

ПРИДНЕСТРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Т.Г. ШЕВЧЕНКО
Филологический факультет
Кафедра романо-германской филологии

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Материалы
Республиканской научно-практической конференции
(с международным участием)
25 октября 2019 года*

Тирасполь
*Издательство
Приднестровского
Университета*
2020

УДК 37.016+81'243(082)=111=161.1

Редакционная коллегия:

О. В. Еремеева, канд. пед. наук, доц. кафедры романо-германской филологии, декан филологического факультета ПГУ им. Т.Г. Шевченко

М. В. Гамар, ст. преп. каф. романо-германской филологии филологического факультета ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Н. В. Мельничук, ст. преп. каф. романо-германской филологии филологического факультета ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Н.М. Дубленко, ст. преп. каф. романо-германской филологии филологического факультета ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Е.П. Ковальская, ст. преп. каф. романо-германской филологии филологического факультета ПГУ им. Т.Г. Шевченко

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

"Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации", республиканская научно-практическая конференция (с международным участием) (2019 ; Тираспол). Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации : Сборник научных статей Республиканской научно-практической конференции (с международным участием), 25 октября 2019 года / редкол.: О. В. Еремеева [и др.]. – Тираспол : ПГУ, 2020. – 224 p.

1 disc optic electronic (CD-ROM ; 700 Mb ; 52x speed) : sd., col.;în container, 15 x 15 cm. – Titlu preluat de pe eticheta discului. Cerințe de sistem: Windows OS, HDD 64 MB, PDF Reader, MS Excel.

Antetit.: Приднестр. гос. ун-т, Филол. фак., Каф. романо-германской филологии. – Texte lb. engl., rusă. – Rez.: lb. engl., rusă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – În red. aut. – 120 ex.

ISBN 978-9975-150-42-2.

37.016+81'243(082)=111=161.1

И 683

В сборнике представлены материалы Республиканской научно-практической конференции «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации».

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

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

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

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных, имен собственных и прочих сведений, а также за корректность и этичность обоснованных ими положений и выводов.

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

ISBN 978-9975-150-42-2.

© ПГУ им. Т.Г. Шевченко, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	7
Пленарное заседание	9
Е.А. ПОГОРЕЛАЯ. Глобальный контекст современного развития национальных систем языкового образования	12
Н.А. ПУЗОВ. Актуальные проблемы перевода фразеологизмов в аспекте межкультурной коммуникации	17
И.З. МАНОЛИ, С.В. САРАКУЦА. Перевод вымышленных собственных имен: традиционные и современные подходы.....	20

Секция 1. Когнитивные аспекты языка и коммуникативный потенциал лексико-грамматических, стилистических и языковых средств

Л.В. АВТЕНЬЕВА. Отличительные особенности женского рекламного текста.....	30
Л.Г. ВАСИЛЬЕВ, Н.В. МЕЛЬНИЧУК. Предпосылки формирования теории конструктивного и деструктивного типов дискурса	34
М. В. ГАМАР. Семантические особенности категории возвратности во французском языке	38
М.М. ГАУЛИКА. Когнитивное метафорическое структурирование в современном французском романе Гийома Мюссо «Зов ангела»	41
О. А. ГЕРМАНН. Особенности этикетных формул «обращения» и «прощания» в Германии.....	44
П.Н. ГИЛЕВИЧ. Роль эпитетов в произведении Т. Манна “Лотта в Веймаре”	52
В.В. ЖАРКАЯ. Языковой аспект политкорректности в английской и русской культурах	57
О.Ф. ЗАДОБРИВСКАЯ. Страх и его категоризация по аналогии с вместилищем	62
А.А. ИОН. Попытка сравнительного анализа оригинального и переводных текстов на материалах некоторых сонетов В. Шекспира.....	66
Ю.М. КОСТЫЛЕВА. Проблема классификации анафоры как вида повтора	73

