулапурь.

Ла букэтэрие авем: плитэ де газ ку 4 окюрь, фриждер маре, дулапурь пентру васе ши продусе алиментаре.

Апартаментул ностру ну сямэнэ ку каса бунеилор. Каса лор е аранжатэ ын стил национал. Мындрия буничий есте Каса маре. Ын еа сынт лэичере, просоапе, ковоаре молдовенешть, о ладэ, фотографий векь ши мирос де бусуйок.

Историе...

Че аре апартаментул ностру?

Аре мобилэ модернэ: масэ де скрис, фотолий, сет де мобилэ, ноптиере, дулапурь.

Че авем ла букэтэрие?

Авем плитэ де газ ку патру окюрь, фриждидер, васе, веселэ ши продусе алиментаре.

Ку че ну сямэнэ апартаментул ностру?

Ну сямэнэ ку каса бунеилор.

Кум е аранжатэ каса лор?

Е аранжатэ ын стил национал.

Че есте мындрия буничий?

Есте Каса маре.

Че се афлэ ын еа?

Се афлэ лэичере, просоапе, ковоаре молдовенешть, о ладэ, фотографий векь ши мирос де бусуйок.

Копий, сэ фачем пауза динамикэ:

Ам о касэ уйте-аша, ши яр аша,

Есе фумул дин хожяк, уйте-аша ши яр аша,

Бат ын ушэ уйте-аша, ши яр аша,

Бат ку пичорул уйте-аша, ши яр аша.

– Копий, дар штиць вой оаре, унде трэяу стрэмоший ноштри дин времурь антикитэций пынэ ын зилеле ноастре, кум арэтау каселе лор, дин че ерау фэкуте?

Оамений ын антикитате трэяу ын пештерь ши се окупау ку вынатул, трэяу ын аша нумите, комуне.

Май тырзиу ау апэрут примеле касе пе пэмынт дин лут.

Апой апар примеле касе дин пятрэ... май тырзиу ау апэрут касе ку доуэ ши май мулте етаже.

Ын партикулар каселе май мулт ерау фэкуте дин лут ши май пуцине дин пятрэ.

Ын Русия, се фэчяу каселе дин лемн, принтре каре ерау челе май кэлду-роасе касе. Ын зилеле се фак касе-жиганць.

– Элементеле касей сынт урмэтоареле ши сэ алкэтуим о чоркинэ ла тема де касэ:

темей – фундамент

плинтэ – цоколь

перець – стены

ферестре – окна

ушь – двери

акопериш – крыша

хорн, хожяк – дымоход

скарэ – лестница

– Копий, хайдець сэ алкэтуим ун чингуин ла тема «Каса маре»:

1. Каса маре

2. Традиционалэ, националэ

3. Есте, се петрек, аранжатэ

4. Каса маре есте традиционалэ ши-й аранжатэ ын стил национал.

5. Историэ

– Копий, ной лекция ам ынчепут-о ку кувинтеле «Мулт ми-й драгэ каса ноастрэ», че ынцележець прин кувинтеле астя аша дуйоасе?

– Требуэ сэ ле пэстрэм каселе ка окий дин кап.

– Сэ ну демолэм монументеле историче ши музееле ноастре.

– Сэ трэим ын линиште ши паче, фиидкэ май скумпэ ка пачя ну есте нимик пе луме.

– Каса пэринтяскэ ну се винде, дар се пэстряэ.

Копий, че в-а плэкут май мулт ла ачастэ лекцие? Астэзь тоць аць фост браво, ам ындеплинит тоате сарчиниле пусе ла лекция де азь ши вэ зик: Ла реведере!

Библиографие

1. Лимба молдовеняскэ пентру класеле 1-4 але школий алолингве. Гид пентру ын-вэцэторь. - Тираспол, ИСПК, 2004. – 240 п.

2. Колева Ю.Д., Почтаренко Л.В. Лимба молдовеняскэ. Мануал пентру класа а па-тра а школий русе. Тираспол, ИСПК, 2004. – 220 п.

УДК.821.161.2:008

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

М.Ю. Брижко,

учитель украинского языка и литературы,

МОУ «ТГМГ», г. Тирасполь

У статті порушено актуальну проблему розвитку творчої особистості на уроках української літератури. Подано ряд завдань і вправ, які допомагають створити найсприятливішу атмосферу для активізації творчого мислення та розвитку здібностей учнів.

Ключові слова: творчість, особистість, українська література, урок, сучасність, креативність, завдання

THE FORMATION OF A CREATIVE PERSONALITY ON THE LESSONS OF UKRAINIAN LITERATURE

The article touches upon the topical problem of development of creative personality on the lessons of Ukrainian literature. It presents a number of problems and exercises, which help to create the most favorable atmosphere to enhance creative thinking and development of abilities of students.

Key words: creativity, personality, Ukrainian literature, lesson, modernity, creativity, problem

Однією з найважливіших проблем сучасності є проблема творчості. Давно було зламано стереотипи, за якими вважали, що творчість – це об'єкт дослідження тільки деяких сфер знань. У зв'язку з тим, що в сучасних умовах надається велике значення новим підходам у навчанні й вихованні людей, актуальність проблеми творчості значно зросла й продовжує підвищуватися її цінність, а, отже, й зацікавленість нею.

Проблемами творчості з давніх-давен цікавилася велика кількість вчених та педагогів, зокрема ще Платон, Аристотель, Августин, Гегель, Й.-Г. Песталоцці та ін. Різноманітні аспекти виховної розвиваючої системи творчості, їх педагогічна спрямованість знайшли глибоке осмислення у працях відомих українських письменників і педагогів: Г. Сковороди, І. Франка, Н. Забіли, В. Сухомлинського та ін.. Дійти до глибин творчості та зрозуміти її сутність прагнули філософи та вчені, мислителі та психологи, письменники та поети. Звичайним людям, які не займалися наукою, все одно хоч раз у житті приходила думка про те, через що саме виникає натхнення, звідки воно береться, чому одного Муза відвідала, а іншого – ні?!

Безперечно, наше суспільство потребує фахівців вищого творчого потенціалу. Креативне мислення, нестандартні підходи до вирішення завдань, швидкість, гострота, критичність зору, динамічність й активність, вміння в будь-якій ситуації знайти вихід – ці та інші якості так необхідні працівникам різних галузей. Тому сучасна система освіти зацікавлена в підтримці обдарованих дітей і молоді та спрямована на формування індивідуальності, самовдосконаленні й розвитку творчих здібностей у молоді та дітей країни.

Виходячи з усього вище сказаного, можна виділити об'єкт дослідження даної статті: формування творчої особистості на уроках української літератури.

Предметом дослідження є ефективні прийоми формування творчої особистості на уроках української літератури.

Мета роботи: підвищити мотивацію навчання під час уроків української літератури через розвиток творчих здібностей учнів, за до-

помогою певних методів та прийомів формувати творчу особистість, розкриття й усвідомлення загальнолюдської значущості творчості, його суспільної необхідності.

1. Поняття творчості

Здатність дитини до саморозвитку та її творча активність – головна запорука подальшого щасливого життя, наповненого успіхом та вірою у свої сили та можливості.

То що ж можна назвати творчістю? Результат особливого обдарування та виключності людини? Натхнення чи Божа іскра? Незвичайне сприйняття багатой уяви чи логічного мислення? Навіть в наш час ніхто не може вповні пояснити цей феномен.

Для мене творчість – це процес створення чогось нового, цікавого, креативного та незвичного. Важливо пам'ятати, що цей процес має приносити не тільки задоволення, але й користь творцю і оточуючим. Яку роль відіграє творчість в моєму житті? Це мій спосіб життя та світогляд, з якого росте внутрішня свобода та бажання ризикувати.

Творчість формується тільки завдяки творчості. Одна маленька жаринка розводить яскраве й велике багаття. Микола Гоголь зазначав, що насолода творити - найвища з усіх насолод.

Я.А. Пономарьов розробив універсальне визначення творчості - «взаємодія, що призводить до розвитку». Творчість у якнайширшому сенсі - як взаємодія людей. Унікальна творча діяльність, на думку автора, є специфічною формою взаємодії, а в ролі критерію творчості виступає механізм розвитку. Виходячи з цього визначення, механізмом розвитку творчих здібностей дітей є організація специфічних форм взаємодії дитини з дорослим у процесі різних видів діяльності. [Билевська 2007; 7].

Отже, головне завдання вчителя надихнути учня, запалити в ньому вогник бажання, створити необхідні умови для розвитку творчості. Це і ситуація успіху на уроці, коли учень відчуває незриму похвалу вчителя, підбадьорювання, це і особистісний підхід до школярів, диференціація навчання й виховання, допомога особистості із самовизначенням та самореалізацією. Велике значення грає в процесі творчості надання учневі свободи вибору під час виконання того чи іншого завдання. Бажання творити не може виникнути, якщо затискати школярів у рамки. Учні повинні відчувати вільний подих. Але це зовсім не означає, що вони мусять залишитися із своїми ідеями та планами наодинці. Вчитель повинен, як та жаринка, постійно підпитувати та зігрівати, підтримувати та допомагати, схвалювати, виводячи на інші шляхи, які ведуть до більш цікавого та незвичного вирішення завдання.

Завдання та вправи

Я використовую на уроці широку палітру завдань: від літературно - імітаційних до театральньо-ситуативних та зображувально-імітаційних. При цьому широко застосовую технічні засоби, ігрові форми та інтерактивні завдання. Наводжу зразки вправ, які можна використати на уроках української літератури в різних класах.

«Влучний початок», «Вгадай тему», «Я – поет», «Спостереження», «Пошук», «Золоте перо», «Режисер-постановник», «Кінострічка», «Театр», «Ілюстрації», «Презентації», «Кросворди», «Портфоліо поета», «Мікрофон», «Музикальний фрагмент», «Сенкан» та ін.

Декілька прикладів сенканів, створених моїми учнями:

Весна	Батьківщина
Чарівна, Прекрасна	Рідна, Найкраща
Надходить, Зелене, Надихає	Дає, Живить, Підтримує
Весна – початок усього живого	Батьківщина – місце мого народження
Життя	Вітчизна

Один з віршів, написаних учнями, на урок літератури:

Пісня, колядка, веснянка, ще й колискова.
Афоризм, загадка, прислів'я та приказка –
Цьому всьому нас вчить українська мова.
Ще й повість, роман і бабусина казка.
Батьківський жарт і мамусина ласка -
Споконвічна цінність народного слова.
Вчимо українську! Пізнаймо Шевченка,
Івана Франка, Стуса й Костенко!

Ці завдання залежно від рівня складності та рівня знань учнів можна використовувати і під час засвоєння теоретичного матеріалу, і в процесі практичної роботи з теми, будуть вони доречними під час систематизації й узагальнення вивченого та закріплення матеріалу.

Висновки

Проблеми творчості являються актуальними і в наш час через свою багатоаспектність. Під час прискорення процесу отримання нових знань, створення високоефективної техніки на базі винаходів, необхідно мати засоби для активізації творчого мислення.

Найсприятливіша атмосфера для формування та розвитку творчих здібностей особистості буває якраз на уроці літератури. Хочеться відмітити, що уроки літератури – це уроки пошуку істини, людинознавства, гуманізму, своєрідна репетиція дорослого життя. Під час уроків на-

магають сприяти активізації розвивального потенціалу навчання, роблю акцент на самоцінність пошукової діяльності, прагну забезпечувати високий пізнавальний рівень. Намагаюсь бути партнером у навчанні, мені дуже важливо, щоб гімназисти довіряли мені свої думки, не боялися висловитися а вступити у дискусію. Ставлю проблемні завдання та питання, які не потребують чіткої та прямої відповіді, при цьому намагаюсь вислухати кожного.

На уроках літератури у вигляді творчих завдань вирішуються такі: формувати вміння підбирати інформацію, складати план, пантоміми, ляльковий театр, театральні вистави, творчий переказ, словесне малювання, створення презентацій, змалювання психологічного портрету та ін.

На уроках літератури широко використовую методи та прийоми творчої активності за С.А.Сисоевою: створення ситуацій емоційного переживання, використання розвивальних ігор, стимулювання інтересу й зацікавленості учнів, використання цікавих аналогій, створення ситуацій із можливим вибором та ін.. [Сисоева 2005; 6-14].

Обов'язковим вважаю також на уроці використання таких методів та способів стимулювання творчої активності: створення на уроці сприятливої та комфортної атмосфери спілкування, спонукання до генерування оригінальних ідей, повага, довіра, визнання й подяка за досягнуті результати, збагачення новими враженнями й судженнями, залучення учнів у процес планування мети уроку, використання рольових ігор, розв'язання проблем. [Кульчицька 2001; 6-8].

Отже, вважаю, що кожен учитель повинен поставити перед собою завдання сприяти розвитку творчої уяви та здібностей школярів, підвищенню працездатності, швидкості і точності опрацювання інформації. Творчі завдання, на думку провідних психологів, сприяють стану внутрішньої рівноваги, зберігають душевну гармонію дитини, підтримують енергетичний потенціал організму, алгоритм життєдіяльності школярів постійною перспективою радості від власноруч створеного.

Як говорив відомий російський філософ М Бердяєв, людина не має права поховати свої таланти в землю, вона повинна боротися за здійснення свого творчого потенціалу проти всього, що тягне її донизу.

Література

1. Билевська В.Н. Розвиток творчих можливостей молодших школярів. «Початкова школа», №5 – 1990 г.
2. Кульчицька О. І. Творча обдарованість. Специфіка дитячої Обдарованості /О.І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2001. – № 1. – С. 6 - 8.
3. Сисоева С.О. Творча педагогічна діяльність вчителя: ознаки і методи /С.О. Сисоева // Обдарована дитина. – 2005.– № 4. – С. 6 - 14.

ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

П.Н. Гилевич,

ст. преподаватель кафедры германских языков
и методики их преподавания
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

Применение лингвострановедческого аспекта способствует формированию мотивации в изучении иностранного языка, воспитанию уважительного отношения к другому народу и его обычаям. Статья посвящена формированию иноязычной лингвострановедческой компетенции на основе поэтапной работы над упражнениями, разработанными к лингвострановедческому тексту „Die Bundesrepublik Deutschland“.

Ключевые слова: лингвострановедение, лингвострановедческий аспект, лингвострановедческий текст, предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы.

TEXT AS A MEANS OF FORMING LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE

The use of the linguistic and cultural aspect contributes to the formation of motivation in the study of a foreign language, the development of a respectful attitude towards other people and their customs. The article is devoted to the formation of foreign language linguistics competence based on step-by-step work on exercises developed for the linguistics text «Die Bundesrepublik Deutschland».

Keywords: linguistic and regional studies, linguistic and regional aspect, linguistic and regional text, pre-text, text and post-text stages.

В настоящее время изучение иностранного языка предполагает знания о истории, традициях страны изучаемого языка, знакомство с достижениями национальных культур. Прочное знание иностранного языка – одна из составляющих межкультурной личности, готовой к диалогу культур и взаимообогащению. Одним из способов развития межкультурной компетенции учащихся является использование лингвострановедческих текстов. Лингвострановедческий текст должен обладать общими характеристиками учебного текста, а также должен иметь особые характеристики, то есть быть аутентичным, актуальным и типическим [1].

«Включение в программу обучения иностранным языкам страноведческих элементов, культурологических сведений, реалий и т. д. связано не со стремлением придать учебному процессу занимательность, а с внутрен-

ней необходимостью самого процесса обучения», - отмечал Г.В. Колшанский [Колшанский 2006; 25-30].

Лингвострановедение - научное направление, включающее в себя, с одной стороны, обучение языку, а с другой - дающее определённые сведения о стране изучаемого языка, т.к. оно «занимается изучением фактов языка, отражающих особенности национальной культуры» [Томахин 1996; 22-27].

Методы и приемы, способствующие обучению чтению на основе лингвострановедения, включают в себя ознакомление с новыми словами, новой темой и проблемами, содержащимися в тексте для чтения, самостоятельное чтение текста и его изучение, ответы на вопросы, поиск ответов на вопросы в тексте. При этом следует обращать внимание на следующие педагогические условия использования лингвострановедческих текстов, как: страноведческая ценность; соответствие возрастным особенностям; соответствие речевому и жизненному опыту учащихся; соответствие интересам учащихся [Мильруд 2000; 12].

При отборе лингвострановедческих текстов необходимо обращать внимание на их воспитательный, развивающий и культуроведческий потенциал, мотивационную способность, а также на то, может ли он помочь учащемуся наиболее полно и адекватно реализовать свое коммуникативное намерение.

Содержание лингвострановедческого текста должно быть значимым, иметь определенную новизну, так как он:

- является главным источником получения информации;
- обладает общими характеристиками учебного текста;
- должен быть аутентичным и актуальным, современным и содержательным.

Отбор этих текстов основывается на таких принципах, как степень современности, актуальный историзм текста и типичность фактов, отражаемых в лингвострановедческих текстах [Клычникова 1983; 113].

Методика работы с текстами лингвострановедческого характера ничем не отличается от методики работы с текстами других стилей: обучение протекает на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах.

Рассмотрим, как можно организовать работу на каждом из них на примере текста „Die Bundesrepublik Deutschland“ [6].

Цель исследования - разработать поэтапную систему упражнений к тексту лингвострановедческого содержания „Die Bundesrepublik Deutschland“.

Die Bundesrepublik Deutschland

Die Bundesrepublik liegt im Zentrum Europas. Die Fläche des Landes ist 357 000 Quadratkilometer. Die BRD grenzt an 9 Staaten: an Dänemark, Niederlande, Belgien, Luxemburg, Frankreich, an die Schweiz, Österreich, Tschechien und Polen. Deutschland zählt etwa 80 Millionen Einwohner. Die größten Flüsse des

Landes sind der Rhein, der Main, die Donau und die Elbe. Zu den hohen Bergen Deutschlands gehören: Schwarzwald, Bayerischer Wald, Harz, Erzgebirge, Alpen, Thüringer Wald. Das Land verfügt über große Vorräte an Steinkohle und Eisenerz. 1949 entstanden zwei deutsche Staaten: die BRD und die DDR. Deutschland besteht aus 16 Ländern: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg - Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen. Die Bundesflagge ist schwarz-rot-gold. Das Staatsoberhaupt der BRD ist der Bundespräsident. Die obersten Staatsorgane sind der Bundestag und der Bundesrat. Die Bundesregierung besteht aus dem Bundeskanzler und den Bundesministern. Der Bundeskanzler steht an der Spitze der Bundesregierung. Die BRD ist Mitglied vieler internationaler Organisationen, darunter UNO, UNESCO, EG, NATO. Die BRD gehört zu den führenden Industrieländern. Unter den wichtigsten Industriezweigen sind Schwarz- und Buntmetallurgie, Maschinenbau, Automobilbau (Kraftzeugbau), Schiffbau, Optik, Elektrotechnik, Chemie. Die größten Industriefirmen sind: Daimler-Benz AG (Stuttgart), Volkswagen AG (Wolfsburg), Siemens AG (München), Bosch GmbH (Stuttgart), u.s.w.

Так, для работы над текстом “ Die Bundesrepublik Deutschland” были использованы следующие упражнения:

Предтекстовый этап

Упражнение 1. Посмотрите на заголовок текста и угадайте, о чем мы сегодня узнаем

Упражнение 2. Посмотрите на карту и постарайтесь понять, где находится Германия, с кем граничит, какие моря ее омывают на севере

Упражнение 3. Ответьте на вопросы

- Wo liegt die BRD?
- An welche Staaten grenzt die BRD?
- Wie groß ist die Fläche des Landes?
- Wie viele Einwohner leben in Deutschland?
- Welche Bodenschätze sind in Deutschland?
- Welche Flüsse und Berge hat das Land?
- Aus welchen Bundesländern besteht die BRD?
- Wie heißen die obersten Staatsorgane der BRD?
- Welche Industriezweige sind in der BRD hoch entwickelt?
- Wie heißt die Hauptstadt Deutschlands?

Упражнение 4. Прослушайте и правильно произнесите эти слова

- **соседние государства** - Dänemark, Niederlande, Belgien, Luxemburg, Frankreich, an die Schweiz, Österreich, Tschechien und Polen;
- **реки** - der Rhein, der Main, die Donau und die Elbe;
- **горы** - Schwarzwald, Bayerischer Wald, Harz, Erzgebirge, Alpen, Thüringer Wald;

Упражнение 8. Вставьте подходящие по смыслу слова, находящиеся под чертой:

1. Die Bundesrepublik ... im Zentrum Europas. 2. Die Fläche ... ist 357 000 Quadratkilometer. 3. Deutschland zählt ... 80 Millionen Einwohner. 4. Das Land verfügt ... große Vorräte an Steinkohle und Eisenerz. 5. 1990 ... die DDR mit der BRD wieder... 6. Heute besteht ... aus 16 Ländern. 7. Die BRD ... zu den führenden Industrieländern.

Etwa, liegt, des Landes, über, wurde... vereinigt, Deutschland, gehört

Упражнение 9. Составьте план к тексту

Послетекстовые упражнения

Упражнение 1. На данном этапе можно предложить студентам материалы о Германии для аудирования, ознакомив их предварительно с заданиями к нему:

- прослушайте и ответьте на вопросы;

- прослушайте и вставьте в полученный текст информацию.

Упражнение 2. Напишите короткое эссе «Расскажи своему другу о столице Германии»

Таким образом, лингвострановедческий подход играет неоценимую практическую роль в обучении иностранному языку, благодаря которому студенты учатся оперировать знаниями страноведческого плана, которые они черпают из текстов лингвострановедческого характера.

Лингвострановедческие тексты расширяют кругозор, знакомят с культурой, географией и др. реалиями изучаемого языка, способствуют развитию у студентов любознательности, интереса к изучаемому предмету и формированию у них межкультурной компетенции.

Литература

1. Афанасьева О.В. Лингвострановедческие тексты как средство развития межкультурной компетенции [Online]. URL: (дата обращения: 09.10.2022).

2. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Пособие для учителя. /З. И. Клычникова. - М.: Просвещение, 1983. - 207 с.

3. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г.В. Колшанский // Иностр. языки в школе. 2006. - № 4. - С. 25-30.

4. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ//ИЯШ, 2000, № 4. С.9-16

5. Томахин Г.Д. Лингвострановедение - что это такое? / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. 1996. - №6. - С.22-27.

6. Викторина о Германии - тест онлайн игра- вопросы с ответами-«Купидония» [Online]. URL: <https://kupidonia.ru/viktoriny/viktorina-o-germanii> (дата обращения: 02.10.2022).

7. Text. Deutschland (die BRD) -«Студопедия» [Online]. URL: https://studopedia.ru/19_179700_Text-A-Deutschland-die-BRD.html (дата обращения: 02.10.2022).

ТЕХНИЧЬ ИНТЕРАКТИВЕ ДЕ СТУДИЕРЕ А ЛИМБИЙ МОЛДОВЕНЕШТЬ ЫН КАДРУЛ ЛЕКЦИИЛОР ЛА ДИСТАНЦЭ

Г.В. Жосан,

учитель молдавского языка и литературы
МОУ «Тираспольская средняя школа №11», г. Тирасполь

В данной статье рассматриваются интерактивные технологии, применяемые на уроках молдавского языка, особенности их применения, общие результаты и эффективность интерактивного обучения.

Ключевые слова: цифровые технологии, дистанционное обучение, тест, квест, образовательные платформы.

THE INTERACTIVE TECHNOLOGIES OF THE MOLDOVAN LANGUAGE AT THE DISTANCE LESSONS

This article reflects the interactive technologies which are used at the Moldavian language lessons, the peculiarities of their using, the general results and the effectiveness of the interactive learning.

Key words: the digital technologies, the distance learning, the test, the quest, the educational platforms.

Ын кондицииле дезволтэрий акчелерате а техноложиилор дижитале, орьче персоанэ аштяптэ ка сервисииле, инклузив челе едукационале ши де формаре континуэ, сэ фие оферите орькынд, орьунде ши прин орькаре екипамент. Ачесте аштептэрь облигэ институцииле публиче сэ фие прегэтите сэ офере ши сэ утилизезе сервисий информацияле ануме аша: орькынд ши орьунде. Шкоала се адаптязэ ши се трансформэ мереу пентру а рэспунде черинцелор, яр утилизаря техноложиилор информацияле а девенит о нечеситате актуалэ ши виитоаре а сочиетэций. Сарчина принципалэ а системулуй де ынвэцэмынт есте институционализаря методелор ши техничилор фурнизате де техноложииле дижитале ын кадрул ынтрегулуй систем едукационал, пентру асигураря ынвэцэрий пе тот паркурсул вьещий.

Инструиря де ла дистанцэ дин ултимул тимп а импус утилизаря калкуляторулуй ын прочесул дидактик, ка фиинд сингурул мижлок де интервенцие директэ ынтре ынвэцэтор ши елев. Инструиря асистатэ де калкулятор а девенит уна динтре методеле де ынвэцэмынт де базэ ын прочесул дидактик модерн. Асистаря прочесулуй де ынвэцэмынт ку

калькуляторул пресупуне предаря унор лекций де комуникаре де ной куноштинце, апликаря, консолидаря, систематизаря ноилор куноштинце, верификаря аутоматэ а уней лекций сау а унуй групп де лекций, верификаря аутоматэ а уней дисциплине школаре сау а уней арумите програме школаре. Калькуляторул есте утилизат ка супорт техник, яр софтул – ка супорт информационал.