О.И. КУРТЕВА. Структурная репрезентация концепта с позиции когнитивной лингвистики.....	75
И.М. МЕЛЬНИЧУК. Реноминативные формы «чужих» ономастических реалий в переводном художественном тексте на французском языке.....	78
А.О. МОЛЧАН. Роль метафоры, эпитета и других стилистических средств в создании литературного портрета героя.....	83
А.О. МОЛЧАН. Литературный портрет в художественной речи на базе французской литературы.....	86
К.Н. НАМАШКО. Лингвостилистический аспект проблемы вычленения экспрессивности художественного текста.....	88
А.И. ПАВЛЕНКО. Взаимоотношения формы и содержания при переводе поэтических текстов.....	91
Н.Н. ПЕРЖАН. Метафора как средство передачи эмоционально-оценочной характеристики в новелле Стефана Цвейга «Страх».....	96
Е.В. ТЫШКЕВИЧ. Характеристика пространственных свойств и отношений в современной французской грамматике.....	101
Х.Е. ХОРОШИЛОВА. Структурные особенности неопределенных форм глагола в английском языке.....	105

Секция 2. Дидактические основы и методические концепции обучения иностранным языкам в высшей школе

О.В. БАЛАН, Э.В. КРОХМАЛЮК. Features of professionally-oriented training of future teachers of a foreign language.....	109
Н.В. КЛИМЕНКО. Формирование межкультурной компетенции при работе с текстом со студентами-бакалаврами неязыковой специальности.....	113
Л.Г. КЛЮЧНИКОВА. Обучение аргументированной речи на французском языке на основе текста газетно-публицистического стиля.....	118
Е.П. КОВАЛЬСКАЯ. Оптимизация обучения практической фонетике на базе мультимедийных технологий.....	122
С.А. РАДУЛОВА. Обучение невербальным компонентам иноязычного общения средствами технологии драматизации.....	127

Секция 3. Процесс преподавания иностранных языков в общеобразовательных и среднеспециальных заведениях

А.А. БОЙКО, В.Д. ЧЕБАН. Проблемы и опыт преподавания иностранного языка в медицинском колледже.....	132
---	-----

Е.В. БЫРСЯ. Профессиональная направленность при обучении иностранному языку в СПО	135
Н.С. ГОРБАЧОВА. Дифференцированное обучение на занятиях иностранного языка	138
А.Н. ГОРШИНСКАЯ. Использование лексико-грамматических навыков на уроках английского языка с целью формирования языковой компетенции	140
Е.Г. ГЫЛКЭ. Развитие навыков 21-го века в обучении иностранному языку	145
С.А. ЖАДАЕВА. Реализация лексического подхода в процессе становления языковой личности	150
М.А. КИРЕЕВА. Формирование коммуникативных навыков на начальном этапе обучения английскому языку.....	155
И. В. КЫНАЛЫ. Основные проблемы и профессиональная направленность при обучении иностранному языку в медицинском колледже	158
Е.Н. МИНЬКО. Формирование профессиональной иноязычной компетенции у студентовхудожественного колледжа (на примере работы с текстом).....	160
Д. А. ПЕТРОВСКАЯ. Интегрированные уроки иностранного языка в начальной школе	164
М. С. ПОПАЗ. Совершенствование устно-речевых умений по иностранному языку студентов медицинского колледжа	167
И. А. РЫЛОВА. Деловая игра на уроках английского языка в средних специальных учебных учреждениях как один из основных методов общеобразовательной и воспитательной работы преподавателя.....	171
М. К. СИЛАЕВА. Формирование коммуникативной компетенции на занятиях немецкого языка в условиях среднего профессионального обучения.....	175
О.Д. СЫРОВАТКО. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции посредством учебно-речевых ситуаций.....	179
Е. В. ТАРАСОВА. Трансференция как основа изучения второго иностранного языка	183
Т. В. ТУЛУМ. Формирование исследовательских компетенций у учащихся при преподавании иностранных языков.....	187
Т.П. ЧАПЛЫГИНА. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов средних специальных учебных заведений	190

А. А. ШМАТОК. Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в ГОУ СПО «Тираспольский аграрно-технический колледж им. М. В. Фрунзе».....	194
---	-----

**Секция 4. Этнокультурные факторы формирования
языковой картины мира**

И.Л. БУЗУК. Французская и малагасийская лингвокультуры: кросс-культурный диалог через призму теории реноминации.....	198
О.В. ЕРЕМЕЕВА. Социокультурный компонент как залог успешного межкультурного взаимодействия	203
В.В. ЖАРКАЯ. Конфликт культур, конфликт языков. Роль сопоставления культур при изучении иностранных языков.....	210
А.П. МИТРОФАНСКАЯ. Актуальные проблемы преподавания русского языка в полиэтническом классе	214
Н.А. ФЕНЕНКО, И.М. МЕЛЬНИЧУК. К проблеме выделения и описания художественного реаликона.....	219

ПРЕДИСЛОВИЕ

Современное высшее образование действует в новых условиях, характеризующихся глобализацией, новыми коммуникационными технологиями, растущей конкуренцией. В связи с этим возросла образовательная значимость изучения иностранных языков, повлекшая за собой усиление мотивации в их изучении.