Прочесул едукационал атыт де комплекс, девине счена а трей акторы: ынвэцэторул, елевул ши калькуляторул, каре ымпреунэ каутэ сэ асигуре сукчесул демерсулуй дидактик. Педагогул аре ролул скимбат, ел нефиинд акторул принчипал, каре дирижязэ ынтрегул прочес дидактик. Путем спуне ын ачест контекст кэ ынвэцэторул девине ун консултант, ун координатор ши ун верификатор ал прочесулуй дидактик, ел немайфийнд принчипала сурсэ де трансмитере де куноштинце. Ши ну доар ынвэцэторул ышь пьерде ролул принчипал. Конкурат есте ши мануалул, каре ну май есте сурса информационалэ де базэ, ел девенинд ун мижлок де старт каре се комплетязэ ку информацииле обцинуте ку ажуторул калькуляторулуй. Елевул есте ун adept ал утилизэрий калькуляторулуй ын прочесул дидактик, май алес, ын кадрул ынвэцэмынтулуй онлайн. Калькуляторул прея мулте динтре функцииле ши сарчиниле, каре, прин традиции, апарциняу ынвэцэторулуй. Май мулт декыт атыт, ын кондицииле де инстуире де ла дистанцэ калькуляторул девине сингура легэтурэ директэ ын организаря ситуациилор де ынвэцэре, прелуынд о серие де сарчинь легате де организаря активитэцилор де репетаре, де екзерсаре, де евалуаре ш.а. ушор трансферабиле акумуляу асупра ной технологий. Сау, калькуляторул поате ындеплини ун рол туториал, ажутынд елевий сэ прогресезе май рапид ши ку резултате май буне. Калькуляторул поате фи консидерат астфел ун мижлок де информаре, де стимуларе, де апликаре ши де консолидаре а куноштинцелор деосебит де утил ын прочесул едукационал.

Инструиря асистатэ де калькулятор ый оферэ ынвэцэторулуй диспонибилитэць де тимп ши посибилитэць де а фолоси ачест тимп, окупынду-се май мулт де организаря ынвэцэрий, де структураря концинутурилор, де екзерсаря гындирий ла елевь, де стимуларя креативитэций ачестора, аспекте адесеорь неглижате пынэ акумуляу. Ор, ынвэцэторулуй ый рэмыне май мулт тимп сэ се окупе де черчетаря ши резолваря пе ачестэ базэ а проблемелор спечифиче ку каре се конфрунтэ ын кадрул прочесулуй инструктив-едукатив ши, май алес, пентру перфекционаря проприе.

Фолосиря технологиилор модерне ын шкоалэ фаче парте дин еволюция натуралэ а ынвэцэрий ши сужерязэ о солуцие фиряскэ ла провокэриле модерне адресате ынвэцэрий ши а невоилор елевилор. Интеграря техничелор иноватоаре ын прочесул традиционал де предаре-ынвэцэре-евалуаре есте о опортунитате де а интегра иновацииле техноложиче ку интеракци-

уня ши импликаря оферите де модул традиционал де куноаштере. Ну есте ун прочес ушор, дар дификултэциле пот фи депэшите авынд ын ведере потенциалул ачестуй тип де куноаштере.

Инструиря онлайн се реферэ ла инструиря каре се десфэшоарэ прин интермедиул унуй калкулятор конектат ла о реця, концинутул едукационал пугынд фи суб форма уней лекций традиционале сау а уней сесиунь де лукру колаборативэ, реализатэ ку ажуторул техноложиилор де комуникацие. Материалеле едукационале пот фи презентате суб формэ де текст, графиче, материале аудио, видео, презентэрь ш.а. Ын ачест каз приоритатя ынвэцэмынтулуй ыл конституе софтул едукационал.

Атыт ын кадрул лекциилор де ла шкоалэ, кыт ши онлайн, ын фрунтя мултор софтурь едукационале стау презентэриле Power Point. Еле сынт фолосите, ын примул рынд, ын калитате де табле интерактиве, атунич кынд ефектуэм конферинце видео прин интермедиул апликацией Zoom.

Ку ажуторул презентэрилор *Power Point* ку функция де *тестаре* пот фи кончепуте тесте грилэ каре пресупун визуализаря ынтребэрий, а вариантелор де рэспунс. Авантажул констэ ын интеракциуня динтре калкулятор ши рэспунсул селекват де елев, се поате афиша пунктажул дин офичиу, чел акордат рэспунсулуй курент ши чел акумулат пынэ ла ачел момент. Нотаря есте объективэ, рапидэ ши ефичиентэ. Тестеле грилэ пот фи периодик актуализате.

Елевий ау посибилитате сэ резолве диферите типурь де тесте: ку о вариантэ коректэ сау май мулте variante коректе, тесте де кореспундере ш.а. Поате фи лимитат тимпул, поате фи алес нивелул де дификултате. Ла сфыршит калкуляторул пуне нота ши скрие тоате вариантеле, коректе ши инкоректе.

Спечифитатя ачестор тесте депинде де май мулць факторы: моментул тестэрий, скопул тестэрий, тиположия акциуний. Интерпретаря резултателор ла ачесте тесте поате детермина фие ун проностик ал реушитей, фие ун инвентар ал акизициилор, фие ун диагностик де стабилизире а унор дификултэць ку менционаря сурсей ачестор дификултэць. Екзистэ тесте инициале аликате ла ынчепутул унуй ан школар, квартал; тесте аликате дупэ паркуржеря унор теме сау capitoле; тесте базате пе гындиере сау мемораре; тесте ку рэспунсурь стандардизате сау дескисе ш.а. Ун тест требуе сэ концинэ скопул ши сетул де куноштинце пентру каре се апликэ, объективеле тестулуй, дурата де тимп ын каре се апликэ, афишаря резултателор ши а ерорилор ку процентажул де коректитудине.

Ын функцие де монитор ал унуй телевизор презентэриле пот фи фолосите, атунич кынд есте ворба деспре жокурь креативе, ребусурь, интеграме ш.а.

О техникэ ефичиентэ ши модернэ ку карактер интерактив есте Ноурул де кувинте. Елевий ау ын фацэ о поезие сау ун текст артистик. Ей требуе сэ гэсыскэ кувинтеле-кее ши сэ ле ынскрие ын програм. Яр ла сфыршитул унуй модул елевий вор требуи сэ идентифиче тема студиятэ (денумира лукрэрий, поезией, кынтекулуй, ауторул):

Анализынд позиция кадрулуй дидактик ын фаца проблемелор инструирий, ной, ынвэцэторий, сынте соличитаць сэ промовэм ынвэцэря ефичиентэ, ши ну орьче ынвэцэре ефичиентэ, чи уна партичипативэ, активэ, креативэ ши чентратэ пе елев, ачаства стимулынд индепенденца, респонсабилитатя, креативитатя ши доринца де дезволтаре персоналэ.

Ынвэцэря ефичиентэ аре трей карактеристичь импортанте: 1) Есте активэ, интерактивэ, креативэ. 2) Есте ориентатэ кэтре скоп. 3) Дуче ла резултате мэсурабиле.

Чей патру пилонь ай ынвэцэмынтулуй сынт: а ынвэца сэ штий, а ынвэца сэ фачь, а ынвэца сэ трэшть ымпреунэ ку алций ши а ынвэца сэ фий сэ фий индепендент, респонсабил, креатив.

Методеле де ынвэцэмынт репрезинтэ кэиле фолосите ын шкоалэ де кэтре ынвэцэтор ын а-й сприжини пе елевь сэ дескопере лумя. Калитатя педагожикэ а методей дидактиче пресупуне трансформаря ачестея динтр-о кале де куноаштере пропусэ де ынвэцэтор ынтр-о кале де ынвэцэре реализатэ ефектив де елев. Пентру атинжэря ачестуй скоп, ынвэцэторул требуе сэ превадэ импликаря елевилор, апелынд ла техничь интерактив-креативе, каре сэ соличите меканисмеле гындирий, але интелиженцей, але имагинацией ши креативитэций. Креативитатя фиинд мотоулу иновэрий ши факторулу кее ал дезволтэрий персонале.

Ын кадрулу уней лекций ла дистанцэ есте фоарте дифичил, унеорь кяр импосибил сэ утилиезь техничь интерактиве, деоарече фиикаре елев есте сингур ын фаца калкуляторулуй. Аич есте ворба май мулт деспре техничь ши методе ефичиенте, креатоаре, модерне, каре ар диверсифика сценариул лекцией ши ар ынлесни елевулуй сэ ынцелягэ тема. Чел май симплу е ка елевий сэ лукрезе ку партажаря екранелор. Ши аич ярэшть вине Zoomул, каре ый поате интродуче директ пе елевь ын активитате. Опциуня де а ынрежистра лекцииле есте уна идеалэ пентру системул де шкоалэ ла дистанцэ. Сесиуниле се салвязэ пе калкуляторул ши пот фи визуализате май тырзиу. Пот фи де фолос елевилор, че ну ау посибилитатя сэ лукрезе онлайн. Ын казулу лекциилор де ла шкоалэ, ынвэцэторул стэ ын фаца елевилор, яр чей де акасэ пот фи презенть авынд ын фацэ ун монитор конектат ла интернет.

Одатэ ку интродучэря технологиилор де ынвэцэре базатэ пе проблематизаре, ын прочесул инструктив-едукатив а ынчепут сэ фи интродус квестул, ун жок де афачерь, ын каре копия, пентру а общине резултатулу

дорит, требуе сэ дя довадэ де персеверенцэ, мункэ гря ши индепенденцэ. Ауторул ачестей абордэрь, професорул американ Д.Дьюи, ера конвинс кэ шкоала требуе сэ фие модел ын миниатурэ ал сочиетэций, ажутынд копий, ынтр-о формэ акчесибилэ, сэ факэ фацэ сарчинилор, ситуациилор ши феноменелор комплексе. Ын кадрул орелор де лимбэ ши литературэ фолосим сурса електроникэ Learnis. Елевий пот трансформа материалул едукационал ынтр-о мисиуне ши ун субъект обишнуит – ынтр-о повесте де авентурь. Пентру евалуаря куноштинцелор есте биневенит видео интерактив. Ачесте квесте ау фост речент имплементате ын кадрул лекциилор де лимбэ молдовеняскэ ши меритэ а фи студияте ын континуаре, атыт де елевь, кыт ши де педагожь.

Шкоала сау класа вииторулуй стэ суб ежида инструментелор дижитале. Кадреле дидактиче, елевий, кяр ши пэринций, требуе сэ ынцелягэ утилитатя техноложиилор ын вьециле ноастре, май алес ын прочесул инструктив-едукатив, ши сэ ле апличе ынтр-ун мод кыт май организат, креатив ши фолоситор пентру ун виитор май бун. Ун софт едукационал бине гындит есте платформа Online Test Pad, каре дэ посибилитате ынвэцэторулуй сэ контролезе куноштинцеле елевилор ла оръче темэ сау кяр етапэ а лекцией. Меритэ атенцие аша платформе ка ZipGrade, Kahoot, Tri-venty ш.а.

Ынвэцаря интерактив-креативэ есте о формэ спечиялэ а ынвэцэрий школаре, апэрутэ дин нечеситатя цинерий пасулуй школий ку ноиле трансформэрь екзистенте ши преконизате, ын вяца ши активитатя сочиал-уманэ. Ачест тип де ынвэцаре ничдекум ну се опуне ынвэцэрий школаре класиче, чи есте о ноуэ калитате прин объективеле пе каре ле ур-мэреште привинд формаря персоналитэций умане.

Библиографияе

1. Блэнару М. Калкуляторул – мижлок де евалуаре ын прочесул де предаре-ынвэцаре а штиинцелор. Ревиста «Трибуна ынвэцэмынтулуй», септембрие, 25, 2017.
2. Виорика М. Калкуляторул – мижлок модерн де предаре-ынвэцаре-евалуаре ын ынвэцэмынт (pdf);
3. Гид методик: Супорт методико-дидактик. / В.Ф.Попова ш.а. – Тираспол: Едитура УСН, 2014. – 109 п.
4. Метод интерактиве де предаре, ынвэцаре, евалуаре. Супорт де курс. – Телеорман, 2012. – 77 п.
5. Цицкиев Инга. Техноло ий де ынвэцэмынт ла дистанцэ: реализэрь ши прово-кэрь. – Академос, 2018. – 140 п.
6. <https://2lingual.livejournal.com/77927.html>
7. <https://rosuchebnik.ru/material/obrazovatelnye-kvesty-v-shkole/>
8. <https://www.learnis.ru/account.html>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ INSTAGRAM КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Т.Д. Ласко,

учитель французского языка

МОУ «Дубоссарская гимназия №1», г. Дубоссары

В последнее время вопрос об эффективности изучения иностранного языка в социальных сетях приобретает все большую популярность. Преподаватели активно изучают и внедряют в свою практику новые формы и методы обучения. В данной статье рассматриваются преимущества использования социальной сети Instagram в преподавании иностранных языков.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка; онлайн обучение; социальные сети; Instagram.

USING INSTAGRAM AS A WAY TO BUILD LEARNERS' COMMUNICATIVE COMPETENCIES IN LANGUAGE LEARNING

Recently, the question of the effectiveness of learning a foreign language in social networks is becoming more and more popular. Teachers are actively studying and implementing in their practice new forms and methods of teaching. This article discusses the advantages of using Instagram social network in teaching foreign languages.

Keywords: teaching a foreign language; online learning; social media; Instagram.

Мы живем в эпоху, когда использование цифровых технологий, интернета открывают перед человеком широкие возможности во всех сферах. С одной стороны – это благо. Масса полезной информации становится доступной для пользователей. Но есть и другая сторона - люди ограждаются от живого общения, настоящей жизни, предпочитая ей виртуальную. Это и реальность жизни сегодняшних школьников.

Одними из продвинутых пользователей сети Интернет являются представители молодого поколения, подростки, школьники. Многие обучающиеся предпочтут провести время в социальных сетях, посмотреть новые посты друзей, пообщаться, нежели выполнить домашнее задание или сесть за самостоятельное изучение иностранного языка, ведь образовательный процесс требует огромных усилий над собой. Большинство из них трудно заинтересовать традиционным учебным процессом, поэтому на смену

классике все чаще приходят новые методы и приемы обучения, в том числе использование социальных сетей.

Начало современной теории соцсетей положили в 1951 г. А. Рапопорт и Р. Соломонов. Понятие «социальные сети» также было введено еще задолго до появления Интернета социологом из «Манчестерской школы» Дж. Барнсом в 1954 г. Ученый определил их как «социальную структуру, состоящую из группы узлов, которыми являются социальные объекты». Со временем этот термин расширился. Согласно определению О. А. Клименко, «социальная сеть-это интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети». Социальные сети призваны обеспечить коммуникацию участников, сделать общение между людьми более доступным. Наибольшее распространение социальные сети получили в последнее десятилетие. На сегодняшний день их посещают более, чем две трети людей, имеющих выход в Интернет.

Как же использовать тотальное увлечение соцсетями для улучшения и модернизации образовательного процесса и как инструмент изучения иностранных языков в частности? Недавняя covid-действительность наглядно показала это. Уроки и дополнительные занятия перенеслись в интернет - пространство (Skype, Viber, социальные сети). Следует отметить, что более правильным и быстрым было и остается изучение иностранного языка с носителем, в языковой среде. Этот способ доступен лишь небольшому количеству людей, взявшихся за самостоятельное изучение иностранного языка. Интернет и социальные сети помогают сделать этот процесс доступным всем желающим.

Использование социальных сетей позволяет превратить процесс изучения иностранных языков в увлекательное занятие. А собеседник-носитель языка помогает не только преодолевать языковой барьер, освоить новые выражения и идиомы, но и ненавязчиво вводит в культуру страны, знакомит с ее обычаями и традициями. Благодаря возможности общаться в режиме реального времени, участники общения расширяют и обновляют словарный запас, а также узнают о быте, привычках, повседневных делах и укладе жизни своего собеседника.

Одной из социальных сетей, решающих все эти вопросы, является социальная сеть Instagram. В настоящее время она приобретает все большую популярность у пользователей.

Instagram (рус. «Инстаграм») – социальная сеть, основной функцией которой является обмен фотографиями и короткими видео с другими пользователями. На данный момент пользователям этой сети доступны следующие форматы контента:

- посты - публикации в виде фотографий с возможностью комментирования

- сторис - публикации в виде фотографий или коротких видео
- рилз - публикации в виде 15-секундных видео, с наложенными сверху другими звуковыми дорожками и визуальными эффектами

Среди причин, по которым Instagram может вызывать интерес у пользователей, изучающих иностранные языки, можно назвать следующие:

1) возможность делиться фотографиями из своей жизни с интересными подписями, в том числе и на иностранном языке;

2) социальное взаимодействие, которое лежит в самой основе социальных сетей;

3) увеличение словарного запаса посредством подписок, комментариев к публикациям и личной переписки во встроенном мессенджере;

4) возможность присоединиться к сообществу людей по всему миру, разделяющих общие ценности и имеющих схожие интересы и увлечения.

В статье, посвященной расширению словарного запаса в процессе общения и просмотра контента в Instagram [Agustin, Auy, 2021], отмечается, что «повышенный интерес к запоминанию новой лексики из публикаций в соцсети может быть вызван наличием картинки, более яркой и динамичной, чем стандартные иллюстрации в учебнике (при их наличии)». Забавные видео и яркие снимки побуждают узнать новое о языке, понять смысл комментария или смешной подписи.

Как же педагогам можно использовать Instagram для формирования и развития языковых компетенций? Зная функции социальной сети и используя творческий подход, педагог переносит часто обучения в интернет. Например, рассказ о семье может быть представлен в видеопубликации (reels) на странице обучающегося. Или, например, преподаватель выкладывает фото с рассказом в описании о своем домашнем животном, после чего с опорой на образец обучающиеся добавляют пост о своем питомце. Или же учитель публикует фотографию на определенную тему, а обучающиеся описывают ее в комментариях. При этом учитель должен обращать внимание обучающихся на определенные грамматические конструкции и лексику для того, чтобы напомнить материал и минимизировать количество ошибок обучающихся.

При обучении письму на иностранном языке в социальной сети Instagram обучающиеся могут писать короткие поздравления с праздниками, выражать пожелания, отмечая своих друзей или преподавателя; описывать различные события и рассказывать о своих впечатлениях; писать личные письма настоящему другу, которого можно отметить в данной социальной сети. Кроме того, преподаватель может затронуть определенную тему, написать небольшой текст, после чего задать вопросы подписчикам, а они кратко выразят свои мысли на иностранном языке в комментариях.

Еще один пример использования сети Instagram – это создание голосовых сообщений в режиме stories. Данная функция удобна в использовании при соз-

дании таких заданий, как «правда или ложь», для вопросов по содержанию текста или для выбора верного значения слова. Кроме того, преподаватель может придумать историю на иностранном языке, где его аудитория будет решать, чем закончится эта история, выбирая определенные действия. Тем самым подписчики с помощью голосования будут участвовать в создании сюжета и практиковать иностранный язык.

Также можно рассмотреть такой вариант как проведение марафонов. Марафоны могут быть посвящены любой теме, входящей в состав календарно-тематического планирования общеобразовательного учреждения. Проводятся в течение 1-2 недель. Во время марафона обучающиеся публикуют свои собственные записи на иностранном языке с рассказами на определенную тематику. Например, во время новогодних каникул обучающиеся в течение недели могут выкладывать описание событий, которые с ними произошли – описание процесса подготовки к празднику, покупки или изготовления подарков, встречи с друзьями, занятия зимними видами спорта, и т.д. Такой формат обучения иностранному языку будет носить развлекательный характер и проводиться вне школы, однако образовательный процесс прекращаться не будет.

Обязательно нужно отметить одну из самых полезных функций Instagram – это возможность для пользователя сохранять заинтересовавшие его публикации в отдельные тематические подборки и возвращаться к ним в любое время. Это поможет слабым или стеснительным учащимся более тщательно и в комфортной для них обстановке проработать изученный материал.

Социальные сети постоянно обновляются и совершенствуются – меняется их интерфейс, добавляются новые сервисы, пополняется контент, расширяется круг участников. Научно-технический прогресс открывает все новые возможности, виды и формы изучения иностранных языков, позволяя осуществить более гибкий индивидуальный подход к обучению в соответствии с возможностями каждого учащегося.

Литература

1. Agustin R.W., Ayu M. The impact of using Instagram for increasing vocabulary and listening skill // Journal of English Language Teaching and Learning. - 2021.

2. Клименко О. А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса. // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). - СПб: Реноме, 2012. - С. 405-407.

3. Рулиене, Л. Н. Образовательные возможности социальных сетей // Дистанционное и виртуальное обучение. - 2010. - № 5. - С. 124-132.

4. Исследование социальных медиа в России [Электронный ресурс]

5. Развитие языковой компетенции у студентов неязыкового вуза с помощью smart технологий в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. / Т. Л. Герасименко [и др.] – Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. – №1. – 2013. – С.3–6. 3.

6. Smart-технологии (вебинары и социальные сети) в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. / Т. Л. Герасименко [и др.]. – Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. – №5. – 2012. – с.9 –12. 2.

УДК 378.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Л.В. Лумпова,

учитель английского языка МОУ «Бендерская гимназия №2»

Т.В. Тулум,

учитель английского языка МОУ «Бендерская гимназия №2», г. Бендеры

Данная статья посвящена применению наиболее эффективных цифровых образовательных ресурсов, используемых учителями на дополнительных развивающих занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, информационные технологии, внеурочная деятельность

THE USE OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN THE ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF STUDENTS IN A FOREIGN LANGUAGE.

This article is devoted to the application of the most effective digital educational resources used by teachers in extracurricular classes in foreign languages.

Keywords: digital educational resources, information technology, extracurricular activities

В настоящее время активный процесс информатизации в области образования предполагает интенсивное внедрение и применение новых информационных технологий, которые могут быть полезны в формировании интеллектуально развитой личности, уверенно ориентирующейся в информационном пространстве. Раскрыть творческий потенциал учащегося, развить его интеллектуальные способности, сформировать конкурент-

но-способную личность невозможно, если не следовать за техническим прогрессом и не применять цифровые образовательные ресурсы. ЦОР (цифровые образовательные ресурсы) – это информационный источник, который содержит графическую, текстовую, цифровую, речевую, музыкальную информацию, направленную на достижение образовательных и воспитательных задач учебного процесса [Полат 1999; 134-135].

Использование цифровых образовательных ресурсов в организации внеурочной деятельности значительно активизирует познавательный интерес обучающихся, повышает эффективность усвоения материала и помогает реализовывать личностно-ориентированный подход в обучении.

Все цифровые образовательные ресурсы можно разделить на следующие 3 основные группы:

1. ЦОР, созданные для работы под управлением программной среды («профессиональные» ЦОР).

2. ЦОР, разработанные педагогами с использованием компьютерных программ

3. ЦОР, созданные педагогами с использованием новых технологических инструментов – интернет-сервисов Web 2.0.

В данной статье мы хотим рассказать о наиболее эффективных ЦОР, используемых нами во внеурочной деятельности по иностранным языкам.

Среди «профессиональных» ЦОР особое внимание заслуживают внимание такие «цифровые содержательные модули» как ЯКласс, Videouroki. Net, Skysmart, которые поддерживают изучение какого-либо конкретного фрагмента соответствующей учебной темы по соответствующему предмету и имеют как теоретическую, так и практическую части и различные встроенные способы контроля и оценивания. Например, **ЯКласс** предлагает огромный выбор аудиотекстов разной тематики для развития навыков аудирования на дополнительных занятиях по английскому языку (сайт listenaminute.com).



Мультимедийная интерактивная презентация является одним из самых распространенных из числа ЦОР, разрабатываемых педагогами самостоятельно с использованием компьютерных программ. В нашей гимназии ежегодно проходит предметная неделя по иностранным языкам, в рамках которой проводятся интеллектуальные кон-

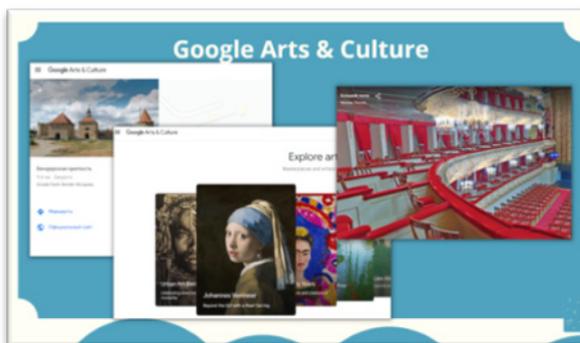
курсы с использованием мультимедийных презентаций, которые не только углубляют знания иностранного языка, но и способствуют расширению культурологического кругозора школьников, развитию их творческой активности, эстетического вкуса и, как следствие, повышают мотивацию к изучению языка и культуры другой страны. Например, игра «Полиглот» вызывает огромный интерес у учащихся среднего звена. Участники конкурса показывают свои познания в лексике, заимствованной из других языков (напр. die Schlange - змея, il maestro - учитель и т.д.) Особый интерес вызывает музыкальный конкурс, в рамках которого предлагается прослушать исполнение известной песни «Катюша» на разных иностранных языках и определить этот язык, используя свои знания, кругозор.

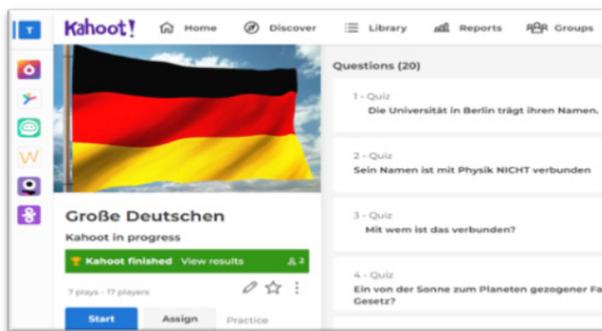
В настоящее время современному учителю невозможно обойтись без ЦОР, созданных с использованием новых технологических инструментов – интернет-сервисов Web 2.0., которые работают онлайн, и не требуют установки специального программного обеспечения на компьютере, необходимо только устойчивое подключение к интернету. К таким ресурсам относятся:

- интерактивные формы artsandculture.google.com
- виртуальные доски [padlet](http://padlet.com), menti.com
- онлайн-сервисы kahoot.com, [liveworksheets](http://liveworksheets.com), [iscollective](http://iscollective.com)
- визуализация данных, информации, процессов, конференции, встречи и многое другое.

Так, сервис **Google Arts & Culture** предлагает виртуальные

экскурсии в самые знаменитые театры, музеи и картинные галереи и делает посещение этих мест доступными из любой точки мира. Например, на дополнительных занятиях по теме «Театр» учащиеся имеют возможность посетить всемирно знаменитый Большой театр, пройти по его залам и коридорам, заглянуть в репетиционный зал, одновременно повторяя изученные фразы и слова и знакомясь с новой лексикой.





Другим не менее популярным и эффективным цифровым образовательным ресурсом является **liveworksheets.com**, на котором можно найти красочный и интересный материал для проведения групповых занятий по иностранным языкам с использованием форм и приемов игрового обучения для отработки и закрепления знаний по всем видам речевой компетенции.

Kahoot. Еще один популярный цифровой ресурс, широко используется учителями во внеурочной деятельности для создания викторин, дидактических игр, тестов и опросов. На этом ресурсе есть не только возможность найти готовую разработку по нужной теме, но и создать свою собственную. Выполнять задания можно индивидуально, в парах или группах.

Использование информационных технологий позволяет сделать занятия по иностранным языкам современными, по-настоящему развивающими и познавательными. Использование цифровых образовательных ресурсов влияет не только на повышение мотивации учащихся к изучению иностранных языков, но и способствует росту профессиональной компетентности учителя, значительному повышению качества образования, что ведёт к решению главной задачи образовательной политики.

Литература

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 224 с.
2. ЯКласс <https://www.yaklass.ru/>
3. Skysmart <https://edu.skysmart.ru/>
4. Videouroki.Net <https://videouroki.net/>
5. Kahoot! <https://create.kahoot.it/>
6. Liveworksheets <https://www.liveworksheets.com/>
7. Islcollective <https://en.islcollective.com/>
8. Google Arts & Culture <https://artsandculture.google.com/>

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Д. Ш. Музафарова,

к.ф.н., учитель английского языка МОУ СОШ № 35, г. Подольск.

В статье рассматривается специфика обучения английскому языку детей с ОВЗ. Она содержит описание опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В ней описывается особенности работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья на уроках английского языка в своей школе. В статье предлагаются наглядные материалы (карточки) подготовки к занятиям.

Ключевые слова: методы обучения, овладение иноязычным общением, наглядный материал, уроки английского языка, реабилитирующее пространство.

MODERN METHODS OF TEACHING ENGLISH TO CHILDREN WITH DISABILITIES

The article deals with the specifics of teaching English to children with disabilities. It contains a description of the experience of working with children with disabilities. It describes the features of working with children with disabilities in English lessons at school. The article offers visual materials (cards) for preparation for lessons.

Key words: teaching methods, mastery of foreign language communication, visual material, English lessons, rehabilitative space.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья представляет собой совокупность обязательных требований при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья требует от нас стремления вооружить их всеми инструментами, включая навыки английского языка, которые необходимы им для полноценной современной жизни.

Это связано с тем, что преподавание английского языка детям с ограниченными возможностями сегодня важно не только для того, чтобы дать таким детям как можно больше знаний, но и обеспечить их общее культурное, личностное и когнитивное развитие, а также вооружить их такими важными навыками, как умение учиться.

Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования обучающихся с ОВЗ определяют цель обучения иностранному языку как приобретение, по крайней мере, элементарной коммуникативной компетенции в говорении, аудировании и письме и коммуникативной компетенции в чтении. Уровень сформированности коммуникативной компетенции напрямую зависит от качества усвоения, в том числе лексических аспектов речевой деятельности.

Лексика в системе языковых средств является важнейшим компонентом речевой деятельности: аудирования и говорения, чтения и письма. Это определяет её важное место на каждом уроке английского языка, формирование и совершенствование лексических навыков постоянно находится в поле зрения учителя. Лексические единицы языка наряду с грамматическими, являются исходным и необходимым строительным материалом, с помощью которого осуществляется речевая деятельность.

В соответствии с современной коммуникативной методикой преподавания английского языка, новая лексика должна, по возможности, вводиться в реальных жизненных ситуациях и в контекстах, соответствующих интересам возрастной группы учащихся.

Уроки английского языка для учеников с ограниченными возможностями начинаются с упражнений, развивающих зрительную, слуховую и ассоциативную память. На всех уроках английского языка используется не только рациональный компонент, но и эмоциональный, что крайне важно при реализации требований ФГОС.

Особое внимание уделяется упражнениям, связанным с тренировкой ассоциативной памяти. Эти занятия позволяют учащимся с ограниченными возможностями ассоциировать и активно запоминать незнакомые слова. Обучение начинается с русских слов и заканчивается упражнениями на активизацию английской лексики.

Хотелось бы представить практику работы с учащимися с ограниченными возможностями здоровья и определить основные этапы и типы заданий для развития лексических и грамматических навыков четвероклассников на уроках английского языка при реализации требований ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В 4 классе на изучение английского языка в классах с ОВЗ по Учебному плану отводится 2 часа в неделю (68 часа в год).

Новая лексика естественно вводится красочными картинками и в виде презентации. На закрепления лексики даются следующие задания:

- на доске прикрепляем картинки с новыми словами и под каждой картинкой прикрепляем соответствующую надпись. Несколько раз повторяем, затем просим детей закрыть глаза (Close your eyes), пока дети не видят

учитель прячет одну из карточек, затем просит их открыть глаза (Now open your eyes). Дети должны отгадать какой карточки (какого слова) не хватает.
 - соотнеси картинку с соответствующей надписью

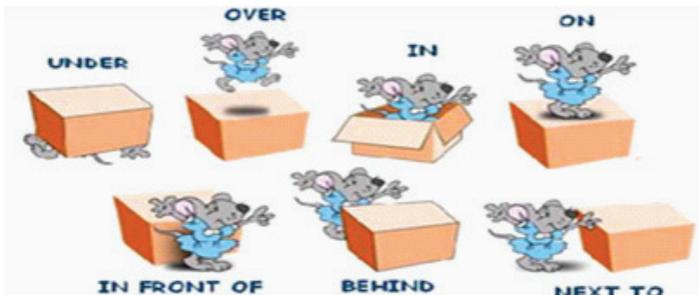
				
watch	guitar	gloves	helmet	keys
				
roller blades	mobile phone	hairbrush	camera	

- выбери правильное слово

1 Choose the correct word. (10 marks)

		
e.g. watch/clock	1 mobile phone/camera	2 hat/helmet
		
3 hairbrush/keys	4 roller blades/shoes	5 gloves/coat

Далее к лексическому материалу добавляется грамматика (предлоги места), после введения нового грамматического материала путем красочной презентации, всем ученикам раздаем таблички с предлогами и начинаем практиковать в речи.



На доске из картинок выстраиваем примеры, а дети должны из этих картинок составить предложения, практикуя тем самым и лексику, и грамматику урока: задаются наводящие вопросы: Is the guitar **on** the chair? Is the guitar **under** the chair? Is the guitar **in front of** the chair? **Where** is the guitar? Когда задаем вопросы, предлоги произносим громче, четче и с паузой. Сначала ученики с помощью таблички с предлогами, начинают отвечать на вопросы, далее уже стараются сами и быстро отвечать на вопросы. Весь класс вовлечен в данную работу.



Так практикуем с каждым новым словом и предлогом. Эффективность данной работы заключается в том, что во время работы можно передвигать предметы (карточки) меняя их расположение.

Особое внимание уделяется также подвижности деятельности. Обеспечивая подвижность деятельности на уроке, мы укрепляем мотивацию учеников с ОВЗ. И с этой целью выполняем следующий вид заданий: детям раздаем карточки с новой лексикой (каждому по одному предмету)



На доске прикреплены уже знакомые предметы:



Далее на своем примере объясняем задания: I've got a **helmet**. I put it **on** the table. Показываем, как карточку с изображением **шлема** прикрепляем к карточке со столом, (прикрепляем ее таким образом, чтобы шлем оказался **на** столе). Задаем вопрос ученикам: Who's got a **guitar**? (I've got a guitar). Put the guitar **behind** the sofa. После того, как ученик показал карточку и выполнил указание учителя (поставил гитару за диваном), задается следующий вопрос: Where is the guitar? На этот вопрос уже ученик сможет быстро, не задумываясь ответить: The guitar is behind the sofa. Этот же вопрос повторяем несколько раз и спрашиваем у нескольких учеников. Данный вид работы очень нравится детям, они с удовольствием выполняют его. Выполняя данную работу, мы также повторили ранее, изученный грамматический материал (have got/has got).



После выполнения всех данных заданий, нацеленных на усвоение нового материала мы переходим к работе с учебником. На электронную доску выводим упражнения с учебника, направленную на рефлекссию.

После того, как дети изучили картинку на экране они встают в круг вместе с учителем и начинается новый вид работы. Учитель бросает мяч одному из учеников и называет слово (новая лексика – a helmet), ученик должен посмотреть на картинку, найти этот предмет на ней и сказать где он находится (the helmet is next to the sofa) и т.д.



Для того, чтобы разнообразить каждый урок, мы стараемся менять и саму обстановку на уроке. Например, перестановка парт, таким образом, чтобы приблизить атмосферу урока по темам (at school, in the canteen, at the theatre и т.д.).

Урок английского языка для каждого ребенка с ОВЗ это новое открытие, новые эмоции, новые знания. Приобретение элементарных навыков общения в устной и письменной форме с учителем, одноклассниками на английском языке строится на основе собственных речевых возможностей и потребностей.

Таким образом, вышеперечисленные методы на уроках английского языка не угнетают ребенка, а создают вокруг него реабилитационное пространство и дают возможность для самореализации каждого в процессе обучения. Обучающиеся с ограниченными возможностями, получающие образование в безбарьерной среде, становятся участниками учебного процесса и чувствуют, что учатся для себя и для своего личного развития. В тоже время учитель должен проявлять мудрость, терпение, чуткость, постоянную заботу, любить детей такими, какие они есть и радоваться успехам каждого. Высокое качество инклюзивного образования на уроках английского языка в условиях ФГОС зависит от грамотного взаимодействия всех участников образовательного процесса в школе.

Литература

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья – Красноярск: Сибирский федеральный университет, Красноярский ун-т им. В.П. Астафьева. – 2013. – 123 с.
2. Маллер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями / А.Р. Маллер. – М.: Педагогика-Пресс, 2016. – 284 с.
3. Школа, открытая для всех: пособие для учителей общеобразовательных школ, работающих с детьми-инвалидами. Сост. Е.Н. Брешенкова; ред. А.И. Кардашина. – Тула, 2006.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ.

УДК 82.0

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

Е.В. Носовская,

учитель начальных классов, воспитатель ГПД
МОУ «РПСОШ №3», г. Рыбница

А.А. Кифорук,

учитель начальных классов, воспитатель ГПД
МОУ «РПСОШ №3», г. Рыбница

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

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

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

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

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

Направление преподавания русского языка в начальной школе в условиях ГОС НОО ориентировано на воспитание у детей литературных способностей. Эта ориентация состоит в передаче литературных ценностей каждому ребенку как личности, в помощи детям жить прекрасней, с большей пользой, в гармонии с современным миром. На практике это выражается в том, что учитель не дает детям ничего изначально, а лишь организует для них условия самостоятельной деятельности по освоению произведения, не навязывает учащимся утвержденные свыше или собственные образы мышления истандарты, не принуждает и не заставляет думать по шаблону. Поэтому дети свободны в образе мышления, способе письменного изложения, могут достичь полного самовыражения. Л.С. Выготский в книге «Воображение и творчество в детском возрасте» писал: «Правильное и научно понятное воспитание вовсе не означает искусственного привития детям извне совершенно чуждых им идеалов, чувств или настроений. Правильное воспитание и заключается в том, чтобы разбудить в ребенке то, что в нем есть, помочь этому развиться и направить это развитие в определенную сторону».

В условиях реализации ГОС НОО обучениепроходит наиболее естественно, гармонично сочетая действия, операции, направленные на создание урока со следующими особенностями [Козырева 2000;67-68].

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

Литературное произведение- это всегда продукт воображения. Оно представляет собой форму, способ выражения. Одна из форм существования -образ, другая, оборотная его сторона, - воображение. Образ – это материальное содержание, заключенное в воображении. Воображение - это вид существования духовного, благодаря чему образ и обладает подлинной жизненной силой. Именно благодаря существованию соотношения (воображение -образ) литературному произведению свойственна многозначность. Поэтому с первых дней изучения литературы необходимо развивать у детей воображение. Благодаря воображению они смогут воссоздать образ

произведения, соперживать его, смогут вживаться в произведение и пройти через свое новое состояние души, как бы сосуществуя в произведении вместе с его героями [Капинос, Сергеева, Соловейчик 2005; 123-125].

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

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

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

ЭТАП 1

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

ЭТАП 2

Учащиеся вслух коллективно читают текст, при этом раздающиеся звуки выражают образы, которые облечены в слова. Это помогает воспринимать на слух и зрительно образные выражения, заключенные в произведение. Учитель направляет ритм, такт чтения, чтобы учащиеся читали с чувством, выразительно.

ЭТАП 3

Учащиеся читают текст про себя, для того чтобы обнаружить новые и малопонятные слова, непонятные явления, незнакомые образы, которые препятствуют восприятию. Учитель совместно с детьми на основе имеющихся у них запаса знаний объясняет значения слов. Действуя таким обра-

зом, что не станет выделять и объяснять значения слов, когда он не уверен в том, что они действительно трудны для понимания.

ЭТАП 4

Чтение и воображение. На этом этапе участие воображения приведет к качественным изменениям. Здесь следует выделить два уровня чтения

-чтение негромким голосом: по-прежнему дети воспринимают текст зрением, их слух воспринимает раздающиеся звуки, однако они уже начинают «видеть» какие-то картины. Они «видят» героев произведения в действии: как они ходят, беседуют друг с другом и др., будто это происходит на самом деле;

-чтение про себя: такое чтение необходимо для того, чтобы лучше увидеть в произведении течение жизни. Обучение учащихся навыкам чтения про себя необходимо и очень важно, поскольку в обычной жизни обучение с книгой происходит преимущественно через чтение про себя.

Такой прием позволяет увеличить скорость чтения, согласно результатам исследований, в этом случае скорость чтения возрастает по крайней мере в 2 раза по сравнению с чтением вслух, поскольку исключаются сопутствующие, незначимые факторы. Вследствие того, что скорость чтения возрастает, читателю легче воспринимать мысли, содержащиеся в каждой фразе, во всем произведении, легче увидеть общую картину произведения и поэтому появляются условия для осмысления воображения. А уже благодаря всему этому легче происходит процесс контакта с произведением, вживания в него. Коллективное обучение учащихся навыкам чтения про себя также создает атмосферу для углубления в произведение, одновременно с тем оно индивидуализирует процесс чтения, развивает личные способности каждого из учащихся.

ЭТАП 5

Учащиеся слушают чтение, закрыв глаза, с тем, чтобы яснее видеть образы, возникающие в их воображении. Уместно слушать, закрыв глаза те произведения, где необходимо воспроизведение картин природы или каких-либо необычных деталей, подробностей. Что же касается тех произведений, где присутствуют лирические герои, то в данном случае в этом действии нет необходимости.

Этапы, направленные на осуществление вживания в произведение, должны естественно и гармонично сочетаться друг с другом. Различные операции, выступающие в форме вопросов, следует осуществлять живо, лаконично, они должны обладать способностью вовлечь учащихся в восприятие произведения путем проведения урока-игры. Изучая изобразительные детали, дети смогут увидеть то, что при поверхностном взгляде никогда не будет ими замечено, то, что их удивит и что оставит у них глубокое впечатление.

Учащиеся смогут прийти к философскому заключению, понять происходящие из него выводы в том случае, если выявление изобразительных

деталей будет рассматриваться как одна из операций со следующей последовательностью действий [Светловская 2001; 145-149]:

- 1) выявить детали;
- 2) подвести к пониманию философского смысла деталей;
- 3) учащиеся должны привести примеры из собственного опыта для того, чтобы проиллюстрировать детали.

При осуществлении операции со словами, выражениями можно применять один из четырех следующих технических приемов:

а) описание: предложить учащимся дать описание реального содержания, заключенного в каком-либо слове, выражении. Например, чтобы учащиеся поняли содержание слова *дряхлый* (рассказ «Нищий»), необходимо предложить им описать, как выглядит «дряхлый старик-нищий с согнувшейся под тяжестью болезней и оскорблений спиной»;

б) синонимическая замена: с помощью этого приема можно заменить слово, принадлежащее к какому-либо виду, на другое слово (сгорбленный *дряхлый*) и дать его описание или заменить его на целое выражение (*нищий стоял, сутулясь и дрожа*) также с последующим описанием;

в) антонимическая замена: *дряхлый* - *стоять, гордо распрямившись*;

г) составление фраз (предложений): этот прием помогает закрепить знание детьми значения слова (выражения), а также проверить его, ведь если учащийся составит предложение типа «Мой брат стоял *дряхлый* около стола», то можно увидеть, что ученик еще не понял значение слова *дряхлый*.

Операция со словами (выражениями), осуществляемая на уроке литературы, подводит нас к следующему выводу: слова (выражения) из литературного произведения следует подбирать тщательно, правильно, наиболее точно. Все это показывает сложность использования языковых средств.

Технические приемы работы со словами (выражениями) состоят также в возможности подбора слов (выражений), точно, полно, в движении отражающих какую-либо ситуацию, какое-либо положение. Например, при изучении рассказа И. С. Тургенева «Воробей» учитель просит детей: «Приведите какую-нибудь фразу, выражающую идею, смысл рассказа». В итоге многочисленные мнения должны быть отброшены с тем, чтобы прийти к выводу: «Сила любви побеждает физическую силу» [Шпунтов, Иванова 2005; 20-24].

Этап восприятия литературного произведения, связанный с воображением, осуществляется в двух формах:

а) конкретизация: учащийся описывает внешность, голос, манеры героя произведения, как будто в настоящее время он может реально наблюдать этого героя. Например, при изучении рассказа Л. Н. Толстого «Старый дед и внучек» учитель предлагает детям такое задание: «Опишите на основе своего собственного воображения, как выглядит дедушка».

б) вхождение в роль: учащийся должен вообразить себя одним из персонажей произведения и произнести несколько фраз, выражающих его сокровенные мысли. В речи учащегося наиболее ярко проявятся характер, намерения и сущность персонажей.

Приведем еще один пример из урока, где изучался рассказ «Старый дед и внук». Описываемая операция выражается в задании учителя: «Произнесите какую-нибудь фразу, отражающую настроения сына и невестки старика в тот момент, когда они не позволили ему есть вместе с ними за одним столом.

Эта операция позволяет раскрыть психологию сына и невестки старика в тот момент, когда они решили прогнать его из-за стола, заставить есть отдельно. Но что касается учащихся, то психология, поведение сына и невестки должны проявиться через построенные ими фразы, которые бы выражали подлинную суть каждого из персонажей, как бы «срывали с них маски».

В своем рассказе Л. Н. Толстой не приводит слов невестки, сказанных ею в тот момент. Когда она накричала на старика за то, что он разбил тарелку. Поэтому необходимо предложить учащимся следующее задание: «Воспроизведите слова невестки в тот момент, но не забывайте, что она ругала старика». Высказанные детьми реплики помогут им глубоко запечатлеть в своем сознании образ невестки. Чем больше дети будут проговаривать оскорбительные слова, тем больше им будет понятен характер невестки, а потому отпадает необходимость переходить к «разъяснению значений слов и выражений, объяснять значение таких слов, как саркастический, наглый, дерзкий».

Ассоциативный этап восприятия примыкает к операции, основанной на воображении, однако иногда он выделяется в самостоятельный. Это происходит тогда, когда необходимо пробудить непосредственный жизненный опыт учащихся, участвующих в процессе восприятия произведения. Например, чтобы понять чувства автора, связанные с финальной изобразительной деталью отрывка из рассказа Л.Н.Толстого «Старый дед и внучек», учащиеся должны вспомнить по ассоциации и рассказать об овладевших ими самими аналогичных чувствах в ситуации, когда они сделали добрый поступок в отношении кого-то. Дети рассказывают, какие они испытывали в тот момент чувства, испытывали ли они радость и внутреннее удовлетворение и в чем это выражалось.

Этап по поиску альтернативного названия произведения заключается в том, чтобы простым, естественным способом выразить смысл, главную идею произведения. Например, рассказ И. С. Тургенева «Воробей» учащиеся могли бы назвать: «Торжество силы любви над физической силой», а рассказ Л. Н. Толстого «Старый дед и внучек»-«Что посеешь, то и пожнешь».

Естественно и гармонично увязанные друг с другом перечисленные этапы изучения литературного произведения помогут детям в совершен-

ствовании и формировании своей речи, своих собственных мыслей, своего индивидуального восприятия. Коллективный характер деятельности, предельное уважение их со стороны учителя создает детям атмосферу радости и в то же время по-настоящему серьезный, сосредоточенный настрой во время занятия.

Теперь у учащихся возникает потребность рассказать и написать некий законченный текст, поскольку у них появляется материал, который нужно выразить устно или письменно. Поэтому следующим действием будет предложение к нескольким учащимся пересказать произведение (обычно рассказ) перед классом, а потом письменно изложить его в виде сюжета с достаточно широкими, неограниченными рамками по их собственному выбору. Как правило, предлагается пересказать рассказ с точки зрения одного из персонажей. Существуют тематические модели, имеющие еще более творческий характер, например, после изучения рассказа В.Осеевой «Добрая хозяйка» предлагается представить себе встречу петуха, курицы, утки и щенка и воспроизвести разговор между ними. Есть также тематические модели, связанные с философским смыслом произведения: рассказать случай из жизни, который свидетельствовал бы о верности философской мысли «Что посеешь, то и пожнешь». Учащимся нравятся такие упражнения, поскольку выбранный ими сюжет несложен в понимании, он задевает струны души детей и воодушевляет их на раскрытие перед окружающими своего внутреннего мира, сокровенных чувств. Когда возникает потребность письменно изложить свои мысли, дети делают это чрезвычайно быстро, ясным и живым языком, носящим печать их индивидуального восприятия. Литературные способности учеников четко проявляются в двух основных элементах: искренне выражаемых эстетических эмоциях и способности применить индивидуальный запас языковых средств для выражения этих эмоций.

Литература

1. Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: Теория и практика обучения. - М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
2. Козырева А.С. Виды работы над текстом на уроках чтения // Начальная школа. – 2000. – №3. – С.67-68.
3. Романовская З.Н. Чтение и развитие младших школьников: Приобщение детей к художественной литературе как к искусству. - М.: Педагогика, 2002. – 129 с.
4. Светловская Н.Н. Методика внеклассного чтения. - М.: Просвещение, 2001. – 175 с.
5. Шпунтов А.И., Иванина Е.И. Когда художественное произведение может быть воспринято младшими школьниками полноценно // Начальная школа. - 2005. – № 10. – С. 20-24

ИГРА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

И.В. Палистрант,

учитель французского языка МОУ «Выхватинецкая
МСОШ-д/с им. А.Г Рубинштейна»

В настоящей статье отражена игра как средство активизации познавательной деятельности на уроках французского языка. Посредством игры, дети легче усваивают материал, уроки становятся таким образом интереснее, развивают легче мышление и стимулируют учащихся к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: игра, дидактический материал, заинтересованность учеников, познавательная деятельность.

GAMES AS A MEANS OF ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY IN THE LESSONS OF THE FRENCH LANGUAGE

This article reflects the game as a means of enhancing cognitive activity in French lessons. Through the game, children learn the material more easily, the lessons become more interesting, develop easier thinking and stimulate students to learn a foreign language.

Keywords: the game, didactic material, student interest, cognitive activity.

Еще древние римляне говорили, что корень учения горек. Но зачем учить с горькими и бесполезными слезами тому, чему можно выучить с улыбкой? Если интересно построить урок, корень учения может изменить свой вкус и даже вызвать у детей здоровый аппетит.

Народная мудрость создала игру, которая является для ребенка наиболее подходящей формой обучения.

Игры дают хороший результат лишь в том случае, если ясно представляешь, какие задачи могут быть решены в процессе их проведения. Психологами доказано, что знания, усвоенные без интереса, не окрашенные собственным положительным отношением, эмоциями, не становятся полезными – мертвый груз. Вот почему проблема детской игры является одной из самых актуальных проблем детской психологии и педагогики. Актуально, как никогда ранее.

Отечественная педагогика рассматривает детскую игру как важное средство воспитания и всестороннего развития детей. Для учеников младших классов игры имеют исключительное значение: игра для них – и уче-

ба и труд и серьезная форма воспитания. Игра для школьников младших классов – способ познания окружающего мира. Играя, он изучает цвета, форму, свойства материала, пространственные отношения, числовые отношения, изучает растения, животных.

Главным элементом игры является игровая роль, не столь важно какая; важно, чтобы она помогала воспроизводить разнообразные человеческие отношения, существующие в жизни. Только если вычленишь и положить в основу игры отношения между людьми, она станет содержательной и полезной. Что касается развивающего значения игры, то оно заложено в самой ее природе, ибо игра – это всегда эмоции, а там, где эмоции, там активность, там внимание и воображение, там работает мышление.

Принято различать два основных типа игр: игры с фиксированными, открытыми правилами и игры со скрытыми правилами. Примером игр первого типа является большинство дидактических, познавательных и подвижных игр, сюда относятся также развивающие интеллектуальные, музыкальные, игры – забавы, аттракционы.

Ко второму типу относят игры сюжетно – ролевые. Правила в них существуют неявно. Они – в нормах поведения воспроизводимых героев: доктор сам себе не ставит градусник, пассажир не летает в кабине летчика.

Включение детей в языковую сферу, изучение предмета и овладение знаниями по французскому языку происходит неодинаково. У одних детей знания на уровне стандарта и выше, в то время как у других при равных условиях обучения показатель ниже.