Развитие международных связей неотделимо от процесса изучения и преподавания иностранных языков, так как последние являются средством межкультурной коммуникации. Возрастающие потребности общества в специалистах, которые владеют иностранными языками, на разных уровнях и в разных аспектах ведут к пересмотру содержания преподавания иностранных языков. Современная методика обучения иностранному языку развивается в направлении расширения межкультурного сотрудничества.

Эффективное межкультурное общение является одновременно условием и результатом сформированной у обучаемых межкультурной компетенции. Такая языковая личность для достижения взаимопонимания с представителями других коммуникативных сообществ и культур, а также для достижения поставленных целей общения использует на практике знания культурных норм и категорий, обуславливающих успешность межкультурного взаимодействия.

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции предполагает развитие у изучающих иностранный язык целого комплекса интегрированных умений, включающих как практическое владение системой иностранного языка применительно к различным сферам речевой коммуникации, так и владение знаниями о национально-культурном своеобразии той социокультурной общности, чей язык изучается в соотношении с родной культурой. Решение проблем обучения иностранным языкам требует консолидации всего научно-методического потенциала всех типов учебных заведений.

Вопросу формирования полноправного, равноправного и адекватного участника межкультурного диалога посвящен выпуск сборника научных трудов «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации», который инициирован кафедрой романо-германских языков филологического факультета Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко.

Настоящий сборник включает научные статьи участников секций «Когнитивные аспекты языка и коммуникативный потенциал лексико-грамматических, стилистических и языковых средств», «Дидактические основы и

методические концепции обучения иностранным языкам в высшей школе», «Процесс преподавания иностранных языков в общеобразовательных и среднеспециальных заведениях», «Этнокультурные факторы формирования языковой картины мира».

Проблемное поле данного сборника охватывает актуальные вопросы когнитивной, коммуникативной и дискурсивной лингвистики, методики преподавания иностранных языков, раскрываются возможности использования межпредметных связей при обучении иностранному языку.

В научных статьях, представленных в сборнике «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации» обобщен уже накопленный опыт преподавания иностранных языков, обсуждены трудности языкового образования, выдвинуты новые теоретические положения, предложены инновационные методики как в области изучения, так и обучения иностранным языкам.

Сборник может быть рекомендован лингвистам, преподавателям иностранных языков, аспирантам, магистрантам, всем, кто интересуется вопросами лингвистики и методики преподавания иностранных языков.

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

УДК 81'27

ГЛОБАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. ПОГОРЕЛАЯ

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

В статье рассматривается степень влияния процесса культурной глобализации на формирование новой системы социальных ценностей, нравственный императив которых в новом социокультурном пространстве каждого из локальных сообществ стимулирует деформацию гуманистических основ языковой политики и определяет аксиологический вектор модификации идентификационного дискурса современной личности.

Ключевые слова: социокультурное пространство, культурно-языковая политика, идентификационный дискурс, концепция полилингвизма, культурные ориентации, языковые права, нравственный императив.

GLOBAL CONTEXT OF MODERN DEVELOPMENT OF NATIONAL SYSTEMS OF LANGUAGE EDUCATION

The article discusses the influence degree of cultural globalization process on the new system formation of social values, the moral imperative of which in the new sociocultural space of each of the local communities stimulates the deformation of the humanistic foundations of language policy and determines the axiological vector of modification of the identification discourse of modern personality.

Keywords: sociocultural space, cultural and linguistic policy, identification discourse, the concept of polilinguism, cultural orientations, language rights, moral imperative.

Несмотря на действие единых глобализационных тенденций, социокультурное пространство различных регионов мира продолжает оставаться глубоко своеобразным. В сохранении стабильности уникальной ситуации результаты глобализационных процессов, как представляется, пока оказываются более действенными. Причина такого положения заключается в том, что каждый тип общества по определению подразумевает интериоризацию системы своих ценностей в типе формирующейся личности. В существенных характеристиках личности проявляются самые различные метаморфозы и трансформации самого общества, внешние атрибуты радикальной модернизации которого проступают со II половины XX века наиболее отчетливо в изменении характера потребления материальных благ. Но нет и не мо-

жет быть полноценной личности, удовлетворенной своим существованием, если односторонность экзистенциальных смыслов её жизнедеятельности будет усугублена отсутствием гуманной ценностной основы.