Наблюдения показали, что у учащихся необходимо заложить интерес к изучаемому предмету, используя разнообразные приемы стимулирования их эмоциональных реакций в ходе урока. Это в значительной мере способствует вовлечению всех учеников в познавательный процесс. Положительный результат достигался, прежде всего, тем, что в созданной психологической обстановке эмоциональной напряженности нейтрализовывались или совсем снимались отрицательные субъективные факторы. Так, в группах, имеющих разную степень языковой подготовки, коллективное творческое дело (КТД) по изготовлению наглядных пособий для кабинета иностранного языка повысило у учащихся интерес к изучаемому предмету.

О месте игр на уроке и отводимом времени на игру разные авторы смотрят по-разному. Ясно одно, что все это зависит от ряда факторов. Игра может занимать от 3-5 минут до 20-25 минут урока. Она может быть использована в качестве тренировочного упражнения при закреплении, при повторении пройденного материала, при введении нового материала. Игры могут быть использованы на различных этапах урока. Главное правило – соблюдение чувства меры, иначе теряется свежесть эмоционального воздействия игры, а учащиеся утомляются.

Знакомясь с той или иной игрой, необходимо хорошо понять её движущую пружину. Если она построена на театрализации, надо позаботиться о деталях костюма и реквизита – они сделают игру более полноценной и убедительной. Если же это небольшая игровая зарисовка, то всё зависит от эмоциональности учителя.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы: игра – это неотъемлемая составляющая педагогического процесса. Игровая деятельность актуальна на любом уроке, и просто необходима на таком уроке как иностранный язык, в силу его особенностей. Она помогает учителю разнообразить, украсить урок, а ребенку раскрыться и с удовольствием поддаться обучению. Игра очень обширна как понятие, ее место на уроке, особенно на младшей ступени обучения очень важно.

При проведении игр использую средства наглядности. Вывешивается картинка, на которой изображена определенная ситуация. Учащимся предлагается сыграть роль персонажей, изображенных на картинке, в соответствии с ситуацией, представленной на ней.

Дети всегда с интересом относятся к игровым формам работы, любят исполнять различные роли людей. Участие в игре сопровождается многообразными и сильными эмоциями, связанными с пробой собственных сил, самоутверждением. В результате дети получают удовольствие, выполняя игровые действия и общаясь со своими партнерами.

Как известно, большое значение в организации учебного процесса играет мотивация учения. Дидактические игры мотивируют речевую деятельность, так как обучаемые оказываются в ситуации, когда актуализируется потребность что-либо сказать, спросить, выяснить, доказать, чем-либо поделиться с собеседником. Школьники наглядно убеждаются в том, что язык можно использовать, как средство общения.

Игра активизирует стремление ребят к контакту друг с другом и учителем, создает условия равенства в речевом партнерстве, разрушает традиционный барьер между учителем и учеником. Игра дает возможность робким, неуверенным в себе учащимся говорить и тем самым преодолевать барьер неуверенности. В игре каждый получает роль и должен быть активным партнером в речевом общении.

В играх школьники овладевают такими элементами общения, как умение начать беседу, поддержать ее, прервать собеседника, в нужный момент согласиться с его мнением или опровергнуть его и т.д.

Игра – это средство познания мира: через игру ребенок изучает цвет, форму, свойства материалов, изучает растения, животных. В игре у детей развивается умение наблюдать, расширяется круг интересов, выявляются вкусы и запросы. Продумывая задачи и содержание игр с правилами, необходимо постепенно усложнять их. Нельзя шаблонизировать игры, необходимо давать

простор детской инициативе и творчеству. В самостоятельных играх не следует навязывать содержание игры. В жизни ребенка игра имеет такое же значение, как для взрослого работа, служба. В игре воспитываются те физические и психологические навыки, которые будут необходимы для работы: активность, творчество, умение преодолевать трудности и др. Эти качества воспитываются в хорошей игре, в которой есть «рабочее усилие и усилие мысли», а «игра без усилия, игра без активной деятельности – всегда плохая игра».

В своей совокупности игры способствуют развитию у детей мышления, памяти, внимания, творческого воображения, способности к анализу и синтезу, восприятию пространственных отношений, развитию конструктивных умений и творчества, воспитанию у учащихся наблюдательности, обоснованности суждений, привычки к самопроверке, учит детей подчинять свои действия поставленной задаче, доводить начатую работу до конца. Именно поэтому на уроках следует использовать игровую деятельность, которая очень активизирует трудовую и познавательную деятельность. Так же игра повышает интерес учащихся к предмету, если при простом объяснении детям что-то может казаться трудным или непонятным, то при игре становится интересно и ребята относятся к этому не так, как будто это просто «нужно», а так, что им это «нравится» и «хочется».

Игра очень помогает мне на уроках, я использую игры в любых классах и на любых уроках. И это очень нравится мне и моим ученикам.

Следует отметить, что с помощью игры хорошо отрабатываются навыки аудирования, устной речи, делая процесс обучения иностранному языку интересным и увлекательным. Игру следует использовать на разных этапах обучения, что способствует решению познавательных и воспитательных задач.

Личностно-ориентированные технологии языкового образования показывают на многочисленных примерах игровых упражнений, которые могут применяться как на уроках, так и во внеклассных мероприятиях по иностранному языку.

Таким образом, игра является средством активизации познавательной деятельности учащихся на уроках иностранного языка.

Литература

1. Бикеева А.С. Первый урок иностранного языка // иностранные языки в школе – 2006. – № 1.
2. Ильченко Е.В. Игры, импровизация, мини-спектакли на уроках французского языка. – М.: «Институт общегуманитарных исследований», 2003. – 96с.
3. Иоаннесян И.Г. Игры на французском языке. // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 2.
4. Коньшева А.В. Французский для малышей. Спб.: «Каро», 2005. – 160с.
5. Курбатова М.Ю. Игровые приемы обучения иностранному языку на начальном этапе // Иностранные языки в школе – 2006. – № 3.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ПЕРВОМ КУРСЕ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

М.С. Попаз,

преподаватель иностранных языков
СПО «Бендерский медицинский колледж», г. Бендеры

В настоящей статье отражена эффективность использования технологии педагогического сотрудничества на занятиях по английскому языку.

Ключевые слова: иностранные языки, педагогическое сотрудничество, коммуникативные навыки, совместная работа, медицинский колледж.

PEDAGOGICAL COOPERATION AS A WAY TO OVERCOME DIFFICULTIES IN LEARNING ENGLISH IN FIRST YEAR OF MEDICAL COLLEGE

This article reflects the effectiveness of using the technology of pedagogical cooperation in English classes.

Key words: foreign languages, pedagogical cooperation, communication skills, teamwork, medical college.

«Мои ученики будут узнавать новое не от меня;

Они будут открывать это новое сами.

*Моя главная задача – помочь им раскрыться
и развить собственные идеи».*

И.Г. Песталоцци

Дисциплина «Иностранный язык» в системе среднего профессионального образования выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития будущего специалиста. Преподавание английского языка в медицинском колледже требует особого подхода.

Основные задачи преподавателя в учреждении среднего профессионального образования направлены на развитие способности к самостоятельному изучению английского языка, создание условий для практического овладения иностранным языком, а также выбор таких методов обучения, которые позволили бы каждому участнику учебного процесса проявить свою активность. Преподавателю необходимо приводить примеры применения иностранного языка в реальных жизненных ситуациях,

напоминать о его международной важности, соотносить с той профессией, которую выбрали обучающиеся.

Занятия по английскому языку открывают широкие возможности для формирования коммуникативных навыков обучающихся и практического овладения иностранным языком. Использование технологии педагогического сотрудничества на занятиях по английскому языку способствует формированию коммуникативных навыков обучающихся и практического овладения иностранным языком. Данная технология позволяет создать на занятии такую атмосферу, в которой каждый обучающийся может быть вовлечен в активный познавательный процесс.

Что подразумевает термин «сотрудничество»? В толковом словаре Т. Ф. Ефремовой сотрудничество определяется, как:

- 1) участие в каком-либо общем деле;
- 2) совместные действия, деятельность. [Ефремова 2000].

Учебное сотрудничество, по определению доктора психологических наук, профессора, Галины Анатольевны Цукерман, – это «взаимодействие, в котором педагог:

а) создаёт ситуацию необходимости перестройки сложившихся у обучающегося способов действия,

б) организует учебный материал так, чтобы ребёнок мог обнаружить объективную причину своей неумелости, некомпетентности и указать её взрослому.

В современных образовательных технологиях учебное сотрудничество используется как способ организации взаимодействия учащихся друг с другом, с педагогом. Результатом, которого является не только формирование знаний, умений и навыков по учебным предметам, но и формирование умения сотрудничать, принимая во внимание желания и действия партнёра; умения понимать эмоциональное состояние участников совместного действия; умения проявлять инициативность для поиска информации; умения решать конфликты. [Цукерман 1993; 228-230].

Таким образом, можно отметить, что педагогическое сотрудничество – это совместная учебно-познавательная, исследовательская, творческая или игровая деятельность обучающихся, имеющая общую проблему, цель, способы деятельности и направленная на достижение совместного результата деятельности под руководством преподавателя. Технологии сотрудничества реализуют демократизм, равенство, партнерство в отношениях педагога и ребенка. Преподаватель и обучающиеся совместно вырабатывают цели, содержание занятия, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества.

Хотелось бы поделиться опытом применения технологии педагогического сотрудничества на занятиях английского языка в одной из групп пер-

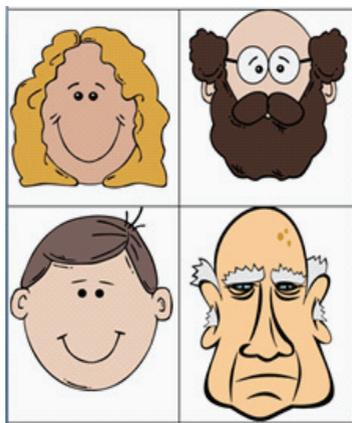
вого курса, студенты которой первый год изучают английский язык (они изучали в школе французский язык в качестве иностранного).

Главная идея обучения в сотрудничестве: Работая вместе - вместе учимся! Практика показывает, что вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Использовать технологию сотрудничества можно при выполнении различных видов деятельности и при формировании различных коммуникативных навыков. На своих занятиях я отработываю следующие навыки:

- ✓ работа с текстом (чтение с обсуждением);
- ✓ развитие диалогической речи (посредством ролевой игры);
- ✓ ведение дискуссии;
- ✓ работа с лексикой;
- ✓ работа с грамматическим материалом.

Работа с текстом

На занятиях по иностранному языку, особенно когда формируются фонетические навыки, важно, чтобы обучающиеся как можно больше говорили на английском языке. После отработки новой лексики студенты по очереди читают текст в малых группах. После самостоятельного или совместного прочтения текста студенты задают друг другу вопросы. Как результат работы групповой или индивидуальной работы выполняется задание на определение верных или неверных утверждений и т.п. Также можно предложить составить план и пересказать текст, описать одного из персонажей, рассказать от имени одного из персонажей и т.д. Например, после изучения лексики и прочтения текста по теме «Описание внешности» студентам было предложено описать внешность одного из предложенных лиц, а после нарисовать картину по описанию:



Draw the picture:

- It has one blue face.
- It has four big ears.
- It has got three beautiful green eyes.
- It has got one yellow body.
- It has three short arms.
- It has got four long legs.
- It has got one nice small nose.
- It has got one ugly mouth.
- It has got short brown hair.
- It has got a short neck.

Развитие диалогической речи

Применение технологий сотрудничества способствует эффективному формированию навыков диалогической речи. Студентам интересно составлять небольшие диалоги на основе конкретной речевой ситуации. Примером может служить прочитанный или выученный диалог или конкретные речевые клише. Например, при изучении темы «Знакомство» студенты составляют новый диалог на основе ранее изученных речевых клише и прочитанных диалогов:

Диалог 1

- **Hi, my name's Harry. What's your name?**
- Hi, my name's Thomas. **Nice to meet you, Harry.**
- Nice to meet you, too. Thomas, **how are you?**
- **I'm fine, thank you. How are you?**
- I'm fine, too. OK, **I must be going now. It's been nice talking to you.**
- Yeah. It's been nice talking to you. **See you.**
- See you. Bye.

Диалог 2

- **Hello.**
- Hello.
- **What is your name?**
- **My name is Jack. What is your name?**
- My name is Liza. **I'm from Russia. Where are you from?**
- I'm from England. **What are you Liza?**
- **I am a teacher. And you?**
- I am a doctor.
- **I was very glad to meet you, but I am in a hurry. Here is my number, call me 89543287564. Goodbye.**
- Ok. **Thanks see you soon.**

Ведение дискуссии

Групповая дискуссия представляет собой коллективное обсуждение какой-либо проблемы с целью достижения определенного общего мнения по ней. В ходе дискуссии происходит коллективное сопоставление мнений, оценок, информации по обсуждаемой проблеме. Например, после прохождения темы «Описание характера», студентам предлагается высказать свое мнение по заранее предоставленным им вопросам:

1. What are the traits of an ideal wife/husband? Do you think it's good to live with an ideal?
2. What are your best friend's most engaging traits?
3. What makes a student popular with others?
4. What traits of character in your opinion do students appreciate in a teacher?
5. Do you think the appearance is important when you want to get a job? Why?
6. In what jobs do you think the appearance is essential? Why?
7. Do you think that the saying "A beauty lives an easier life" is correct?
8. What is your ideal of male/female beauty?
9. Which do you think is more important: beauty or character?

Работа с лексикой

Студенты с интересом выполняют задания, связанные с новой лексикой. Так, при изучении новых лексических единиц по теме «Описание внешности», студенты выполняют следующее задание:

Replace the unsuitable word in each sentence with a word which is either more suitable or more polite:

1. He told me he met a handsome (*beautiful*) girl in the disco last night.
2. She's beautiful but her younger sister is really quite ugly (*plain*).
3. I think Peter is getting a bit fat (*overweight*), isn't he?
4. Most people want to stay slim, but not as skinny (*thin*) as that girl over there.
5. I think she's hoping to meet a few beautiful (*handsome*) men at the tennis club.

Работа с грамматическим материалом

Используя технологии сотрудничества можно увлекательно и эффективно представлять и закреплять грамматические явления. Один из приемов, который я применяю на занятиях, называется «Вертушка». Например, при изучении темы **Present Simple** студенты поочередно выполняют общее задание по одному примеру, передавая лист друг другу. Таким образом, все студенты имеют возможность потренироваться и проконтролировать работу одногруппников.

В заключение хотелось бы отметить, как показывает практика, использование технологии педагогического сотрудничества на занятиях по английскому языку помогает осуществлять личностно-ориентированный подход, формировать коммуникативные универсальные учебные действия и мотивировать обучающихся на дальнейшее изучение английского языка. В основе метода учебного сотрудничества лежит совместная деятельность, поиск разнообразных видов взаимодействия: работа в парах и малых группах. В ходе такой коллективной работы студенты решают проблемы и вступают в активный диалог. Работа на занятии организована и направлена на стимулирование и поощрение взаимодействия между обучающимися.

Литература

1. Дьяченко В.К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах. М.: Народное образование, 2004. – 348с.
2. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000 <https://www.efremova.info/>
3. Павлова Ю.Б. Ситуативный дискурс английского языка: Практикум – Тирасполь, 2015. – 82с.
4. Полат Е.С. о технологии обучения в сотрудничестве // fralla.nethouse.ru.
5. Руковишников Ю. С. Обучение в сотрудничестве как метод активного обучения иностранному языку в вузе / Ю.С. Руковишников // Молодой ученый. № 14 (148) / 2017- с.649-651 <https://moluch.ru/archive/148/41523/>
6. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993. – 268с.

УДК 372.811

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ РОЛЕВЫХ ИГР

Т.П. Райлян,

учитель английского языка МОУ «ТСП» №14,
г.Тирасполь

В данной статье рассмотрено такое понятие, как ролевая игра, ее использование на уроках английского языка в школе. Нами представлены виды ролевых игр, которые могут применяться на разных этапах обучения.

Ключевые слова: ролевая игра, активность учащихся, обучение иностранному языку.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS THROUGH THE USE OF ROLE-PLAYING GAMES AT ENGLISH LESSONS

This article is devoted to the concept of role-playing game, its usage at English lessons at school. The author offers some types of role-playing games. They can be used at different stages of foreign language teaching at school.

Keywords: role-playing game, activity of students, foreign language teaching.

Сегодня современное общество требует от нас умение адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, творчески и критически мыслить, работать с информацией и новыми информационными технологиями, быть коммуникабельными. В связи с этим особый интерес представляют различные инновационные формы и методы обучения, позволяющие решать образовательные задачи более эффективно, нежели это возможно при традиционном обучении. К таким инновационным методам относятся ролевые игры.

Известно, что игра способствует интеллектуальному развитию ребенка, его социализации в коллективе, связана с развитием мотивации и формированием положительного отношения к учебному процессу.

Р.П. Мильруд определяет ролевую игру как «методический прием, относящийся к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком» [Мильруд 2004; 8].

В настоящее время ролевые игры широко используются в процессе обучения иностранным языкам. В основном они применяются на заключительном этапе прохождения какой-либо темы с целью закрепления или совершенствования речевых умений. Ей предшествует последовательная работа над лексическим материалом, его активизация и выведение в речь. Ролевая игра помогает создать атмосферу иноязычного общения, она объединяет учеников, создает между ними новые эмоционально-коммуникативные отношения, основанные на взаимодействии на иностранном языке. Стоит отметить, что для учащегося - это хорошая возможность почувствовать, что он действительно может говорить, понимать и быть понятным.

Данный вид работы помогает отойти от традиционных форм, при которых обучающиеся большую часть времени пассивны. Необходимость использования ролевых игр на уроках объясняется стремлением разнообразить учебный процесс.

Развитие творческой активности учащихся – одна из важнейших задач современной школы, так как творчество считается неотъемлемой характеристикой развития личности. Ролевые игры помогают учителям создавать ситуации, в которых общение на иностранном языке приобретает большую значимость, чем при выполнении упражнений в учебниках. А, главное, в них нет оценок или вопросов «кто лучше? кто хуже?» [Бурмакина 2014; 4].

При подготовке к ролевой игре необходимо проверить у учащихся уровень знания лексики и степень усвоения грамматических структур, необходимых при обсуждении проблемных вопросов, которые могут возникнуть в игровой ситуации. Полезно также показать учащимся, как в игре можно использовать мимику и жесты, что оживит игру.

Ролевые игры можно использовать на всех этапах обучения. В начальной школе без нее не обойтись, ведь дети должны все почувствовать, увидеть, понять на примере. Так, например, для игры «В зоопарке» можно использовать игрушечных животных, расставленных на разных партах. Цель – отработать употребление модального глагола *can*. Один из учащихся исполняет роль экскурсовода, остальные – посетители зоопарка. Посетители подходят в зоопарке, например, к медведю и вступают в диалог с экскурсоводом.

Guide: This is a bear. It can run and jump. It can swim and climb trees but it can't fly.

Visitor: Can it hop?

Guide: No, it can't.

Далее экскурсоводом становится другой ученик, и игра продолжается. Данный вид заданий развивает логическое мышление, инициативность, умение работать в команде.

Для закрепления лексического материала на начальном этапе обучения можно предложить детям составить по образцу микродиалог, а затем разыграть его. В качестве примера взята ситуация “At the Café” при изучении темы “Food”. Объединение учащихся общей идеей, взаимодействие друг с другом в процессе подготовки диалога способствует раскрытию творческих способностей ребят и повышению учебно-познавательной мотивации.

Waiter: Good morning. We are glad to see you!

Customer: Hello!

Waiter: There is a menu on the table. Are you ready to order?

Customer: Yes, I am. I'd like a cup of coffee and a cake, please.

Waiter: Yes, of course.

Customer: Give me the bill, please.

Waiter: Take it. How would you like to pay: in cash or by credit card?

Customer: In cash.

Waiter: Here's your change. Good bye! Good luck!

Customer: Thank you. Good bye!

К грамматическим играм можно отнести следующий вариант: Who is the best boaster? Ребята учатся употреблять *The Present Perfect Tense* и модальные глаголы. Учащиеся хвалятся и фантазируют на тему, что интересного и необычного они или их родители и друзья совершали в своей жизни. Воображение безгранично.

Например:

I've been to London 3 times.

I have seen ... many times.

I have dined with Harry Potter.

I've played football with...

My father has sailed round the world in a boat.

My brother has learned to change desks into different animals.

I have flown to the moon with..., etc.

Герои высказываний – персонажи любимых фильмов, книг, друзья, известные люди (любимые спортсмены, певцы).

На старшей ступени обучения возможно обсуждение того, что действительно могло быть, а что нет.

1. You may (might) have done it, but...

2. You couldn't have done it, because...

3. It's quite possible, but only in your dream, because...

4. It's impossible, because ... lived in the last century or many centuries ago.

5. You must have forgotten that...

6. You should prove that it is the truth.

Благодаря играм, создается непринужденная обстановка, в которой обучение происходит легче. В процессе данной игры учащиеся не просто вспоминают лексику, но также отрабатывают грамматические структуры. В процессе работы развиваются внимание, память, мышление, наблюдательность и, конечно же, творческие способности.

Также можно инсценировать известные сказки или сделать постановку своей истории. Например, в начальной школе в рамках недели иностранного языка можно предложить учащимся принять участие в инсценировке русской народной сказки «Репка». (Turnip – a Russian folk tale), а подростки могут исполнить роли персонажей мультфильма «Гринч – похититель Рождества». (How the Grinch Stole Christmas). В ходе репетиций учащиеся с легкостью запоминают слова и грамматические структуры. Творческий процесс увлекает детей и способствует развитию их эмоционального интеллекта. Игра – это всегда эмоции, активность мышления, внимания и воображения. Положительным моментом в данной форме работы является то, что могут быть задействованы все учащиеся. С помощью ролевой игры моделируются различные коммуникативные ситуации, которые могут возникнуть в реальной жизни. Перевоплощаясь в тех или иных персонажей, учащиеся знакомятся с разными сторонами жизни, что готовит их к реальным жизненным ситуациям, с которыми они могут столкнуться в дальнейшем.

На средней и старшей ступенях обучения часто используют «интервью». Ученики могут взять интервью у героев популярных книг, фильмов,

любимых спортсменов, певцов, артистов. Перед началом интервью, можно обсудить наиболее важные моменты из жизни известных людей:

1. Do you think their life is easy (difficult, interesting, tough)?
2. What do you like in their life?
3. What do you dislike?
4. Would you like to be a very famous celebrity? Why?
5. What do you like or dislike about being a very famous celebrity?

Можно провести урок в форме пресс-конференции, где на вопросы нескольких журналистов отвечает один «герой». Чтобы ответить на все вопросы журналиста, учащемуся нужно проявить находчивость и фантазию. Для обучающихся среднего и старшего звена, как правило, используются сюжетно-ролевые игры, в которых главным содержанием является предметная деятельность людей или отношения между людьми. В этом возрасте повышается интерес к межличностному общению, что вызывает особый интерес к участию в дискуссии в рамках телевизионного шоу, например. Обсуждая различные ситуации, воссоздавая поступки взрослых, учащиеся проникаются их чувствами и проблемами, начинают лучше ориентироваться в отношениях между людьми, т.е. развивается их эмоциональная сфера. А это, в свою очередь, способствует формированию этических норм, гуманности, милосердия, и может помочь снижению агрессивности межличностных отношений в будущей жизни детей.

Ролевые игры интересны, как учащимся, так и преподавателям. Они снабжают урок речевой практикой, выводят учащихся из стен классной комнаты в атмосферу реальной жизни, давая им шанс проверить себя в общении не только с одноклассниками и учителем, но и с другими людьми. Это позволяет свободнее и легче высказывать свое мнение, если оно не совпадает с мнением класса.

Без сомнения, ролевые игры – эффективное средство для раскрытия творческого потенциала, развития эмоционального интеллекта и повышения мотивации к изучению иностранного языка.

Литература

1. Бурмакина Л.В. Ролевые игры на уроках английского языка / Л.В. Бурмакина. - СПб.: Каро, 2014. – 53 с.
2. Васильева И.Б. Создание и проведение ролевых игр на английском языке. Методические рекомендации для преподавателей. М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2005. – 39 с.
3. Крутецкий В.А. Психология: учебник для учащихся педагогических училищ. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.
4. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка/ Р.П. Мильруд // ИЯШ, 2004. - №7. - с. 30 – 36.

5. Пучкова Ю.Я. Игры на уроках английского языка: Метод. пособие / Ю.Я. Пучкова. – М.: ООО «Издательство Аст», 2005. – 78с.
6. Стайнберг Дж. 110 игр на уроках английского языка / Дж. Стайнберг; пер. с англ. – М.: ООО «Издательство Аст», 2004. – 124 с.
7. Пигров К.С. Научно-техническое творчество. – Л.: ЛГУ, 1979. – 144с.

УДК 801.83:004.55

ВИДЕОИГРА КАК ЖАНР ТЕХНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

А. А. Ревенко,

магистрант филологического факультета
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тirasполь

В настоящей статье рассматривается место видеоигры в парадигме лингвистических исследований. Она направлена на определение текстовой и художественной природы видеоигр с учетом их технологического характера, а также на определение роли вербальности в видеоиграх.

Ключевые слова: видеоигра, техно-художественное произведение (гибрид), текст, персонаж, вербальность.

VIDEO GAME AS A GENRE OF TECHNO-ART WORK

This article reflects the place of video games in the paradigm of linguistic research. It aims to determine the textual and artistic nature of video games, taking into account their technological nature, as well as to determine the role of verblality in video games.

Keywords: video game, techno-art work (hybrid), text, character, verblality.

Сейчас современную поп-культуру невозможно представить без видеоигр. Несмотря на то, что этот вид медиа сравнительно молод, он уже успел снять с себя ярлык «детского» развлечения, навешенный поверхностными суждениями, и получил заслуженное внимание в кругах ученых. Стоит отметить, что видеоигровой дискурс крайне комплексный и многогранный. Все больше ученых начинают интересоваться текстовой и художественной природой видеоигр.

История видеоигр началась в середине двадцатого века. Первой электронной интерактивной игрой стал симулятор стрельбы ракетой, запатентованный в 1948 году в США Т. Голдсмитом-младшим и Э. Р. Манном. В 1952 в Кембриджском университете А. С. Дуглас представил программу для

игры в крестики-нолики. В 1958 году У. Хиггинботем (США) создал знаменитый «Tennis for two». Первую интерактивную игру на двоих «Spacewar!» разработала группа студентов Массачусетского технологического института в 1961 году [Леонов 2009; 709-710]. Началось быстрое развитие этой отрасли. Конец 1970-х годов и первая половина 1980-х были ознаменованы «Золотой эрой видеоигр» в США [Wimmer 2017; 18]. Игровую индустрию ждало большое будущее, а видеоигры стали предметом многих современных исследований.

Видеоигра имеет ряд родственных понятий. Д. Лохнер в своей книге «Storytelling in Virtuellen Welten» упомянул о возможности контекстуальной дифференциации терминов «видеоигра» и «компьютерная игра». Первое понятие может быть использовано для обозначения игр, предназначенных для игровых консолей типа PlayStation, XBOX, Nintendo и других. Однако автор упоминает, что в английской традиции термин «видеоигра» используется для обозначения электронных игр любых видов [Lochner 2014; 143]. В нашем исследовании целесообразным будет назвать видеоигру, цифровую игру и компьютерную игру синонимами, так как и другие авторы допускают их частую контекстную тождественность [Wimmer 2017; 13-14]. Мы также можем добавить в список синонимичных понятий электронные игры. Немецкая промышленная ассоциация G.A.M.E. (2005) определила компьютерные игры как «все интерактивные нелинейные медиа, которые позволяют играть с помощью аудиовизуального воспроизведения или использовать игру в учебных целях... Игра – это добровольная деятельность индивидов или групп, которая определяется как минимум следующими свойствами: взаимодействием игры и игрока, наличием игрового поля и наличием правил игры [Wimmer 2017; 14]».

Для рассмотрения сущности видеоигры обратимся к статье авторства А. Г. Леонова и А. В. Ермолович из «Большой российской энциклопедии». Авторы предлагают два определения компьютерной игры. С одной стороны, компьютерная игра – «это взаимодействие по определённом алгоритму (с целью развлечения, обучения или тренировки) человека (группы людей) с компьютером или группы людей друг с другом посредством компьютера [Леонов 2009; 709-710]». Согласно второму определению, видеоигра – «это компьютерная программа, которая организует игровой процесс и управляет им, а также осуществляет взаимодействие между соперниками и партнёрами по игре или сама выступает в качестве игрока [Леонов 2009; 709-710]». Первое определение имеет выраженный антропоцентрический характер, а второе подчеркивает цифровую или же технологическую природу явления. Вслед за Д. В. Галкиным Л. А. Месняшина и А. А. Селютин называют видеоигру разновидностью популяр-

ного искусства, основанного на массовом производстве художественной продукции [Месеняшина 2011; 82]. Из этого можно понять, что подобные игры относятся к группе явлений, связанных с гибридизацией художественных и технологических объектов.

Д. В. Галкин посвятил исследованию техно-художественных произведений (техно-художественных гибридов) ряд работ [Галкин 2007, 2008]. Описав иерархическую структуру подобных гибридов, он указал место видеоигры в ней. Существуют техно-художественные произведения трех порядков. К произведениям первого порядка относятся гибриды, которые изначально не определяют эстетическое содержание того, к распространению чего предназначены (к примеру, технология печати). В произведениях второго порядка технология начинает в значительной мере диктовать визуальное содержание при сохраняющейся зависимости от сущностной основы (примером является кинематограф с его техническо-производственной базой и сохраняющейся зависимостью от его театрально-драматической нарративной основы). Техно-художественные гибриды третьего порядка начинают свое развитие со второй половины двадцатого века, благодаря кибернетике и компьютерным технологиям. Эстетика таких произведений практически в полной степени определяется технической базой. Для данной группы характерна динамика реального времени, процессуальность и открытость, интерактивность и активное включение зрителя, дематериализация художественного объекта. Всеми этими качествами обладает видеоигра и автор относит ее к гибридам третьего порядка, с чем определенно можно согласиться [Галкин 2007; 43-46].

Классификации Д. В. Галкина не ограничиваются иерархической. Техно-художественные гибриды подразделяются им на креативные, инфраструктурные и технологические. Эти группы также делятся по жанрам: (1) визуальные эффекты/анимация; (2) музыка; (3) графический дизайн; (4) литература. По мнению автора видеоигра относится к креативному жанру анимации, хотя он говорит о том, что данная жанровая классификация имеет поисково-экземплярный характер и не является исчерпывающей [Галкин 2008; 57-59]. Безусловно, технологическая база видеоигры обуславливает качество визуального ряда, а визуальный ряд, соответственно, определяет восприятие игры игроком. Стоит отметить, что помимо визуальной и технологической составляющей, у игры есть звуковая, геймплейная (сам процесс взаимодействия игрока и игры), нарративная и другие. Видеоигра, по нашему мнению, может включать в себя элементы всех креативных гибридных жанров, представленных Д. В. Галкиным.

Учитывая лингвистический дискурс нашего исследования, мы сталкиваемся с вопросом текстовой природы видеоигры. Развитие паралинг-

вистики привело к расширению понимания термина «текст». Т. Е. Водоватова и В. А. Кинчаров определили текст как «результат совместного творения автора текста и его реципиента, где первый кодирует смысл посредством различных лингвистических и нелингвистических знаковых систем, а второй – декодирует этот смысл [Водоватова 2019; 113]». Если брать во внимание это определение, текстовая природа видеоигры бесспорна. Вспоминая техно-художественный характер видеоигры, мы можем предположить, что видеоигра является особым типом художественного текста. Она обладает всеми свойствами такого текста: (1) членимость (игра четко делится на эпизоды или главы); (2) связность (в игре используются языковые элементы-связки: отсылки к тем или иным персонажам, объектам и событиям); (3) проспекция и ретроспекция (направленность развития событий в видеоиграх может быть как движущейся вперед, так и возвращающейся назад); (4) антропоцентричность (в центре текста видеоигры неизменно находится человек или антропоморфные существа и предметы, на которых проецируется образ человека); (5) локальная и темпоральная отнесенность; (6) информативность (по зрительному и слуховому каналам передается как вербальная, так и невербальная информация); (7) системность; (8) целостность; (9) модальность (видеоигра является продуктом субъективного осмысления действительности коллективным автором, отражением мира, увиденного глазами группы людей.); (10) прагматическая направленность (в процессе игры неизбежны изменения в чувствах, мыслях, воззрениях зрителя, предполагается выполнение игроком ожидаемых от него внутриигровых действий) [Водоватова 2019; 113-117].

Художественный характер видеоигры подтверждается и игровым миром, который можно коррелировать с художественным миром произведения. В. Е. Хализев выделяет следующие компоненты художественного мира произведения: персонажи (включая описание их внешности, характера), события (сюжет, акты поведения персонажей), элементы окружающего мира (описание места действия, пейзажи, описание вещей) и значимые единичные подробности (детали), играющие важную роль в произведении [Хализев 2002; 195]. Т. А. Никитина говорит следующее: «мир компьютерной игры – это точно такой же вымышленный мир, созданный на основе мира реального, но преобразованный и функционирующий по своим внутренним законам [Никитина 2020; 164]». Она выделяет несколько особенностей игрового мира: наличие эффекта «присутствия», «полного погружения», игрок становится активным участником сюжетных событий; наличие игровых задач; «погружение» игрока, то есть возможность самостоятельных действий; наличие визуальной, аудиальной и текстуальной составляющей [Никитина 2020; 164]. Игра выступает в

роли «барда», выдающего игровой процесс за балладу, закодированную вербальным и невербальным кодом [Primogac 2017; 31]. Путем визуальной, звуковой и интерактивной составляющей рассказывается история, которая интерпретируется в голове реципиента, приобретая целостность и завершенность.

Насыщение современных видеоигр аудио-визуальным контентом и интерактивными элементами ожидаемо приводит к поликодовому характеру видеоигры. Однако наше исследование направлено на вербальный компонент игры. Речь используется в видеоиграх для: (а) ведения диалога; (б) придания нюансов и отличий персонажам; (в) придания окружению характера посредством звуковых эффектов речи [Hawreliak 2018; 64]. Вербальность в игре может проявляться в разных формах: записки персонажей; закадровый голос; диалог в кат-сцене (от англ. “cutscene” – кинематографичная сцена, прерывающая игровой процесс; иногда имеет интерактивные элементы); субтитры без озвучки (голос могут заменять звуковые эффекты, имитирующие интонацию); исполнение песен и монологов. На примере приключенческой видеоигры «Mass Effect: Andromeda» (игра от компании BioWare, 2017), где речь зачастую используется для передачи диалога между персонажами, Дж. Хаврельяк выделяет иллюстративный и интерактивный диалог [Hawreliak 2018; 64-65]. Иллюстративный диалог представляет игроку взаимоотношения персонажей и продвижение сюжета, но не дает возможности выбора реплик. В игре есть также много примеров интерактивного диалога, когда игрок должен выбирать между несколькими вариантами и тем самым влиять на сюжет и отношение персонажей к себе.

Изучение речи персонажей видеоигр играет большую роль для исследования языка и культуры, так как видеоигра – результат коллективного авторского труда, отражение картины мира группы людей и, соответственно, современной культуры. Д. В. Галкин говорил об этом следующее: «электронные игры ни в коей мере нельзя отнести к миру элитной или народной культуры – это не опера и не фольклор. Однако в той же степени, в которой популярная культура является фактором социализации и организует повседневную жизнь людей в современных обществах, эти функции берут на себя и электронные игры [Галкин 2007; 61-62]». Анализ речевого поведения персонажа помогает увидеть отражение речевого и культурного аспекта реального мира в художественном.

Таким образом, роль вербальности в видеоигре нельзя недооценить из-за антропоцентрического характера видеоигры и интерактивной направленности. Видеоигра обладает всеми свойствами художественного произведения. Широкий спектр технических возможностей позволяет

приблизить игрока к миру игры и сделать диалоговую и текстовую систему увлекательной. Диалог является чуть ли не самым главным двигателем сюжета и способом раскрытия персонажей. Большое внимание разработчиков, геймдизайнеров и сценаристов уделяется написанию реалистичных и глубоких диалогов и текстов с учетом полноценной передачи культурных нюансов, таких как национальная, классовая, профессиональная, половозрастная и другие характеристики, что делает игровой мир самобытным, а персонажей живыми и интересными, а также вызывает неподдельный интерес в рядах ученых гуманитарных наук.

Литература

1. Водоватова Т. Е., Кинчаров В. А. Видеоигра: текстовая природа, особенности семиотики / Т. Е. Водоватова, В. А. Кинчаров // Лингвистика. 2019. – №2 – С. 113-117.
2. Галкин Д. В. Компьютерные игры как феномен современной культуры: опыт междисциплинарного исследования / Д. В. Галкин // Гуманитарная информатика. 2007. – №3. – С. 54-72.
3. Галкин Д. В. Техно-художественные гибриды или произведение искусства в эпоху его компьютерного производства (V1. 0a) / Д. В. Галкин // Гуманитарная информатика. 2007. – №3. – С. 40-53.
4. Галкин Д. В. Техно-художественные гибриды или искусство, политика и цифровые технологии в культурной динамике второй половины XX века // Гуманитарная информатика. 2008. – №4. – С. 50-75.
5. Леонов А. Г., Ермолович А. В. Компьютерная игра / А. Г. Леонов, А. В. Ермолович // Большая российская энциклопедия. Электронная версия. 2009. – №9 – С. 709-710.
6. Месеняшина Л. А., Селютин А. А. Компьютерная игра: аттракцион? Искусство? / Л. А. Месеняшина, А. А. Селютин // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2011. – №1 (7) – С. 82-86.
7. Никитина Т. А. Лингвистические средства создания игрового мира / Т. А. Никитина // Филологические науки. 2020 – С. 163-166
8. Хализев В. Е. Теория литературы: Учебник. / В. Е. Хализев. – М.: Высшая школа, 2002. – 437 с.
9. Hawreliak J. Multimodal Semiotics and Rhetoric in Videogames (1st ed.) / J. Hawreliak. – New York: Routledge, 2018. – 211 с.
10. Lochner D. Storytelling in Virtuellen Welten / D. Lochner. – München, Konstanz: UVK, 2014. – 204 с.
11. Primorac A. Orality in video games (Master's thesis) / A. Primorac. – Split. 2017. – 46 с.
12. Wimmer J. Massenphänomen Computerspiele. Soziale, kulturelle und wirtschaftliche Aspekte / J. Wimmer. – Köln: Halem, 2017. – 204 с.

РАБОТА СО СЛОВАРЯМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Н.И. Рознерица,

учитель французского языка

МОУ «Дубоссарская молдавская средняя
общеобразовательная школа №3», г. Дубоссары

В статье рассматривается актуальность применения приемов работы со словарями на уроках иностранного языка и их место в системе преподавания иностранных языков. Автор предлагает согласовывать приемы работы со словарями с примерными программами по обучению предмету. Приемы работы со словарями призваны формировать речевые компетенции учащихся.

Ключевые слова: развитие речи, иностранный язык, работа со словарями, примерная программа.

WORKING WITH DICTIONARIES AS A MEANS OF STUDENTS' SPEECH DEVELOPMENT

The article discusses the relevance of using methods of working with dictionaries in foreign language lessons and their place in the system of teaching foreign languages. The author proposes to coordinate the methods of working with dictionaries with programs for teaching the subject. Methods of working with dictionaries are designed to form the speech competence of students.

Key words: speech development, foreign language, work with dictionaries, sample program.

Введение. Обеспечение качества обучения и воспитания подрастающего поколения, являясь приоритетным направлением образовательной политики Приднестровья, обусловлено сохранением фундаментальности образования и его соответствием современным потребностям личности и общества. Педагогическая наука и школьная практика призваны обеспечить оптимальные условия для удовлетворения запросов современного общества в формировании конкурентно способного выпускника школы, обладающего высоким уровнем образованности, общей и речевой культуры.

На современном этапе значительно возросло внимание ученых и педагогов-практиков к вопросам развития речи подрастающего поколения. Массовая компьютеризация всех сфер жизни и деятельности человека, продолжительное общение в виртуальном интернет-пространстве, приводит к снижению уровня развития грамотной устной и письменной речи школьников. Наблюдается снижение уровня культуры речи, недостаточный словарный

запас выпускников школы. Это определяет необходимость совершенствования процесса обучения иностранному языку в общеобразовательной школе в направлении усиления внимания к формированию и развитию речевых умений школьников, формированию навыков работы со словарем как эффективного средства для обогащения словарного запаса и развития своей речи.

Основная часть. На протяжении многих десятилетий великие педагоги прошлого и современности неустанно подчеркивают необходимость развития речи ребенка, воспитания у него любви к языку. Так, К.Д. Ушинский особое внимание уделял важности развития «дара слова» у подрастающего поколения: «Дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, темно понимает или совсем не понимает его настоящего значения и не получило навыка распорядиться им свободно в устной и письменной речи, всегда будет страдать от этого недостатка при изучении другого предмета» [Ушинский 1950; 140].

Важной задачей современной общеобразовательной школы является формирование у школьников коммуникативных компетенций и овладение ими богатым лексическим запасом, как важнейших компонентов развития личности в целом.

Изучение школьниками иностранных языков в рамках освоения основной образовательной программы общего образования также призвано способствовать формированию коммуникативных умений и навыков обучающихся, обогащать их словарный запас, развитию культуры устной и письменной речи.

В Примерной программе по французскому языку для организаций общего образования 5-9 классы для школ Приднестровья, определены следующие ценностные ориентиры содержания учебного предмета:

- Представление о языке как средстве выражения чувств, эмоций, основе культуры общения.
- Достижение взаимопонимания в процессе устного и письменного общения с носителями французского языка, установление межличностных, межкультурных контактов в доступных пределах.
- Представление о целостном полиязычном и поликультурном мире, осознание места и роли родного и французского языков в этом мире как средства общения, познания, самореализации и социальной адаптации.
- Приобщение к ценностям мировой культуры как через источники информации на французском языке (в том числе мультимедийные) и др. [Примерная программа ... 2017; 4].

Интегративной целью обучения французскому языку является формирование коммуникативной компетенции в основных видах речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. Следовательно, изучение французского языка направлено на достижение следующих целей:

- формирование представления о французском языке как средстве общения, позволяющем добиваться взаимопонимания с людьми, говорящими/пишущими на французском языке, узнать новое через звучащие и письменные тексты;

- расширение лингвистического кругозора школьников;

- обеспечение коммуникативно-психологической адаптации школьников к французскому языковому миру для преодоления в дальнейшем психологического барьера и использование французского языка как средство общения;

- развитие личностных качеств школьника, его внимания, мышления, памяти и воображения в процессе участия в моделируемых ситуациях общения, ролевых играх; в ходе овладения языковым материалом;

- развитие эмоциональной сферы учащихся в процессе обучающих игр, учебных спектаклей с использованием французского языка;

- приобщение школьников к новому социальному опыту за счет проигрывания на французском языке различных ролей в игровых ситуациях, типичных для семейного, бытового, учебного общения;

- развитие познавательных способностей, овладение умениями координированной работы с разными компонентами учебно-методического комплекта (учебником, рабочей тетрадь, аудио приложением, и т.д.), умением работать в паре, в группе [Примерная программа ... 2020; 3].

Государственный образовательный стандарт Приднестровья основного общего образования формирует требования к результатам освоения основной образовательной программы в единстве личностных, метапредметных и предметных результатов. Достижение личностных результатов оценивается на качественном уровне (без отметки). Сформированность метапредметных и предметных умений оценивается по результатам текущего, тематического и итогового контроля, а также по результатам выполнения практических работ [Государственный ... 2016; 10].

Для достижения этих целей на уроках французского языка учителю следует стремиться к тому, чтобы каждый ученик проникся важностью и необходимостью грамотного употребления языковых средств. Как показывает практика, современные школьники не всегда умеют выбирать нужное, подходящее слово, для точного выражения своей мысли. Вот почему, работа по развитию речи школьников должна носить системный характер. Каждый урок французского языка должен способствовать развитию речевых умений учащихся, формированию у них мотивации к освоению речевой культуры. Успешное овладение школьниками языковыми средствами отражается не только на уровень их культуры речи, но и на успешность обучения по остальным школьным предметам, на развитие личности в целом.

В процессе изучения французского языка используются разнообразные методы и формы обучения языковым умениям: письменные и устные

работы, подготовка сообщений и докладов, дискуссии, лингвистические игры, моделирование речевых ситуаций, постановка театрализованных сценок, чтение и обсуждение литературных произведений, просмотр и обсуждение художественных фильмов и др. На уроках школьники выполняют упражнения на развитие орфографических и лингвистических навыков.

Особое место в развитии речи учащихся, занимает работа со словарями в процессе изучения французского языка. Изучение методической литературы по организации словарной работы с использованием словарей на уроках французского языка, позволило выделить разнообразные виды заданий, которые можно разделить на следующие группы:

- задания на сопоставление нового слова с уже известными учащимся словами;
- задания на определение значения слова в контексте;
- задания на подбор синонимов;
- задания на вычленение синонимической группы из списка слов;
- задания на замену в предложении слова на его синоним;
- задания на подбор антонимов;
- задания на составление словосочетаний или предложений со словом в разных значениях и др.

Такие задания мы предлагаем выполнить ученикам на уроках в индивидуальной, парной или групповой форме. Повышает познавательную активность школьников работа со словарями, организованная в виде соревновательных игр. Особый интерес вызывают у учащихся задания по работе со словарями при решении/составлении ребусов, кроссвордов и др.

Заключение. Работа по использованию заданий для работы со словарями положительно влияет на развитие речи учеников и обогащение их словарного запаса. Школьники более успешно усваивают лексический материал, более грамотно выполняют письменные работы, лучше строят свои устные высказывания и письменные высказывания.

Совершенствование процесса обучения французскому языку является одной из актуальных задач школьного образования. Уроки французского языка способствуют формированию у обучающихся познавательных способностей, чувства красоты звучания французской речи, прививают любовь и уважение к французскому языку как величайшему богатству его носителей.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт основного общего образования Приднестровья. Приказ Министерства просвещения Приднестровья от 4 июля 2016 N°787 САЗ, 2016. – 166 с. – URL: https://schoolpmr.3dn.ru/load/uchitelju_92_standarty/russkij_jazyk_rodnoj_i_literatura/gosudarstvennyj_obrazovatelnyj_standart_osnovnogo_obshhego_obrazovanija_pmr/503-1-0-597

2. Примерная программа по учебному предмету «Иностранный (французский) язык» 2-4 классы (для организаций общего образования Приднестровья)/составители О.Б. Кизлярова и др.: Тирасполь, ГОУ ДПО «ИРОиПК», 2020. – 52 с.

3. Примерная программа по учебному предмету «Иностранный (французский) язык» 5-9 классы (для организаций общего образования Приднестровья)/составители О.Б. Кизлярова и др.: Тирасполь, ГОУ ДПО «ИРОиПК», 2017. – С. 128-264.

4. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология. Собрание сочинений. Т. 8. – 1950. – 778 с. – URL: http://elibrary.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t8_1950/go,138;fs,1/

УДК 372.881.111.1

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

А.С. Рудакова,

учитель английского языка МОУ «БООШ №4 им. Кузьмина Д.Е.»,
г. Бендеры

Данная статья посвящена совершенствованию грамматических навыков учащихся среднего звена на уроках английского языка. В настоящей работе описаны методы и подходы формирования и совершенствования грамматических навыков, рассмотрена необходимость использования различных видов упражнений на уроках.

Ключевые слова: грамматические навыки, имплицитный подход, эксплицитный подход, упражнение.

THE WAYS TO IMPROVE THE GRAMMAR SKILLS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

This article is devoted to improving the grammatical skills of secondary school students in English lessons. This paper describes the methods and approaches for the formation and improvement of grammatical skills, considers the need to use various types of exercises in the classroom.

Key words: grammatical skills, implicit approach, explicit approach, exercise.

Грамматика представляет собой один из важных аспектов языка, с помощью которого обеспечивается формирование умений устного и письменного общения.

менного общения. Грамматика является неотъемлемой частью речевого общения. Наряду со словарным запасом и фонетическим составом языка, грамматический строй английского языка представляет собой материальную основу речи, без которой овладение различными формами речи не будет обладать смыслом. Кроме того, она играет организующую роль в обучении иноязычному общению, которая является своего рода фундаментом, на котором базируется лексика.

Обучение грамматике и правильной формулировке высказывания, а также распознавание грамматических форм в устной и письменной речи происходит посредством формирования грамматических навыков.

Согласно М.З. Биболетовой, к основной цели обучения грамматике относят развитие у учащихся практические умения во всех основных видах речевой деятельности. В то время как основной задачей обучения грамматике является формирование у школьников грамматических навыков во всех видах речевой деятельности в пределах грамматического минимума, определенного программой. [Биболетова 2018; 13].

На современном этапе обучения грамматическим навыкам иностранного языка сформировалось несколько традиционных методов и подходов, которые изредка используются по отдельности. Выбор подхода или метода может быть обусловлен возрастом, уровнем овладения системой понятий грамматики языка, а также отличительными чертами самого грамматического материала.

Согласно Н.Д. Гальсковой, можно выделить два основных подхода к формированию грамматических навыков: имплицитный и эксплицитный [Гальскова 2000; 32].

Под имплицитным методом подразумевается обучение грамматике без объяснения правил. В то же время эксплицитный подход включает в себя объяснение грамматических правил и явлений.

В рамках имплицитного подхода выделяются несколько структурных методов и коммуникативный метод. Структурные методы включают в себя: 1) прослушивание речевых образцов с грамматической структурой в различной последовательности; 2) групповое и индивидуальное повторение образцов за учителем или диктором; 3) упражнения тренировки вопросов и ответов с учителем; 4) диалог с использованием нескольких грамматических структур. Коммуникативный метод обучения грамматике состоит в том, что грамматические явления изучаются в процессе обучения иностранному языку и центром данного обучения является сам ученик.

В рамках эксплицитного подхода Е.Н. Соловова, выделяет два основных метода: дедуктивный и индуктивный [Соловова 2002; 114]. Дедук-

тивный метод предполагает, прежде всего, изучение терминов с помощью грамматических правил, а затем их закрепление путем выполнения различных заданий. Тогда как индуктивный метод основан на том, что учащийся имеет возможность сформулировать правило на основе грамматических явлений, которые используются в контексте и на практике, выявить его форму и принцип его употребления.

Правильно подобранные упражнения являются неотъемлемой частью формирования и совершенствования грамматических навыков на среднем этапе обучения. Система упражнений представляет собой необходимое средство для практического овладения иностранным языком, которая направлена на приобретение навыков, необходимых для понимания и выражения мыслей на английском языке.

Основная цель грамматических упражнений – это понимание формы грамматического явления, особенностей употребления в речевой деятельности, формирование грамматически правильных речевых навыков. Выполнение упражнений связано с накоплением языковых средств и практикой их использования в различных формах общения.

Согласно Л.Р. Сакаевой и А.Р. Барановой (74), на среднем этапе обучения целесообразно использовать следующие виды упражнений, способствующие формированию и совершенствованию грамматических навыков:

1. Подстановочные упражнения;
2. Имитационные упражнения;
3. Трансформационные упражнения;
4. Упражнения в комбинировании [Сакаева, Баранова 2016; 74].