Контент современного социокультурного пространства формируется, с одной стороны, мощными технологическими и информационными новациями, преобразующими социальную среду бытия личности, а с другой, многообразные формы масс-культуры ориентируют её на потребление иллюзорных продуктов виртуального клипо-мозаичного потока действительности. В таком нестабильном состоянии социокультурного пространства интенсивно размываются и деформируются нравственные приоритеты современной личности, не до конца объективно оценивающей границы реального. В контексте этих рассуждений представляется важным оценить значение культурно-языковой политики в модернизации нравственной траектории развития современной личности.

Идеология XX века, сделавшая акцент на миропреобразующей деятельности личности как базовой формы её социокультурного бытия, должна уступить в XXI веке место появлению новых гуманистических идеалов, направленных на поиск оптимально эффективного вектора развития уникальной жизненной траектории, в рамках которой только и станет возможной истинная самоактуализация личности, глубоко осознающей потенции своей внутренней природы. Развитие творческих сил каждой личности возможно только в единстве с обеспечением условий для их развития. Такой образовательный акцент способен обеспечить воспроизводство полноценной личности, готовой не только сохранить и передать созидательный культурный опыт, но и стать гарантом непрерывности творчески модернизированной культурной традиции.

Гуманитарные ценности XXI века формируются только в недрах творчески организованной научной мысли, способной оценить роль и значение непрерывности культурно-исторического процесса, обеспечивающего связь времен и внутреннюю цельность личности. Стержень гуманитарной образованности личности, важнейшим фактором её социокультурной стабильности и обязательным условием эффективного развития выступает, безусловно, язык. Языковая политика как мощный механизм реализации национальной политики сама приобретает статус такой социальной ценности, нравственный императив которой в эпоху глобальной трансформации локальных сообществ призван сохранить их культурно-языковое многообразие, но избежать при этом излишней фольклоризации и обеспечить в новых условиях возможность полноценной самореализации каждого члена локального сообщества в широком контексте межкультурного и межэтнического взаимодействия. Культура и язык всегда выступали важнейшими индикаторами этничности, но в условиях усиливающегося процесса культурной глобализации, ведущей к размыванию традиционных основ этнической культуры, национальные языки испытывают

значительное давление, которое может привести не только к потере статуса, но и к полному их исчезновению. На этом пути только взвешенная культурно-языковая политика способна предотвратить негативные последствия и создать ценностную основу для гармонизации динамично развивающихся локальных сообществ с формированием новых социокультурных тенденций глобального мира. Ценностный уровень мировоззрения личности был и остается базисным социокультурным слоем, определяющим не только характер её культурно-языкового поведения, но и органическую взаимосвязь со своей этнокультурной общностью; только такой тип социального поведения и толерантное взаимодействие эффективно обеспечивают стабильность полиэтничного поликонфессионального и полиязычного сообщества даже в условиях значительной его трансформации.

Содержательный фокус нравственного императива культурно-языковой политики в каждом из полиэтнических сообществ современного мира может и должен быть направлен на признание самого человека как базового ценностного феномена, без которого теряют смысл любые рассуждения и дискуссии о сущности процессов глобализации.

В практике языкового поведения отражаются прагматические цели языковой политики, главная из которых в условиях деформации современного социокультурного пространства сохранить аксиологический профиль культурно-языковой самоидентификации личности, определяющий степень её толерантности. Культурные ориентации и языковые предпочтения не только отдельных личностей, но и национальных меньшинств в условиях глобальной социальной унификации, испытывают значительные колебания. Анализ природы и сущности этнокультурных и этноязыковых процессов современности в различных сообществах позволяет высказать предположение о том, что культурный компонент в рамках идентификационного дискурса личности оказывается более устойчивым, чем языковой. Региональные нацменьшинства нередко вынуждены в целях сохранения полноценной парадигмы культурной самоидентификации соглашаться на компромисс, используя не родной, а официальный государственный язык в самых различных сферах общения.