Одним из немаловажных компонентов обучения грамматике английского языка является выполнение *подстановочных упражнений* на среднем этапе обучения. Данный тип упражнения уместно использовать для закрепления грамматического материала, выработки автоматизма в употреблении тех или иных грамматических структур в аналогичных ситуациях. Например, *Fill in do, does, don't or doesn't*. 1. A: ...Do..... you like popcorn B: Yes, I ...do..... 2. A: ...Does... your friend go to the cinema B: No, she ...does not...

Имитационные упражнения представляют собой упражнения, которые построены на одноструктурном или оппозиционном (контрастном) грамматическом материале. Целью данных упражнений - выполняя их, учащиеся могут прослушивать, и повторять различные формы по образцу; контрастно повторять различные формы за преподавателем, при этом органы речи прилаживаются произносить новые грамматические явления в небольшом контексте; например, списывать текст, или его часть, подчеркивая грамматические ориентиры, к примеру: *Find some verbs in Present Simple Tense in the text and underline them: We go to the cinema every*

weekend. We go to the cinema with family and friends. Yesterday we went to the cinema with friends.

Выполнение *трансформационных упражнений* позволяет учащимся сформировать, развить и усовершенствовать такие навыки и умения, как: комбинирование, замена, сокращение или расширение заданных грамматических структуры в речи. Выполнение данного типа упражнений предполагает то, что метод тренировки смыкается фактически с методом применения усвоенного грамматического материала в речи. В списке трансформационных упражнений имеются конструирующие упражнения (составить предложения из слов), трансформационные упражнения, упражнения на перефразирование, переводные упражнения, составление рассказов, упражнения в узнавании и дифференциации грамматического явления. Например: *Rewrite the following sentences using Present Simple: They watched comedies; She is going to the cinema now.*

Упражнения в комбинировании позволяют учащимся соединять активизированные речевые образцы с теми образцами, которые были усвоены ранее. Примером такого типа упражнений может послужить задание: «*Расскажите о том, что вы сделали вчера, но не сделали сегодня*» [Сакаева, Баранова 2016; 74 -75].

Совокупность упражнений является неотъемлемой составляющей системы контроля, так как основными объектами контроля при обучении иностранному языку являются соответствующие умения и навыки.

Таким образом, формирование и совершенствование грамматических навыков у учеников среднего звена предполагает использование комбинированного подхода на практике, включающего в себя как имплицитный, так и эксплицитный методы обучения. Кроме того, на среднем этапе обучения необходимо использовать различные виды упражнений, направленные на формирование, закрепление и совершенствование грамматических навыков - упражнения на подстановку; упражнения на имитацию; упражнения на трансформацию; упражнения в комбинировании.

Литература

1. Биболетова М.З. Мультимедийные средства как помощник УМК для средней школы / М.З. Биболетова // ИЯШ. – 2018. – №3. – 20 с.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам - учеб. пособие / Н.Д. Гальскова. – М., 2000. – 163 с.
3. Сакаева Л.Р., Баранова А.Р. Методика обучения иностранным языкам / Л.Р. Сакаева, А.Р. Баранова. – Казань, КФУ, 2016. – 189 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекции: Пособие для студентов педвузов и учителей / Е.Н. Соловова– М., 2002. -241 с.

ТЕНДИНЦЕ ИНОВАТОАРЕ ЛА ПРЕДАРЯ ЛИМБИЙ МОЛДОВЕНЕШТЬ ЛА ШКОЛАРЬ

М.И. Руденко,

учитель молдавского языка и литературы

МОУ «Бендерская гимназия №1»,

г. Бендеры

В статье рассмотрены возможности планомерного выбора средств обучения для достижения целей и организации учебного процесса на уроках молдавского языка.

Ключевые слова: современное образование; цифровой образовательный ресурс; интерактивные рабочие листы; цифровые приложения.

INNOVATIVE TRENDS IN TEACHING MOLDOVAN LANGUAGE TO SCHOOL CHILDREN

The article considers the possibilities of a systematic choice of teaching aids to achieve the goals and organization of the educational process in the lessons of the Moldavian language.

Keywords: modern education; digital educational resource; interactive worksheets; digital applications.

Ын ынвэцэмынтул де тоате граделе, студия лексикул меритэ о май маре атенцие. Богэция уней лимбь есте датэ, ын примул рынд, де богэция ши де вариетатя вокабуларулуй ей. Скимбэриле, каре ау лок ын сочиетате се рефлектэ немжлочит ын вокабулар, консидерат компартиментул чел май лабил ши май дескис инфлуенцелор дин афарэ. Ымбогэциря ши перфекционаря вокабуларулуй конституге ун лукру мулт май дифичил де реализат, декыт ынсуширя регулилор граматикале.

Мь-ам пропус сэ евиденциез ын ачест артикол нечеситатя ымбогэцирий ши активизэрий вокабуларулуй прин тоате активитэциле школаре, утилизынд диверсе апликаций дижитале. Ам ынчеркаг сэ тратез ын ачест артикол аспекте есенциале реферитоаре ла темэ, техноложий ши техничь аликате ла лотул експериментал, привинд ымбогэциря вокабуларулуй актив ал елевилор дин шкоала алолингвэ.

Утилизаря ноилор техноложий информационале ла предаря лимбий молдовенешть есте унул динтре челе май импортанте аспекте але ымбунэтецирий ши оптимизэрий прочесулуй едукационал. Ымбогэциря арсеналулуй де инструменте ши техничь методоложиче, каре пермит диферсифи-

каря формелор де лукру, фаче лекция интересантэ ши меморабилэ пентру елевь.

О кондицие преабилэ пентру о едукацие модернэ де ыналтэ калитате есте о комбинаре армониоасэ де предаче традиционалэ ши нетрадиционалэ а лекцией, фолосинд техноложий авансате. Диспонибилитатя де компьютере, материале електрониче, апликаций дижитале пермит ынвэцэтрулуй де а ридика прочесул едукационал ла ун ноу нивел. Ын кондиций модерне се чере де ла ынвэцэтор апликаря техноложиилор информационале. Ануме еле креазэ кондиций пентру о активитате де сукчес а елевилор, пентру а екстинде вокабуларул актив ши пасив, евокыд нумай эмоций позитиве.

Ресурселе интерактиве требуе сэ фие алесе ын акорд ку материя пе каре о предэм. Принципалул авантаж ал апликацией дижитале есте капачитатя де а фолоси лимба молдовеняскэ ын комуникаря реалэ. LearningApps акционязэ ка ун инструмент пентру социализаря елевилор.

Инструментул дижитал LearningApps есте ушор апликат ла тоате лекцииле (май алес ын класеле примаре). Ам реализат апроксиматив о сутэ де жокурь интерактиве ши фой де лукру дижитале ла урмэтоареле теме: «Весела», «Корпул уман», «Зилеле сэптэмыний», «Легумеле ши фруктеле» «Спортул», «Режимул зилей», «Анотимпуриле», «Патрия мя», «Вестиментация». (<https://learningapps.org/myapps.php?displayfolder=4048123>)

Е биневенитэ апликация дижиталэ Liveworksheet. Елевилор ле пропун ла диверсе етапе але лекцией фой де лукру интерактиве ла темеле: лексиколожия, фонетика, морфоложия. (<https://www.liveworksheets.com/myworksheets.asp>)

Инструментеле дижитале Wizer.me, Wordwall трезеск мулт интерес елевилор де класеле примаре, унде превалязэ техноложия жокулуй. (<https://wordwall.net/myactivities>)

Kahoot!, Quizizz трансформэ ынвэцаря ын жок. Аич путем креа кестинаре ши сондаже, концинутурь едукационале, тесте, шаблоане пентру креаря екзерчицилор. Антренаментул аре лок ынтр-ун мод лучид диспонибил. Де екземплу: жокул «Алеже традучеря коректэ!», жокурь де меморизаре а кувинтелор ной, «Адевэрат-фалс» ш.а.

Google Forms есте ун инструмент пентру креаря тестелор, сондажелор. Еле сынт верификате аутомат. Тестеле утилиязэ варианте ку диферите типурь де рэспунсурь. Професорул примеште информаций деталияте деспре ындеплиниря сарчинилор де кэтре школар. Астфел де програме ажутэ ла екстиндера вокабуларулуй, елевий вор ынцележе ортография ши граматика лимбий.

Подкастуриле фолосите ку инструментул дижитал ThingLink дескид ной перспективе пентру ынвэцаря лимбий молдовенешть. Ачестя

сынт асочиаге ку капачитатя де а креа ши доринца де а-шь демонстра проприиле продусе ын лимба молдовеняскэ, пласынду-ле ын интернет. Сукчесул ын ынвэцаря прин комуникаре пе интернет а фост доведит де мулте студий ши сондаже, каре конфирмэ ну нумай о крештере а нивелудуй де компетенцэ лингвистикэ сау дезволтаря компетенцей интеркултурале а елевилор, чи ши о крештере а **мотивацией** елевилор, де ындатэ че резултателе мунчий сале сынт публикате пе интернет пентру о гамэ ларгэ де утилизаре. Подкастуриле пермит ынвэцэторулуй сэ офере материале де аутостудиу, елиберынд астфел тимпул де курс пентру дискуций ши brainstorming. Подкастуриле ыл ажутэ пе професор ла тоате етапеле лекцией пе тот паркурсул анулуй школар. Професорул поате атрибуи елевилор сэ студиезе подкастуриле ка темэ ноуэ ши лукрул пентру акасэ.

Е тимпул техноложиилор дижитале ын шкоалэ! Консидер фолосиря инструментелор дижитале ын прочесул едукационал ун момент иноватор.

Апликация дижиталэ есте унул дин диспозитивеле електрониче, фолосит ын едукацие. Копийи сынт мулт май атенць ши пот ынцележе май бине че се експликэ. Екзистэ софтурь едукационале, прин каре сынт ынвэцаць кум сэ ынсушыскэ темеле. Ун авантаж импортант ал инструментелор дижитале есте фаптул кэ копийи пот ынвэца ынтр-ун мод амузант, че ле ымбунэтэцеште резултателе. Прин фолосиря константэ ши ефичиенэ а ачестор техноложий, елевий ышь формязэ абилитэць импортанте ын домениу.

Ефичиенца утилизерий мижлоачелор техниче де инструириле депинде, ын маре мэсурэ, де прегэтиря професорулуй, де нивелул куноаштерий материалул че урмязэ сэ фие фолосит, ын ачелашь тимп, фиинд нечесарэ ши прегэтиря елевилор, пентру а утилиза ын активитатя лор супортуриле аудио-визуале.

Ын тоатэ лумя ынвэцэмынтул трече прин трансформэрь импортанте. Инструментеле дижитале пот фи утилизате ку сукчес ын активитатя дидактикэ, атыт де професорь, кыт ши де елеть, авынд куноштинце ши абилитэць ын домениул информациилор техноложиче.

Утилизаря мижлоачелор техниче модерне есте о модалитате де ефичиентизаре а активитэций дидактиче.

Дезволтаря актуалэ а сочитэций се карактеризязэ принтр-о путерникэ инфлуенцэ а ноилор техноложий информацияле, каре пэтрунд ын тоате доменииле активитэций омулуй, асигурэ рэспындирия шuvoюлуй информациял ын сочитегате, формынд медиул глобал де информацияе. О латурэ импортантэ а ачестор прочесе конституе компьютеризаря инструирий ши едукацией ын шкоалэ. Шкоала де азь ну е нумай ун извор

де акумуларе а информацией, дар е ши локул, унде елевул есте инструит кум сэ ынвече, унде ынвэцэторул ну есте ун симплу емицэтор ал куноштинцелор, дар есте о персоналитате, каре прин диферите методе ши прочедее ыл ынвацэ пе елев сэ ынвече де унул сингур, сэ-шь дезволте креативитатя, индепенденца, сэ акумулезе ши сэ ынсушыскэ аналитик ноиле куноштинце.

Елевий требуе сэ ынвече сэ «мынуяскэ» лимба молдовеняскэ актуалэ, фолосинд апликацииле дижитале, диверсе инструменте онлайн, утиле ын ынвэцэмынт, каре пот фи о модалитате де ефичиентизаре а активитэций дидактиче. Объективул де базэ есте креаря унуй медиу едукатив кыт май ефичиент ын парадигма ноуэ а ынвэцэий перцептив-визуале.

Компетенца де информаре а унуй професор модерн се манифестэ прин куноаштеря методелор аналитиче де прелукраре а информацией, ын абилитэць спечифиче ын утилизаря диферителор диспозитиве техниче, ын капачитатя де а утилиза ши де а екстраже информаций дин диверсе сурсе. Экзистэ мулте ресурсе пе интернет, пе каре ле путем фолоси. Ун професор де лимбэ молдовеняскэ аре посибилитате де а ынвэца информал, инклузив, прин екземплул алтор професорь Ачестэ експериецэ вэ поате инспира ши ымбунэтэци проприиле методе де пре-даре.

Ку ажуторул апликациилор дижитале путем елабора мултипле конци-натурь едукационале интерактиве, ку еле путем реализа ноиле стандарде ши, дин пункт де ведере стратегик, ла ачесте лекций путем креа ситуаций де ынвэцаре, пентру а атинже объективеле женерале, де реферинцэ ши операционале.

Ачест артикол концине ноциунь де техноложий ши техничь ной, апликын-д инструменте дижитале, пентру а фи утилизате ла о лекцие модернэ дин секолул ал ХХI-ля, деч, ачеста есте мотивул примордиал пентру актуализаря темей дате.

Литература

1. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение. – М., 1997.
2. Дикционар ортографик. Кишинэу, ЕСМ, 1978.
3. <https://learningapps.ru/>
4. <https://wordwall.org/>
5. <https://www.liveworksheets.com/myworksheets.asp>
6. <http://schoolservis.blogspot.com/2014/05/thinglink.html>

ОСВОЕНИЕ МЕТОДИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФРАГМЕНТОВ ФИЛЬМОВ И МУЛЬТФИЛЬМОВ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

О.Б. Скибинская,

учитель английского языка

МОУ «Бендерская гимназия № 2», г. Бендеры

Данная статья посвящена методике использования фрагментов фильмов и мультфильмов на английском языке на уроке английского языка для развития коммуникативной компетенции учащихся.

Ключевые слова: фрагмент мультфильма и фильма, видеоматериалы, эффективные методы обучения, урок.

LEARNING THE METHOD OF USING FILM AND CARTOON FRAGMENTS IN ENGLISH CLASS

The article is devoted to the method of using English film and cartoon fragments in English class for developing students' communicative skills.

Key words: film and cartoon fragments, video materials, effective teaching methods, lesson.

Перед учителем всегда стоят несколько вопросов: как заинтересовать учащихся учить английский язык, как сделать так, чтобы ученики полюбили его предмет, как развивать речевую компетенцию? Чтобы найти ответы на эти вопросы, учитель ищет наиболее эффективные методы обучения английскому языку.

В новой цифровой реальности, когда в каждом кабинете нашей гимназии появился компьютер, подключенный к интернету, я стала использовать на своих уроках просмотр учебных фрагментов аутентичных фильмов и мультфильмов с субтитрами.

Известно, что использование видеоматериалов на уроках способствует развитию коммуникативной компетенции учащихся. Так же использование мультфильмов и фильмов способствует развитию внимания и памяти. Во время просмотра в классе возникает атмосфера совместной познавательной активности. Даже невнимательный ученик становится внимательным, чтобы понять содержание фильма. Кроме того, использование различных каналов поступления информации (слуховой, зрительный) положительно влияет на прочность запоминания языкового материала [1].

Подбирая к уроку фрагмент фильма или мультфильма, учителю необходимо стремиться к тому, чтобы учащиеся получали удовольствие от просмотра через понимание языка, а не только через занимательный сюжет.

Чтобы сделать свои уроки более интересными, для развития способности учащихся говорить на английском языке и воспринимать английскую речь на слух, на своих уроках я начала использовать видеоматериалы канала **Grammar.licious** [2] в YouTube. На этом канале можно найти много фрагментов мультфильмов и фильмов на английском языке, например, «В поисках Немо», «Рапунцель», «Тайная жизнь домашних животных», «Корпорация монстров» и таких фильмов, как “Harry Porter”, “Friends”, “Desperate Housewives”.

Как правило, я вместе с учащимися начинаю работать над отрывками мультфильмов и фильмов за 10-15 минут до конца урока, когда ученики немного устали. Смена вида деятельности дает им возможность снова включиться в работу и с удовольствием учить английский язык, так как все дети любят смотреть мультфильмы и фильмы на уроке.

На уроке я выстраиваю работу над видеофрагментом следующим образом:

1. Сначала ученики просматривают отрывок с субтитрами, чтобы получить общее представление о сюжете данного фрагмента.

2. Второй раз смотрим отрывок с субтитрами и подробными комментариями, которые составлены авторами канала. В комментариях объясняются грамматические конструкции и вводятся новые слова. Очень полезно, что приводится большое количество примеров с этими грамматическими конструкциями или новыми словами. Например, во время разбора отрывка из мультфильма «В поисках Немо» авторы объясняют такие грамматические правила, как повелительное наклонение (Don't cry!), прошедшее простое время, модальные глагол have to и его формы has to и had to, построение вопросительных предложений. Также авторы канала вводят новые выражения Look out, Be careful, There, there и фразовые глаголы pass by и take away.

Если есть новые слова, которые не даны в комментариях (их бывает всего несколько), то я перевожу их учащимся. Все новые слова и грамматические конструкции ученики записывают в словари.

3. После работы над незнакомыми словами учащиеся просматривают отрывок еще раз, уже без субтитров, чтобы потренировать навыки восприятия английской речи на слух и закрепить выученные фразы и грамматические конструкции.

4. Итог работы над отрывком - его озвучивание. Я выключаю звук на компьютере, и учащиеся озвучивают мультфильм по ролям при помощи субтитров. Учащимся очень нравится выполнять это задание.

Использование фрагментов фильмов и мультфильмов на уроке дает возможность расширить словарный запас учащихся, выучить разговорные фразы, которых нет в учебнике, и воспринимать английскую речь на слух.

Литература

1. Баранова Н.Ю. Различные формы проведения урока-один из путей познавательной активности школьников. Образовательная социальная сеть nsportal.ru // <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2012/04/06/razlichnye-formy-provedeniya>

2. Канал Grammar licious. www.youtube.com/results?search_query=grammarlicious

УДК 372.881.111

СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

О. Д. Сыроватко,

учитель английского языка МОУ «Средняя
общеобразовательная русско-молдавская школа № 7»,
г. Дубоссары

Данная статья посвящена особенностям реализации коммуникативного метода на уроках иностранного (английского) языка в средней школе. С помощью данной методики на уроке создаются речевые ситуации, приближенные к реальным, что приводит к формированию навыков иноязычной компетенции у учащихся.

Ключевые слова: коммуникативный метод, коммуникативная компетенция, речевые ситуации.

THE SPECIFICITY OF THE IMPLEMENTATION OF THE COMMUNICATIVE METHOD IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE SECONDARY SCHOOL

This article is devoted to the peculiarities of the implementation of the communicative method in the lessons of a foreign (English) language in secondary school. With the help of this methodology, speech situations, close to real ones, are created in the lesson. It helps to create students' skills of foreign-language competence.

Keywords: communicative method, communicative competence, speech situations.

В настоящее время одним из самых важных аспектов обучения иностранного языка является обучение говорению. Современные условия жизни являются той самой мотивацией и побуждают учащихся не просто изучать иностранный язык, а говорить на нем. Способность участвовать в иноязычной коммуникации это один из показателей успешности обученности и сформированности коммуникативной компетенции у учащегося.

Одним из главных методов обучения иностранным языкам является коммуникативный метод, который основан на утверждении о том, что для овладения иностранным языком учащиеся должны знать не только языковые формы, но также уметь их использовать в реальной коммуникации, преодолевая речевой барьер. Характерной чертой данного метода является отказ от родного языка на уроках иностранного языка, через постепенное погружение в языковую среду. Преподавание, построенное на коммуникативном методе, позволяет учащимся практиковать общение на английском языке, постоянно разговаривать друг с другом, а не слушать лекцию преподавателя. Российский лингвист Пассов Е. И сказал «...Коммуникативность состоит в том, что наше обучение должно быть организовано так, чтобы по основным своим качествам, чертам оно было подобно процессу общения». [Пассов 1988; 36] Цель коммуникативного подхода заключается в том, чтобы учащиеся занимались английским языком, не боясь неловкости или ошибок при изучении нового языка. Действия учителей, практикующих коммуникативное обучение, будут наиболее эффективны тогда, когда они позволят учащимся работать парами или группами, так как это имитирует реальное общение. Коммуникативный метод предполагает использование аутентичных и современных материалов на актуальные темы, введение лексики и грамматики при помощи устойчивых выражений и конструкций.

Родившаяся в 1980-х годах, эта стратегия преподавания языка основана на философии, согласно которой процесс обучения должен быть захватывающим и интересным, а ученик должен стать активным участником образовательного процесса [Пассов 1988; 46].

Для того, чтобы реализовать идею коммуникативного обучения недостаточно ставить учащихся в пары или группы и говорить на языке, нужно учитывать уровень индивидуальных и групповых способностей, личность каждого ученика. Реализация данного метода в средней школе будет возможна, если еще на начальном этапе обучения учитель сумел поддержать интерес учащихся посредством **игрового метода**, который неразрывно связан с коммуникативной методикой. Использование игрового метода весьма актуально и в средней школе, так как участие в играх позволяет полностью включиться в процесс, увереннее и свободнее демонстрировать свои навыки.

Одним из примеров может послужить адаптация к урокам иностранного языка игры «Кто я?»:

Раздайте ученикам карточки с изображениями или названиями объектов. Попросите их описать его другим учащимся на английском языке не называя слово. Или поиграть по-другому. Наклейте каждому ученику на лоб наклейку с названием предмета. С помощью общих вопросов они должны угадать, кто они. Можно предложить каждому участнику игры карточку с примерами вопросов:

Am I alive?

Am I an object?

Am I a person?

Am I an animal?

Am I small?

Am I heavy?

Can I fly?

Can I jump?

Am I green?

Can you use me for cooking?

Can you find me in the kitchen?

В реализации идеи коммуникативного обучения особую роль играет **метод проектов**, который позволяет не только включать учащихся в проектную деятельность, но и приводит к совершенствованию коммуникативной компетенции, развитию мотивации к изучению языка. Обмениваясь информацией по теме проекта, учащиеся вступают в иноязычную коммуникацию, что способствует индивидуализации образования и повышает степень овладения языковым материалом, адаптируя его под нужды обучаемых. [Джужук 2005; 4].

В качестве проекта, мы можем предложить учащимся записать короткие видео TikTok на выбранную ими тему на английском языке. Это может быть абсолютно что угодно: *пять фактов, которые вы не знали обо мне; шесть фактов о моем городе/стране; мой утренний распорядок*, - тема не имеет значения. Эти проекты помогут продемонстрировать учащимся, что они могут справиться с поставленной перед ними задачей.

Создание на уроке ситуаций, имитирующих реальную жизнь - один из важных компонентов обучения иностранному языку посредством коммуникативного метода. Подобные коммуникативные задания могут сопровождаться опорами, например:

«Семейный ужин»

Определите каждому ученику роль члена семьи. Опишите, как они должны себя вести и какие фразы им нужно использовать во время

ужина. Например, можно использовать карточки-заготовки в качестве опоры:

You are	<i>The daughter, Sally</i>
Age	<i>6 (six)</i>
Action	<i>You have to misbehave, rock on the chair and play at the table, you don't like meat, milk and you have to say it many times during the meal</i>
You say	<i>I don't like hamburger. I don't like meat. I don't like milk. I don't like red things.</i>
You ask	<i>Cut me ... Pass me... Can I have more ...</i>

Помимо этого, на более продвинутом уровне, задание может содержать только лишь ситуацию, отталкиваясь от которой учащимся предстоит вести диалог:

«В гостиничном номере»

Предложите вашим учащимся представить себе, что они путешествуют по англоязычным странам, словарь и фразы, связанные с отелем, пригодятся. Деятельность более интересна, если вы говорите обо всем, что может пойти не так во время проживания в отеле. Придумайте ситуацию между ресепшн и гостями отеля и добавьте язык и фразы, которые вы хотите практиковать. Учащиеся могут практиковаться парами или же продемонстрировать свой диалог перед классом:

My room has no television.

Someone is sleeping in my bed.

The light in my room does not turn off.

Подобных примеров может быть великое множество, но важно помнить, что, реализуя идею коммуникативного обучения следует развивать параллельно навыки чтения, письма, аудирования, грамматики.

Являясь одним из самых эффективных, коммуникативный метод применим в сочетании с другими современными методами образования (например, информационно-коммуникационным) что позволяет организовать процесс обучения по-новому.

Литература

1. Джужук И.И. Метод проектов в контексте лично-ориентированного образования. Материалы к дидактическому исследованию. – Ростов, 2005. 24 с.
2. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 1988. – 233 с.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ГРАММАТИКЕ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

И.Н. Ткаченко,

учитель английского языка МОУ «СОШ № 18»,
г. Бендеры

В данной статье автор рассматривает особенности формирования грамматических навыков учащихся среднего звена в процессе обучения английскому языку на основе функционального подхода. Автор обосновывает значимость формирования коммуникативной компетенции у учащихся, которая является основной и ведущей целью обучения иностранному языку. В статье предложены разнообразные формы работы в классе для усвоения грамматического материала на основе функционального подхода.

Ключевые слова: Современная система обучения, функциональный подход, формирование коммуникативной компетенции, активный и пассивный словарь учащихся, аналитические способности учащихся, формирования речевого навыка.

A FUNCTIONAL APPROACH TO TEACHING GRAMMAR AT THE MIDDLE STAGE OF LEARNING

In this article, the author considers the features of the formation of grammatical skills of middle-level students in the process of teaching English based on a functional approach. The author substantiates the importance of the formation of communicative competence among students, which is the main and leading goal of teaching a foreign language. The article proposes various forms of work in the classroom for the assimilation of grammatical material based on a functional approach.

Keywords. Modern education system, functional approach, formation of communicative competence, active and passive vocabulary of students, analytical abilities of students, formation of speech skills.

Английский язык популярен во всем мире, как глобальный язык мирового сообщества. Современная система обучения иностранному языку характеризуется тем, что практическое владение иностранным языком стало потребностью каждого образованного человека в связи с предъявляемыми к нему требованиями общества. Иностранный язык благотворно влияет на общий уровень культуры людей, способствует развитию коммуникации.

Обучение английскому языку как никогда становится сознательным и активным. Иностранный язык сейчас преподаётся не как самоцель, а как инструмент для достижения других целей. Возникает настоятельная необ-

ходимость квалифицированного преподавания английского языка и обновления методики подготовки учителя-лингвиста.

В данной статье мы рассмотрим особенности формирования грамматических навыков учащихся среднего звена в процессе обучения английскому языку на основе функционального подхода.

Согласно мнению Г.В. Роговой, грамматика лежит в основе самой иноязычной речи, что делает ее важнейшим аспектом обучения.

Грамматика - это инструмент, который можно использовать для описания любого языка. Грамматика дает имена словам и фразам, которые составляют предложения. Еще в раннем детстве мы учимся составлять предложения, а когда мы изучаем иностранный язык, мы сталкиваемся с необходимостью идти этим путем снова и снова сознательно самостоятельно.

В рамках методики преподавания иностранного языка вопросы грамматики изучались такими учеными, как Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина, Ж.Л. Витлин, А.Д. Климентенко, Н.И. Гез, Е.И. Пассов, Е.А. Маслыко, Е.Н. Соловова, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, К.А. Гузеева, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов, С.В. Шатилов, Л.В. Щерба, В.М. Филатов, И.Ф. Комков и другие.

Начиная разговор о грамматическом аспекте обучения иностранному языку, считаем необходимым дать определение понятию грамматика.

Ж.Л. Витлин определяет грамматику как «систему способов словообразования, морфологических категорий и синтаксических конструкций какого-либо языка» [Витлин 2017; 28]. Е.И. Пассов в своей книге «Основы методики обучения иностранным языкам» рассматривает понятие «грамматика» как «строй языка и науку об этом строе» [Пассов 2013; 65].

В методике обучения грамматической стороне речи выделяются две основных группы подходов: группа имплицитных подходов и группа эксплицитных подходов. В первой группе иностранный язык преподносится без объяснения правил, во второй - акцент делается именно на детальное рассмотрение грамматических структур.

В рамках имплицитного подхода существуют структурный и коммуникативный или функциональный методы. Е.И. Пассов считает, что суть функционального подхода заключается в использовании на уроках иностранного языка ориентирования обучения всего грамматического и лексического материала на достижение коммуникативной цели [Пассов 2013; 65].

Данный подход к обучению иностранным языкам предполагает исключение мало осознанной активности обучаемых на уровне речевого поведения и развивать способность осуществлять коммуникативную дея-

тельность самостоятельно не только и не столько на репродуктивном уровне, сколько на уровне продуктивном, творческом. Функциональный подход связан преимущественно с направлением изучения языка от значения к форме и функции.

Функционально-коммуникативный подход предполагает следующие обязательные требования:

- грамматический материал преподносится в его естественной языковой среде без надуманных ситуаций;
- при преподнесении грамматического материала необходимо выделять его формальные, семантические и функциональные аспекты;
- грамматический материал преподносится небольшими объемами;
- преподнесение грамматического материала следует за повторением ранее изученного и сопровождается наглядными опорами;
- для закрепления грамматического материала следует использовать различные речевые упражнения и разные формы работы [Гак 2005;72].

Стремясь структурировать урок в рамках функциональной методики, как этого требует ГОС, рекомендуется отслеживать уровень сформированности навыков и возможные трудности учащихся в процессе тренировочных упражнений.

Опираясь на изученный теоретический материал, мы разработали комплекс упражнений для, одновременно, отслеживания успехов учащихся 5 класса средней общеобразовательной школы и закрепления освоенного материала с последующим применением его в иноязычной речи.

При разработке комплекса упражнений мы учитывали следующие моменты, которые являются ключевыми:

- на начальном этапе обучения, согласно мнению Роговой лучше использовать индуктивный подход к преподнесению грамматического материала, то есть от частного к общему;
- мы использовали «конус обучения» Эдгара Дейла, суть которого в том, что в процессе активной деятельности информация усваивается лучше, чем в процессе пассивного слушания, чтения или даже выполнения упражнений;
- после начальной школы, в которой помимо расширения курса школьных предметов, а значит, и новых учителей, часто происходит «расформировывание» классов, что требует особой работы от учителя, чтобы создать дружный коллектив. Для этого важно активно использовать парные и групповые работы, игровые методы

Так, популярные игры-путешествия, спектакли, викторины.

Например: «*A Travelling to KnowledgeLand*», *Lesson-game «Journey to the country of the English language»*, «*Journey through London*». *quiz «I want to know everything»*.



«Конус обучения» Эдгара Дейла или пирамида обучения

- помимо того, что целью обучения иностранному языку является общение, язык - это также и отражение культуры и мышления иностранного народа, поэтому изучения иностранного языка не только расширяет кругозор учащихся, но и развивает мышление, логику, память, языковую догадку. По этой причине мы предлагаем упражнения, которые направлены также на нахождение общего, лишнего в примерах, группировка фраз или предложений, исправление ошибок, создание собственных упражнений. Например: *The task find odd word and explain your choice:*

plane, train, bicycle, bus.

Uncle, aunt, relative, granny.

post office, chemist's, engineer, baker's.

- мы считаем, что в данном возрасте необходимо учитывать то, что на первое место у учащихся 5 класса начинает выходить мнение коллектива, класса, группы друзей. В данном возрасте это влияние начинает возрастать и это может стать очень мощным стимулом, который при правильном управлении создаст мощный набор обучающих инструментов, а при неправильном – вызовет неизбежные трудности в обучении вплоть до протестов в классе. Таким управлением могут стать групповые работы, например, работа над проектами, с последующей рефлексией.

Темы проектов могут быть следующие:

My favourite film (Мой любимый фильм).

My future profession (Моя будущая профессия).

My hobby (Мое хобби)

My favorite holiday (Мой любимый праздник).

Интересным видом упражнений, формирующим грамматические навыки, могут быть такие упражнения, которые требуют нестандартного решения, например:

Cross out the odd sentence and explain why:

1. *There is an apple in my bag.*
2. *There are people in the bus.*
3. *There are no tigers in our zoo.*

Подобные упражнения можно проводить, когда учащиеся устали или начали терять интерес. Они могут содержать грамматическую ошибку, однако, любой объясненный выбор учащегося считается правильным, так как это задание творческое.

Таким образом, функциональный или коммуникативный подход предполагает изучение грамматики как элемента языка, направленного на практическое использование для решения коммуникативных задач.

Результатом должен быть сформированный грамматический навык, который предполагает использование изученного грамматического явления в речи для достижения определенных коммуникативных целей.

Литература

1. Витлин Ж. Л. Современные проблемы обучения грамматике иностранных языков // Иностранные языки в школе. - 2017. - № 5. – С.91.
2. Гак В.Г. К типологии функциональных подходов к изучению языка.// В кн.: Проблемы функциональной грамматики.-М., 2005. – С.72.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам.- М.: Айрис-Пресс, 2016. – С.96.
4. Мильбруд, Р.П. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике // Иностранные языки в школе, 2015. - №2. – С.79.
5. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. - 2-е издание - М: Просвещение, 2013. – 152 с.
6. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: пособие для учителя / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. - М: Просвещение, 2017. – С.124.
7. Carol Skinner. English Together. Starter Book. Teacher’s Guide- Longman Group UK LTD, 2011. – 59 p.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

УДК 37.013.46

ВАРИАТИВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РОЛЕЙ КАК АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Е.С. Дробот,

аспирант Брестского государственного университета
имени А.С. Пушкина, г. Брест

В данной статье рассматривается понятие профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в контексте ведущей профессиональной деятельности (коммуникативная деятельность) и факторов, влияющих на её формирование, а именно вариативное использование педагогических ролей как показатель высокого уровня педагогического мастерства.

Ключевые слова: Компетенция, профессиональная компетенция преподавателя, роли преподавателя.

VARIABILITY OF PEDAGOGICAL ROLES AS ASPECT PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER FOREIGN LANGUAGES

This article discusses the concept of professional competence of a foreign language teacher in the context of the leading professional activity (communicative activity) and factors influencing its formation, such as the variable use of pedagogical roles as an indicator of a high level of pedagogical skill.

Keywords: Competence, teacher's professional competence, teacher roles.

Подготовка специалистов в системе высшего образования регламентируется образовательными стандартами по специальности и направлена на формирование и развитие компетенций в соответствии с будущей профессиональной деятельностью.

Несмотря на универсальность требуемых компетенций, профессиональная деятельность отличается у различных педагогов и выделяется в отдельную типологию профессиональных позиций педагога (М. Тален).

М. Тален выделял 7 типов преподавателей, основанных на потребностях и профессиональной позиции преподавателя. Данная типология включает в себя:

1. Сократ. Преподаватель, акцентирующий своё внимание на спорах и активно поощряющий дискуссии.

2. Руководитель групповой дискуссии. Преподаватель, выступающий в роли посредника и создающий условия для эффективного взаимодействия учащихся между собой.

3. Мастер. Педагог является объектом для подражания не только в контексте образовательной деятельности, но и личностных жизненных позиций.

4. Генерал. Преподаватель, предъявляющий жёсткие требования и требующий беспрекословного подчинения.

5. Менеджер. Преподаватель выступает адептом индивидуального подхода

6. Тренер. Преподаватель, выступающий за идеи коллективизма в группе, главной целью обучения которой, является групповой успех.

7. Гид. Преподаватель, владеющий учебным материалом на высоком уровне, чётко следующий поставленным задачам и плану обучения учащихся.

Обучение иностранному языку в системе высшего образования базируется на интегрированном подходе, частью которого являются системный и личностно-ориентированный подходы. Исходя из этого использование только одной модели профессиональных позиций является нецелесообразным. Наиболее эффективным является маневрирование среди типов преподавания в соответствии с поставленной задачей обучения. Преподаватель иностранного языка, как субъект образовательной деятельности, выступает не только носителем иностранного языка, но и социокультурных особенностей жителей страны изучаемого языка. Одним из ведущих факторов, влияющих на успешность учебного процесса является эффективное создание образовательной среды, а именно аутентичное погружение в неродную языковую среду, что осуществляется не только за счёт внешних инструментов (средства наглядности и другие), но и использование различных образовательных ролей в процессе обучения.

Рассмотрим некоторые позиции педагога, предложенные М. Таленом, с точки зрения потребностей учащихся.

Создание проблемных ситуаций, является одним их элементов проблемного обучения и одним из факторов развития и формирования компетенции. В системе высшего образования основной целью – подготовка специалиста со сформированной на высоком уровне профессиональной компетенцией. Умение эффективно использовать педагогическую роль «Сократ», создаёт условия для развития у учащихся навыков и опыта решения профессиональных задач, позволяет окунуться в будущую профессиональную деятельность и повышает мотивацию для изучения иностранного языка, так как учащийся видит прямые результаты своей работы в будущей профессиональной деятельности.

Роли «Генерала» и «Гида» являются наиболее тяжёлыми для учащихся, но применение данных ролей в обучении иностранному языку может быть оправданно и эффективно при введении нового материала (лексической или грамматической структуры) у учащихся владеющих не на высоком уровне иностранным языком и имеющих низкую мотивацию к обучению, при этом подключённая роль «Мастера», может поспособствовать повышению мотивации к изучению иностранного языка, и как результат повышению уровня владения языком.

Для учащихся, владеющих иностранным языком на высоком уровне, и на заключительном этапе изучения нового материала, целесообразно будет применение ролей «Руководителя групповой дискуссии» и «Менеджера». Данные роли позволят, управлять дискуссией учащихся, организовать употребление и закрепление новых лексико-грамматических конструкций, позволит учащимся раскрепоститься и эффективно использовать полученные знания.

Компетентостный преподаватель должен обладать универсальностью и уметь реализовывать нужную роль в соответствии с педагогическим контекстом и исходя из того, что ведущей деятельностью преподавателя является коммуникация, роли преподавателя непосредственно разделяются в зависимости от цели и типа коммуникации.

Выделяют следующие виды коммуникативной деятельности преподавателя в зависимости от цели:

1. Образовательно-информационная
2. Контролирующая
3. Мотивационная

Исходя из вида коммуникационной деятельности меняется роль педагога. На степень развитости и различия педагогических ролей влияет уровень педагогического мастерства и компетенции преподавателя, от которых непосредственно зависит умение эффективно подбирать необходимый способ воздействия на личность учащегося в соответствии с педагогическим контекстом.

Несмотря на то, что педагогическое общение имеет только две стороны актуализации (общение педагога с учащимся и регулирование внутригруппового общения учащихся) выделяют несколько стилей общения преподавателя [Дука 1998, 101]:

1. Авторитарный
2. Демократический
3. Либеральный

Авторитарный стиль общения с учащимися является односторонним и не позволяет учащимся в полной мере реализовать свои креативные идеи. Данный тип общения может использоваться только в определённых педагогических условиях.

Демократический и либеральный стили общения являются более универсальными и позволяют учащимся реализовать свой творческий потенциал и наиболее применимы при активизации и закреплении нового материала. Благодаря демократическому стилю общения создаётся непринуждённая образовательная среда и учащийся не боится совершить ошибку, что в значительной мере повышает количество использований новых конструкций и как результат скорейшей актуализации нового материала и повышение мотивации у учащегося. Также эффективным является использование данных стилей на завершающем этапе изучения темы, с учащимися владеющими на высоком уровне изучаемой конструкцией и позволяет преобразовать имеющиеся знания, умения и навыки в опыт, и как результат способствует формированию компетенции, а именно иноязычной коммуникативной компетенции.

Найти педагога, относящегося к одному стилю довольно сложно, чаще всего встречаются комбинации стилей с различной степенью вовлечённость.

Исходя из этого, целью обучения в вузе является не только подготовка компетентного специалиста, в контекст преподавания иностранных языков – педагога способного решать поставленные педагогические задачи наиболее эффективным способом, но и преподавателя способного выбирать необходимую роль, активизируя при этом свои сильные стороны, заменяя или скрывая недостатки.

Литература

1. Дука Н.А. Введение в педагогику: Учеб. пособие / Н.А. Дука ; Омск. гос. пед. ун-т; Науч. ред. Н.В. Чекалёва. - Омск : Изд-во ОмГПУ, 1998. - 108 с.

LA VIDÉO DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE

Н.М. Дубленко,

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

В настоящей статье рассматриваются возможности использования видео на уроках французского языка, дана классификация, а также компетенции, которые развиваем у обучающихся на основе видео, которое может создать благоприятную атмосферу для дискуссий и обмена идеями.

Ключевые слова: видео, аутентичный документ, классификация видео, компетенции, аудиовизуальный документ, дидактический документ.

VIDEO FOR TEACHING FRENCH LANGUAGE

This article discusses the possibilities of using video in French lessons, is given classification and also competencies that students develop on the basis of video that can create a favorable atmosphere for discussion and exchange of ideas.

Keywords: video, authentic document, video classification, competencies, audiovisual document, didactic document.

L'intégration des médias dans l'enseignement est devenue très importante, grâce à leurs caractéristiques attractive et interactive. Parmi ces médias, **la vidéo**, constitue un véritable support pour le développement de la compétence communicative sur laquelle s'appuie l'approche communicative. L'approche communicative se concentre sur l'apprenant, les activités communicatives et l'introduction de documents authentiques variés. Celui-ci a évolué vers l'approche actionnelle pour que, selon CECRL, l'apprenant devienne plus motivé et responsable par rapport à son apprentissage.

Vu que les documents authentiques sont à notre époque très accessibles grâce à Internet et le multimédia et qu'il y en a une multitude qui ne cesse de croître, l'enseignant peut exposer les apprenants davantage à la langue authentique en les aidant à comprendre et à apprendre grâce à la vidéo [Colas 2003; 32].

Pour Nathalie Blanc, la vidéo constitue un support pédagogique puissant pour la didactique des langues. En disant que « l'image remporte en général un vif succès auprès des enfants. En tant que support pédagogique pour favoriser l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture étrangère, la vidéo offre des possibilités multiples d'accès à la langue sur le plan sonore (compréhension orale : dialogues et oralisation des dialogues) comme sur le plan visuel (compréhension des situations de communication et compréhension écrite par la présence de mots écrits dans les sous-titres s'ils sont présents) » [Blanc 2003; 37].

Ainsi comme le montre Carmen Compte, l'enseignement des langues doit d'être en interaction directe avec la vie quotidienne. Or, la vidéo joue ce rôle d'ouverture au monde. Elle permet de montrer les conventions sociales, les expressions non verbales et les implicites culturels, ainsi la réalité culturelle ne reste pas figée comme dans les manuels, elle se construit sous les yeux des élèves [Compte 1993; 14].

Les supports audiovisuels motivent les apprenants et la vidéo permet de créer cette motivation. En suscitant leurs curiosité par les couleurs, les mouvements, la musique, les animations pour attirer et retenir leurs attention pendant le cours. L'utilisation de la vidéo dans le cadre d'une séquence permet de déclencher chez l'apprenant une créativité que n'entraîne pas l'utilisation d'un texte écrit. Avec la vidéo, il y a une explicitation par des éléments extérieurs au verbal car on prend aussi en compte ce qui n'est pas textuel. « L'acquisition des savoirs langagiers implique que l'apprenant soit mis en contact avec des discours en langue étrangère » [Holec 1990; 67]. La vidéo est donc un support extrêmement intéressant puisqu'il favorise le plaisir d'écouter et de comprendre la langue étrangère.

C'est Jean-Michel Ducrot qui cite un nombre d'objectifs du travail pédagogique avec la vidéo : amener l'apprenant à observer, apprécier, critiquer, porter un jugement sur ce qu'il voit ; apprendre à décoder des images, des sons, des situations culturelles, en ayant recours à des documents authentiques ou semi-authentiques filmés ; développer l'imagination de l'apprenant, l'amener à deviner, anticiper, formuler des hypothèses ; permettre à l'apprenant de construire son savoir, notamment grâce à l'utilisation d'une ressource telle que la vidéo [Ducrot 2005; 21].

La vidéo accomplit des fonctions significatives dans l'enseignement :

- **Illustrative** : L'image animée permet de montrer les mimiques, les gestes ainsi que le contenu linguistique dans un décor social identifiable ;

- **Déclencheur** : Le document vidéo incite à analyser plus profondément, à développer le contenu ; l'image occupe la fonction de médiateur de sens.

- **Moteur** : La vidéo invite à développer d'autres activités sur le même thème de manière créative et provoque des réactions aux apprenants [Ducrot 2005; 11].

Ces grandes potentialités de la vidéo ne doivent pas dériver pour autant vers le « tout vidéo », qui n'est pas la « solution-miracle » à l'enseignement-apprentissage du FLE : il faut éviter de tomber dans ce piège et « ne pas faire avec la vidéo ce que l'on peut faire beaucoup plus aisément avec un autre support » [Compte 1993; 77].

Pour qu'une vidéo soit bien comprise par les apprenants, il faut que la vidéo soit accessible et adaptée au niveau des apprenants ; ne soit ni trop rapide ni trop lente ; soit de bonne qualité ; soit brève, n'excédant pas un maximum de trois ou quatre minutes.

Avant de travailler la vidéo dans sa classe, l'enseignant doit choisir son genre (publicité, reportage, dessins animés, film documentaire...), selon le niveau de ses apprenants.

Tableau 1. La classification des vidéos

Divertir	Informier	Enseigner	Convaincre
Le karaoké	Le bulletin météo	Le documentaire	La publicité
Le court métrage	L'interview	La recette de cuisine	L'allocution politique
Le film	Le reportage	Les magazines télévisés	Le débat télévisé
Le clip vidéo	Le journal sportif	Les vidéo-blogues	La bande annonce
Le dessin animé	Les reportages 3-D		

Il doit aussi tenir compte des spécificités de ces documents qui doivent corespondre aux objectifs pédagogiques : **divertir, informer, enseigner, convaincre** [Piwowar 2008-2009; 19].

Beaucoup de termes circulent autour des types de documents vidéo, et chacun d'eux suppose déjà un classement dans une catégorie. Olivier Colas classe les documents authentiques de la façon suivante :

-**documents oraux/audio** (interviews, chansons, sketches, conversations à vif, échanges spontanés, littérature francophone audio, extraits d'émissions radio comme par exemple bulletins météo, reportages, interviews, etc.)

-**documents écrits** (journaux, magazines, bandes dessinées, extraits de livre, plans, cartes, prospectus et brochures touristiques, calendriers, publicités, catalogues de vente par correspondance, catalogues de magasin, programmes de télévision, formulaires, recettes de cuisine, emplois du temps, résultats sportifs et bien d'autres.

-**documents audio-visuels** (films, documentaires, extraits vidéo d'émissions télévisées, publicités, bandes-annonces, clips vidéo, etc.) [Colas 2003; 59].

D'autre part il y a des classifications thématiques : **la vidéo didactique, la vidéo semi-authentique, la vidéo dite « authentique »**.

La vidéo didactique. L'objectif de ce type de vidéos est d'enseigner la langue, pouvoir intégrer soit un concept grammatical, soit un fonctionnement particulier de la langue. La vidéo didactique suppose donc un travail de retour, de réemploi des formes étudiées et implique davantage l'apprenant.

La vidéo semi-authentique vient en désaccord avec la vidéo didactique. Les vidéos semi-authentique sont adaptées pour donner une apparence authentique.

La vidéo dite « authentique » possède une logique communicative différente et intéressante ayant comme objectif le fait de divertir, de passer des images. La prise de parole des apprenants est favorisée lorsque la séquence vidéo présentée est polysémique et donne lieu à des interprétations ou hypothèses diverses [Piwowar 2008-2009; 14-16].

Ce type de vidéo permet de travailler le mieux la créativité car elles présentent des repères socioculturelles, une motivation supplémentaire et représentent un pont entre l'enseignement, la personnalité et la société. Thierry a expliqué les trois spécificités des documents vidéos, en commençant par :

Tableau 2. La relation images/son d'après Thierry Lancien

Rapports Images/son	Documents	Compétences	Activités
Redondance	Scènes de films, Reportages TV	Compréhension orale, Expression orale.	Exercices lacunaires, mises en relation.
Complémentarité	Reportages TV, Documentaires TV	Compréhension orale.	Recherche d'informations
Prédominance message images	Scènes de films, publicités.	Expression orale et écrite.	Récits, Variations sur les récits, Caractérisations diverses
Prédominance message sonore	Interviews, débats, scènes de films.	Compréhension orale, Expression orale.	Mises en relation verbale, non-verbale

1. les rapports entre les images et le message linguistique sonore (la redondance, la complémentarité, la prédominance du message images, la prédominance du message sonore.) La nature de la relation images/son donne déjà diverses pistes concernant les genres et les compétences à exploiter. Thierry Lancien propose un tableau schématique dans lequel les liens sont évidents, donnant de plus des pistes préférentielles d'activité [Lancien 1991; 9].

Si l'enseignant présente une vidéo en « voix off », sans voix, ça donne des informations qui ne facilitent forcément pas la compréhension, mais ça donne des pistes pour le développement de la créativité en faisant des suppositions. En compréhension orale « Le sous-titrage intralinguistique aide clairement la visualisation phonologique des éléments oralisés : les récepteurs sont moins troublés par les données ambiguës, gardent en mémoire une trace plus précise des mots et peuvent plus facilement, après un certain temps, identifier les sons identiques avec leur support textuel » [Bird 2002; 510].

Utilisation de l'image à des fins pédagogiques facilite la compréhension. Elle peut permettre aux apprenants d'identifier les personnages, les lieux et les aider à émettre des hypothèses concernant le contenu du dialogue. Tardy identifie les fonctions [Demougin 2012; 104] : psychologique de motivation (films dans leur intégralité, ou extraits de film) ; inductrice puisque l'image est assortie d'une invitation à décrire, à raconter, à créer ; intersémiotique- trans-sémiotique selon Greimas [Demougin 2012; 104].

2. Le canal audio et les locuteurs insistent à faire attention aux locuteurs et à la nature de leurs échanges, dans le choix des documents et des activités et distingue deux sortes de documents :

- a. Les documents à locuteur unique, exemple d'une situation monologue.
- b. Les documents à plusieurs locuteurs qui sont dans des situations où la nature des échanges varie [Lancien 1991; 11].

3. Le contenu des images. Il faut tenir en compte différents niveaux :

- a. **Niveau référentiel** ; qui permet d'écartier les images non porteuses d'informations et privilégier les images riches travaillant par exemple l'expression orale.

b. Niveau culturel ; qui correspond aux connotations, aux symboles culturels présents dans les images.

c. Niveau rhétorique ; qui concerne les figures auxquelles l'image fait recours [Lancien 1991; 11].

L'exploitation de la vidéo en classe peut apporter de nombreux avantages. Prenant en compte quelques inconvénients tout d'abord, pour introduire la vidéo en classe de langue, il y a tout un travail de préparation et de planification, ensuite, dans certains établissements les enseignants peuvent rencontrer une problématique matérielle qui consiste en manque d'appareils pour passer la vidéo. La vidéo encourage les apprenants à prendre la parole, à produire, à reformuler, à résumer et à construire leur savoir. Ainsi la vidéo peut créer une atmosphère favorable de discussions et d'échange d'idées, parce que la parole est la raison d'être d'idée.

Bibliographie

1. BIRD Stephen, WILLIAMS John. The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: an investigation into the benefits of within-language subtitling. [en ligne]. Applied Psycholinguistics 23, p. 509-533, 2002. [consulté le 21 septembre 2022]. Disponible sur le Web : <<http://www.cus.cam.ac.uk/~jnw12/subtitling.pdf>>

2. BLANC, Nathalie. L'image support de médiation pour l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères : conception et utilisation d'un matériel expérimental pour l'enseignement du FLE aux enfants de 5 à 10 ans, thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble 3. 2003.

3. COLAS, Olivier. Anglais et multimédia : des outils pour les élèves au collège. Grenoble : CRDP. 2003. 213 p.

4. COMPTE, Carmen. La vidéo en classe de langue. Paris : Hachette, 1993. 142 p.

5. DEMOUGIN, Françoise. Image et classe de langue: quels chemins didactiques? [en ligne]. Lingvarvmarena - Vol. 3. Université Montpellier 3 / Montpellier 2. IUFM, 2012. p.103-115. [consulté le 20 octobre 2022]. Disponible sur le Web : <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10952.pdf>>

6. DUCROT, Jean-Michel. L'utilisation de la vidéo en classe de FLE. [en ligne]. 2005. [consulté le 01 octobre 2022]. Disponible sur le Web : <<http://www.edufle.net/L-utilisation-dela-video-en.html>>.

7. HOLEC, Henri. Des documents authentiques, pour quoi faire?// [en ligne]. Melange pégagogique, 1990. p. 65-77. [consulté le 8 septembre 2022]. Disponible sur le Web : <<http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/5holec-2.pdf>>

8. LANCIEN, Thierry. Le document vidéo. Paris : CLÉ International, Collection techniques de classe, 1991. 144 p.

9. PIWOWAR, Anne. La vidéo en classe de FLE : vers un développement de la compétence communicative [en ligne]. Mémoire de Master 1 sous la direction de Dominique Abry, 2008-2009. [consulté le 29 septembre 2022]. Disponible sur le Web : <<http://anne.bpiwowar.net/FLE/memoire/mem18mica.pdf>>

ПОДХОДЫ СОВРЕМЕННОЙ ФРАЗЕОДИДАКТИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.П. Ковальская,

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

В статье освещается роль фразеологической (идиоматической) компетенции как важной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции, определяются основные понятия фразеодидактики, рассматриваются подходы в овладении фразеологическими выражениями в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: фразеодидактика, фразеологическая компетенция, фразеография, контрастивно-переводная фразеология, методико-дидактическая модель

APPROACHES OF MODERN PHRASEODYDACTICS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

The article highlights the role of phraseological (idiomatic) competence as an important component of foreign language communicative competence, defines the basic concepts of phraseological didactics, and considers approaches to mastering phraseological expressions in the process of teaching a foreign language.

Key words: phraseodidactics, phraseological competence, phraseography, contrastive-translated phraseology, methodological and didactic model

Основная цель обучения иностранному языку определяется как формирование достаточного уровня коммуникативных умений у обучающихся, необходимых для выполнения различных видов речевой деятельности в условиях межкультурной коммуникации. Одним из ведущих факторов иноязычной коммуникации является владение фразеологическим составом иностранного языка: «Овладение фразеологической компетенцией является непременным условием адекватного владения иностранным языком, поэтому в процессе обучения иностранному языку фразеологизмы должны подвергаться практической и теоретической обработке» [Palm 1997; 53].

В дидактике иностранного языка ведется поиск фразеологических минимумов и оптимумов, разрабатываются интегративные концепции внедрения фразеологического содержания в обучение иностранному языку. Фразеология как междисциплинарный феномен изучается сравнительно недавно, и именно поэтому особую актуальность приобретает

изучение фразеологизмов с точки зрения прагматики и лингводидактики или прагматически ориентированной *фразеодидактики* [Шевцова 2013; 80–83].

Штёкль рассматривает фразеодидактику как интегрирующую область исследований, которая тесно связана с *фразеографией* и *контрастивно-переводной фразеологией*. По его словам, познавательный интерес вызывают металексикографические базы для описания фразеологических словарей (в случае с фразеографией), составления специальных фразеологических словарей и отбора фразеологического материала для общих словарей, регистрации региональных фразеологических вариантов и диалектной фразеологии, разработка учебников для обучения фразеологической лексике, создание фразеологических минимумов. Контрастивно-переводная фразеология предполагает сопоставление фразеологических систем разных языков по различным аспектам (структура, семантика, культура), создание контрастивных фразеологических учебников, обобщение теории и практики перевода фразеологизмов [Stöckl 2004; 192-193].

Многогранность дисциплины фразеодидактика способствует признанию сфер ее ответственности. Ценность фразеологизмов как дидактического материала предопределяют, с одной стороны, их семантическая и прагматическая добавленная ценность, с другой стороны, потенциал фразеологических единиц в производстве фразы и текста, отложенном как норма в коллективном сознании языкового сообщества.

Существуют разные мнения о возможности интеграции фразеологии в процесс обучения немецкому языку как иностранному. Долгое время важность фразеологизмов в обучении недооценивалась, в последние годы утвердилось мнение о том, что иноязычная фразеология является нормой в овладении иностранным языком. «Поскольку фраземы являются частью лексического инвентаря каждого естественного языка, устоявшимися элементами языковой системы, «фразеологическому говорению» следует уделять большое внимание на уроках немецкого языка как иностранного» [Ehrhardt 2014; 135-141].

Наиболее важными аргументами в пользу интенсивной и систематической работы над фразеологическими единицами иностранного языка являются:

- 1) Фразеология становится конститутивным фактором коммуникации. Игнорирование данного элемента противоречит природе живого общения;

- 2) Фразеологизмы закрепляются в памяти человека с самых ранних этапов овладения родным языком. Языковое усвоение фразем не привязано к определенному возрасту или к более высокому уровню когнитивно-

го развития. Этот факт следует учитывать и при обучении иностранному языку;

3) Многие фразеологизмы обнаруживают высокую степень сходства с другими языками: знание фразеологизмов на родном языке может быть перенесено на фразеологию иностранного языка. То есть знание фразеологизмов родного языка может оказать положительное влияние на понимание фраз на иностранном языке. Кроме того, это расширяет культурологические знания и способствует межкультурной коммуникации.

Фразеодидактика ставит своей задачей обучение фразеологическим знаниям, овладение фразеологическим содержанием того или иного иностранного языка, а также правильному использованию фразеологизмов как в родном, так и в иностранном языке. Фразеологическая компетенция включает также в себя понимание фразеологизмов в текстах, их ситуативно уместное использование, т.е. их самостоятельное обнаружение и овладение ими. Особенно важным аспектом Редер видит перенос лексической дидактики на фразеодидактику, в случае которой принципам эксплицитной работы над лексикой, синтагматическим упражнениям и потенциалу контрастивной словарной работы должна отводиться особая роль [Reder 2009; 101-128].

Для развития рецептивной и продуктивной фразеологической компетенций решающее значение имеет четырехфазная *методико-дидактическая модель* обращения с фразеологизмами при обучении иностранному языку, предложенная Кюном (1992): „*Phraseologismen entdecken – entschlüsseln – festigen – verwenden*” [Kühn 1992; 178].

Согласно автору, овладение фразеологическими единицами проходит в 4 этапа:

1. Обнаружение (понимание морфо-синтаксической аномалии; понимание в контексте);

2. Декодирование (семантизация, понимание ключевого фразеологического понятия, описание условий использования, дополнительные указания о стилевой принадлежности, продуктивности фразеологизма).

3. Освоение (лексико-семантические упражнения, продуктивные коммуникативные упражнения).

4. Использование (задания на распознавание, понимание и употребление фразеологических единиц).

Необходимым условием для понимания фразеологизмов является знание сложного значения группы слов, поэтому первым шагом является распознавание фразы, стоящей в контексте, то есть понимание значения в контексте является приоритетным. При этом Пальм подчеркивает, что в контекстуализированном идиоматическом выражении контекст создает

смысл, ситуативный контекст и индивидуальный лексикон являются решающими в понимании фразеологического значения [Palm 1997; 67].

При обучении и изучении фразеологических многословных единиц на первый план выходят специальные типы упражнений. Эти упражнения должны быть направлены не только на усвоение самой лексики, но и на методы ее усвоения, чтобы фразеологизмы отрабатывались как фиксированные единицы. При обучении словесным комбинациям, например, полезны такие виды упражнений, как упражнения на поиск, сопоставление, коррекцию и трансформацию, перевод, коллокационные связи, а также словарная работа. Целесообразным представляется использование художественных текстов, а также публицистических текстах разных жанров.

Работа с фразеологическими единицами позволяет решать разнообразные задачи. С их помощью можно активизировать лексику, грамматику; формировать различные виды чтения; развивать умения монологической и диалогической речи. Фразеологические единицы вносят в изучение иностранного языка элемент разнообразия, знакомят с иной культурой, позволяют расширить страноведческий кругозор обучающихся.

Следует также отметить, что богатство идиоматических и образных средств языка свидетельствует об уровне его развития. Правильный перевод и понимание фразем при чтении, адекватное использование фразеологических оборотов в коммуникации является одним из важнейших показателей хорошего владения иностранным языком.

Литература

1. Шевцова В. А. Организация обучения фразеологии немецкого языка / В. А. Шевцова // Весн. БДУ. Сер. 4, Філологія. Журналістыка. Педагогіка. – 2013. – № 3. – С. 80–83.
2. Ehrhardt C. Idiomatic Competenz: Phraseme und Phraseologie im DaF Unterricht // gfl-journal: №. 1. – 2014. – 135-141.
3. Kühn P. Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen. - 1992. - 211 S.
4. Palm Ch. Phraseologie. Eine Einführung /2. durchgesehene Auflage: Gunter Narr Verlag. – Tübingen. – 1997. – 130 S.
5. Reder A. Aktuelle Herausforderungen der Wortschatzdidaktik. In: Feld-Knapp Ilona // Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. – Budapest. UDV: 2009. – S. 101-128.
6. Stöckl H. Die Sprache im Bild – das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte, Theorien, Analysemethoden. Berlin / New York: de Gruyter. – 2004. – S.192-193.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

С.А. Радулова,

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

Статья посвящена вопросу использования ролевых игр в процессе формирования социокультурной компетенции обучающихся. В ней рассматриваются и анализируются возможности ролевой игры при формировании субкомпетенций, входящих в состав социокультурной компетенции.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, ролевые игры, иноязычная культура.

ROLE PLAYS IN THE FORMATION OF STUDENTS' SOCIOCULTURAL COMPETENCE

The article is devoted to the use of role-playing games in the process of forming the socio-cultural competence of students. It deals with investigating and analyzing the possibilities of role-playing in the forming of subcompetencies that are part of sociocultural competence.

Keywords: sociocultural competence, role plays, foreign language culture.

Термин «социокультурная компетенция» является одним из самых популярных в научных публикациях, посвященных обучению иностранному языку. Это обусловлено глобальными социально-экономическими изменениями, происходящими в современном мире: меняется характер международных связей, учащаются контакты между людьми разных национальностей, происходит интернационализация всех сфер жизни человека. Все более востребованными становятся квалифицированные специалисты, владеющие иностранным языком на профессиональном уровне. Ученые отмечают, что само владение иностранным языком, грамотность, беглость речи на иностранном языке не гарантируют взаимопонимания и успешной совместной деятельности. В процессе межкультурного общения у коммуникантов могут возникать неполное понимание, недоразумения, неверная оценка реалий иноязычной культуры. В целях успешного взаимодействия с иноязычным собеседником необходимо не только иметь представление о культуре иностранного языка, но

и адекватно принимать другую культуру, не теряя при этом своей собственной культурной идентичности. Социокультурную компетенцию ученые определяют как - «комплекс знаний о ценностях, верованиях, поведенческих образцах, обычаях, традициях, языке, достижениях культуры, свойственных определенному обществу и характеризующих его» [Елизарова 1998; 28].

Являясь компонентом коммуникативной компетенции, социокультурная компетенция предполагает готовность и умение жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире. Большинство российских и зарубежных ученых обращают внимание на многокомпонентный состав социокультурной компетенции и выделяют в ее структуре от четырех до семи составляющих (компетенций, субкомпетенций). В ходе нашего исследования мы придерживаемся структурно-содержательной модели социокультурной компетенции, включающей страноведческую, поведенческую, психологическую, лингвокультурную и лингвосоциокультурную субкомпетенции [Еремеева 2012; 20].

Страноведческая субкомпетенция объединяет знания из области географии, природы, истории страны, о политическом и государственном устройстве страны, национальном характере, специфике повседневной жизни народа, достижениях в области науки и искусства, известных представителях страны, ее традициях и обычаях.

Поведенческая субкомпетенция включает в себя владение национально-специфическими моделями поведения, принятыми в инокультурном социуме, формулами речевого этикета, невербальными средствами коммуникации, а также умение преодолевать межкультурные затруднения.

Психологическая субкомпетенция понимает желание общаться с представителями страны изучаемого языка, воспитание уважения к ним и их культуре, развитие чувства эмпатии, толерантности, предубеждение этноцентризма, ксенофобии.

Лингвокультурная субкомпетенция подразумевает владение культурно-маркированными языковыми единицами (коннотативной, безэквивалентной лексикой, национальными реалиями, фразеологизмами, лакунами).

Лингвосоциокультурная субкомпетенция содержит языковые особенности социальных слоев общества, представителей разных возрастных групп, диалектов, дифференциацию стилей речевого общения, владение языковыми средствами в соответствии с нормами и установками конкретного лингвокультурного сообщества.

Формирование социокультурной компетенции обучающихся предполагает овладение данными субкомпетенциями, что позволит студентам

получить представление о культуре страны изучаемого языка, правилах и нормах поведения в иноязычной среде, усвоить культурно-значимые лексические единицы, научиться общаться с представителями другого лингвосообщества, преодолевая культурный барьер.

Для успешного формирования социокультурной компетенции обучающимся необходимы не только социокультурные знания о стране изучаемого языка, но и навыки взаимодействия с культурой, поэтому при обучении иностранному языку вне языковой среды необходимо использовать современные методы, приемы, формы организации деятельности учащихся, позволяющие применить социокультурные знания на практике. Обеспечить переход из учебной среды в условия реальной языковой среды дают возможность ролевые игры. Ролевая игра – «форма организации коллективной учебной деятельности на уроке, имеющая своей целью формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения» [Азимов, Щукин 2009; 264] предполагает распределение учащихся по ролям и разыгрывание ситуаций общения в соответствии с темой игры и ролями участников. При формировании социокультурной компетенции учащихся используются преимущественно социально-бытовые ролевые игры, способствующие приобретению новых знаний о социокультурной реальности страны изучаемого языка, формированию навыков и умений иноязычного общения в социально-бытовой сфере, а также совершенствованию культуры поведения учащихся и развитию их важных личностных качеств.

Варьирование сложности выполняемого в процессе ролевой игры речевого задания и ее продолжительности позволяет использовать этот вид деятельности на различных этапах изучения нового материала: на начальном этапе оправдано использование контролируемых (предлагающих готовые реплики), умеренно контролируемых (содержащих описание сюжета игры и ролей), а также эпизодических ролевых игр. Свободные игры, называющие лишь тему игры и роли, предполагают свободное владение учебным материалом и позволяют учащимся продемонстрировать умение использовать иностранный язык в различных ситуациях межкультурного общения на завершающем этапе изучения темы.

В процессе ролевой игры студенты создают общий драматический сценарий, включаются в иноязычную речевую деятельность, участвуя в коммуникативных ситуациях из реальной жизни. В ходе этой деятельности участникам игры необходимо корректно применять социокультурные знания о стране изучаемого иностранного языка на практике: использовать информацию страноведческого характера, распознавать,

интерпретировать и правильно употреблять национально-маркированные языковые единицы, лексические единицы, свойственные представителям разных социальных и возрастных групп, выбирать приемлемый стиль речевого общения, практиковаться в использовании национально-специфических моделей поведения, принятых в инуюльтурном обществе. В ролевой игре речевое и неречевое поведение партнеров переплетается теснейшим образом, что дает учащимся возможность координировать словесное высказывание с неречевым поведением, использовать на практике культурно-обусловленные невербальные компоненты коммуникации. Такая деятельность способствует формированию страноведческой, поведенческой, лингвокультурной и лингвосоциокультурной субкомпетенций, выделяемых учеными в составе социокультурной компетенции.

В процессе проигрывания разнообразных ролей (представители разных национальностей, профессий, поколений, социальных слоев общества и др.) у студентов появляется возможность взглянуть на мир с другой перспективы, столкнуться с фактами и реалиями, отсутствующими в культуре родного языка, чужим и незнакомым образом жизни, что позволяет формировать объективные представления об этнокультурных особенностях определенного языкового коллектива. Необходимость действовать в новых обстоятельствах помогает учащимся понять мысли, эмоции и переживания людей, в роли которых они оказались. В ходе совместной работы над ролью студенты учатся взаимодействовать друг с другом, оказывать помощь, прислушиваться к чужому мнению, отстаивать свою точку зрения. Таким образом, в процессе ролевой игры формируется эмпатия, толерантность, уважительное и доброжелательное отношение учащихся друг к другу, а также по отношению к чужой и незнакомой культуре, образу жизни ее носителей, снижается проявление этноцентризма, ксенофобии, что способствует формированию психологической субкомпетенции как компонента социокультурной компетенции.

Ученые, применяющие средства театральной педагогики в обучении иностранному языку (M. Schewe, A. Ronke, C. Wessels, I. Scheller), обращают внимание на необходимость использования в ролевой игре ситуаций, максимально приближенных к повседневной жизни, с различными социальными взаимоотношениями, необычными, неожиданными, порой странными обстоятельствами, сильными переживаниями, глубокими чувствами. Такие драматические ситуации, являясь основой сюжета ролевой игры, вызывают эмоциональную активность студентов, что приближает общение на занятии к естественному процессу коммуникации на родном языке, повышает интерес к учебной деятельности, способству-

ет приобретению комплекса коммуникативных, творческих и культурных компетенций.

Важным аспектом создания ситуаций, максимально приближенных к повседневной жизни, является реалистичное изображение действующих лиц, что возможно только при наличии исчерпывающей информации о персонажах ролевой игры. К сведениям, необходимым для развития характера героя, относят его биографические данные, статус, намерения, отношение к другим участникам, обстоятельствам ситуации [G. Schlemminger, T. Brüsch, M.Schewe 2000; 86]. Знание личности персонажа, его мыслей, чувств, особенностей отношений с другими действующими лицами ролевой игры помогут студентам не просто изобразить поведение своего героя, используя необходимый набор лексических средств и поведенческих тактик, но и отстоять его мнение, право на определенные поступки и реакции. Представить ролевую игру еще более реалистично поможет использование реквизита и звукового сопровождения.

Создавая ситуации, максимально приближенные к повседневной жизни, ролевые игры предоставляют учащимся возможность использовать приобретенные социокультурные знания на практике, овладевать национально-специфическими моделями поведения, практиковаться в использовании национально-маркированных вербальных и невербальных средств общения, воспитывать эмпатию, толерантность, уважительное и доброжелательное отношение учащихся по отношению к культуре страны изучаемого иностранного языка, следовательно способствуют формированию социокультурной компетенции.

Литература

1. Елизарова Г. В. О природе социокультурной компетенции / Г. В. Елизарова // Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы. *Studia Linguistica* 8. – 1998. – Вып. 8. – С. 25-31.

2. Еремеева О. В. К вопросу о структурном и содержательном наполнении социокультурной компетенции / О. В. Еремеева // Вестник Томского гос. ун-та (*TSPU Bulletin*). - 2012. -№2 (117) – С. 20 – 22.

3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый методический словарь терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)/ Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. - 448 с.

4. Schlemminger G., Brüsch T., Schewe M. *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF Unterricht/ G. Schlemminger, T. Brüsch, M.Schewe. – Cornelsen, 2000. – 105 S.*

РОЛЬ АУТЕНТИЧНОГО ТЕКСТА КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Т.П. Чаплыгина,

преподаватель английского языка Аграрно-экономического колледжа
ГОУ «ПГУ им. Шевченко», г. Тирасполь

Статья посвящена актуальной проблеме использования аутентичных материалов в процессе обучения иностранному языку. Тексты рассматриваются как средство формирования коммуникативной компетенции обучаемых в их профессиональной сфере

Ключевые слова: аутентичный текст, коммуникативная компетенция, профессиональная языковая компетенция.

THE ROLE OF AUTHENTIC TEXT AS A SOURCE FOR THE FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE COMPETENCE

The article is devoted to the actual problem of using authentic materials in the process of teaching a foreign language. Texts are considered as a means of forming the communicative competence of students in their professional field.

Key words: authentic text, communicative competence, professional language competence.

Being one of the main units of communication, text and textual activity are an integral component of teaching foreign language communication. The text is used as a source of information, serves as a basis for observation and study of linguistic means, is used as a content base for the development of a creative conversation, serves as a model for building a new text with a changed communicative and semantic structure by the trainee.

The problem of using texts in teaching a foreign language is one of the priorities in modern linguodidactics and methodology. An analysis of methodological works on the application of the text [Касевич 1990; 9] showed that it is preferable to teach a foreign language on authentic material, i.e. based on texts taken from original sources, texts - products of the communicative practice of native speakers. The text should be both a formative tool and a tool that supports all kinds of motivation for students outside the environment of the real functioning of the language being studied.

It is believed that authentic materials are those speech patterns that are taken from real life, and are not created specifically as educational material. So, Vanina

T. O in the concept of «text authenticity» include cultural, informative and situational authenticity, the authenticity of the national mentality, the authenticity of the design, and not just the choice of vocabulary and the correct grammatical formulation of the statement [Ванина 2013; 125]

The advantage of authentic materials in teaching communication in a foreign language is undoubted, since they are more convincing; give samples of the original language; more interesting; allow learners to match their language skills with real-life requirements; take students out of the textbook and require independent work; contain information about the society using the target language and its cultural and historical heritage.

Authentic materials can be conditionally classified as 1) authentic audio and visual texts (including videos) - from brochures, tickets, menus to complex documents such as scientific articles, contracts, agreements, etc., 2) authentic tasks that are identical to those performed in real life, for example, write a CV (resume), advertise, order tickets by phone, etc., 3) realities - non-linguistic objects and their images.

In the process of developing communicative communication skills, it is important to focus on the content side of an authentic text that reveals the specifics of culture, lifestyle, and behavior of a native speaker so that students can learn the language in the context of meaningful, meaningful communication. As a means of intercultural communication, it should reflect the phenomena and facts of the culture of the country of the language being studied, which will contribute to the formation of students' ideas about various aspects of life in the country of the language being studied and will allow adequately associating culturally marked language and speech means with their authentic socio-cultural context.

At the same time, it is necessary to take into account the nature of the texts and the language difficulties that students need to be introduced to in the process of preparing them for real intercultural communication.

An important condition for successful teaching of intercultural communication is the orientation towards the development of the personality of the student, his emotional sphere, associative thinking. A cognitive approach should be provided in the process of teaching mental actions aimed, among other things, at overcoming the difficulties of understanding the text of a sociocultural and linguistic nature, which will allow those in a different sociocultural context to learn to read between the lines and understand the meaning of authentic texts [Рябцева 2011; 207].

The main place in the learning process should be given to exercises and tasks of a communicative nature, aimed not only and not so much at receiving the information contained in the text, but at performing mental operations with it. Operations such as comparison, analysis, search for a system of argu-

mentation, decision making will contribute to the development of the necessary strategies for survival/functioning in an authentic language environment.

Working with an authentic text increases communicative and cognitive motivation, forms regional and intercultural competence, creates an atmosphere of real knowledge of a foreign language, and provides the possibility of simultaneously accessing language and culture.

Authentic texts really effectively influence the learning process, especially with the right choice of text and the implementation of the stages of formation of students' basic reading and comprehension skills.

Therefore, learning to understand the text, learning to work independently with a professionally oriented text, extract the necessary information, be able to compare and analyze information, and reasonably express one's point of view is the development of a high level of formation of professional language competence.

Литература

1. Антонова, К.Н., Башмаков Н.И. Интерактивное обучение иностранному языку в вузе / К.Н. Антонова.

2. Бондаренко, О. А. Формирование социокультуроведческой компетенции учащихся старших классов школ с углубленным изучением иностранного языка / О. А. Бондаренко. – URL: <http://twirpx.com>

3. Босова, Л. М. Лингводидактические и когнитивные аспекты межкультурной деловой коммуникации / Л. М. Босова. – URL: http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/2000-02/18/pap_18.html

4. Ванина, Т. О. Роль аутентичных материалов в процессе формирования межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции у студентов нефилологических специальностей / Т. О. Ванина. – Текст: непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). – Т. 0. – Москва: Буки-Веди, 2013. – С. 124-127. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/71/4009/> (дата обращения: 10.10.2022).

5. Касевич, В. Б. Язык и знание / В. Б. Касевич // Язык и структура знания. – М.: Наука, 1990. – С. 8–25.

6. Рябцева, А. В. Формирование межкультурной компетенции при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей / А. В. Рябцева // Лингвистика и методика в высшей школе. Вып. 3: сборник научных статей / Гродненский гос. ун-т им. Я. Купалы; редкол.: Е. И. Богушевич, Д. С. Вадюшина, С. В. Гончар. – Гродно: Цветной карандаш, 2011.- С. 204–209.

7. Халева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халева. – URL: <http://science-education.ru>

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ:
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

*Материалы республиканской научно-практической конференции
(с международным участием)
21 октября 2022 г.*

Ответственные редакторы:

М.В. Фокша

Е.П. Ковальская

Печатается в авторской редакции

Компьютерная верстка А.Н. Федоренко

ИЛ № 06150. Сер. АЮ от 21.02.02.

Подписано в печать ... Формат 90 × 60/16.

Усл. печ. л. 14,125. Электронное издание. Заказ № .

Изд-во Приднестр. ун-та. 3300, г. Тираспол, ул. Мира, 18.