Натиск языковой глобализации в мире возрастает так стремительно, что не только языки нацменьшинств, защищенные Европейской Хартией региональных языков и документами ЮНЕСКО, но и государственные языки в мощных европейских странах подвергаются заметным рискам. Ослабление позиций языка, как известно, всегда направлено на изменение культурного статуса его носителей, что ведет не только к появлению коммуникативных барьеров в социокультурном взаимодействии, но и к возможным конфликтам. Появление в региональной социолингвистике термина *так называемые неанглийские языки* сигнализирует о том, что глобальный английский постепенно вытесняет европейские региональные языки с высоким коммуникативным статусом из целого ряда сфер, и прежде всего науки, биз-

неса, спорта, досуга, моды и других форм международной коммуникации. Более того, целый ряд иных факторов глобального характера (миграция, диаспоризация, этнизация, гибридизация, статус языкового законодательства, политизация проблем о месте языка и др.) меняют социальную базу носителей языков высокого коммуникативного ранга. Следствием этих процессов, усиленных, кроме того, техническими и технологическими возможностями, становится ускорение темпов их трансформации и нивелирования не только их функционального диапазона, но и превращение языка в инструмент воздействия на ментальную матрицу, что ведет к маргинальности языковой личности. В этом контексте судьба европейских языков с давно разработанным письменным стандартом, сохраняющим богатейшее историко-культурное наследие, сближается с судьбой языков национальных меньшинств, постепенно теряющих свои культурные традиции. Отличительной особенностью языковой политики как в отдельных европейских странах, так и в рамках ЕС следует признать обязательство, провозглашенное в Европейской Хартии (1992 г.), а затем и в «Тутцингских тезисах» (1999 г.) о признании ценности многоязычия. Однако, к сожалению, концепция полилингвизма, объективно востребованная потребностями возросшей интенсивности в контактах не только в социокультурном пространстве ЕС, но и во всём мире под давлением национальных и наднациональных рынков, превращается в единственную универсальную билингвальную модель «английский – национальный».

Осознанный выбор любой другой билингвальной модели, как выясняется, ограничивается лишь региональным масштабом её функционирования. Экспансия английского языка в максимально широкое коммуникативное пространство меняет языковой ландшафт Европы и стран ближнего зарубежья, подвергая риску культурный и языковой суверенитет личности даже экономически мощных государств. На этом фоне меняются не только границы коммуникативного поля, сколько аксиологический фундамент самого феномена языковой политики. И этот факт вызывает особую озабоченность, так как даже культурно корректные формы межкультурного взаимодействия предполагают в той или иной степени ценностное вторжение в другое социокультурное пространство, выступая катализатором его культурных трансформаций. Социальное давление в различных формах его проявления деформирует ценностные культурные ориентации и языковые предпочтения личности, озабоченность которой заметно возрастает в условиях изменения этикетных норм поведения в рамках привычного семантического пространства. Вектор динамики языкового законодательства в странах Прибалтики, Закавказья, Украины, Молдовы в последнее десятилетие направлен на усиление межэтнического напряжения в полиэтничных сообществах. ИмPLICITНО русофобский характер языковой политики, направленной на максимально быстрое вытеснение русского языка совместными усилиями титульного национального и английского, отчетли-

во проступает за демагогическими рассуждениями о свободе и демократизации. Актуализированная на рубеже веков проблема языковой политики не потеряла своей остроты и в новых условиях развития современного общества.

Концепция языковой политики в современных условиях глобализации, по нашему глубокому убеждению, требует сегодня акцентированного внимания социолингвистов, однако практически она пока не подвергается научной рефлексии и не выступает предметом международных дискуссий и академических исследований, как в Европе, так и в странах ближнего зарубежья. Поиск научной аргументации и международное обсуждение универсальных проблем языковой витальности и лингвоэкологии, а также вопросов формирования наднациональной языковой политики в условиях глобализации, как нам представляется, могли бы способствовать повышению социального престижа языковой политики и стать катализатором новых подходов, инициатив и проектов, направленных на сохранение гуманистических основ ценностной трансформации культурно-языкового ландшафта современного мира.

Литература

1. *Алтаев В.М.* Глобализация и развитие языка // Вопросы филологии. – М., 2004. – № 4. – С. 18–26.
2. *Гришаева Е.Б.* Типология языковых политик и языкового планирования в полиэтническом и мультикультурном пространстве (функциональный аспект): дис. ... д-ра филол. наук. – Красноярск, 2007. – 46 с.
3. *Ильзия А.* Мультилингвистическое общество: языковая политика и образование на языке национальных меньшинств // Вопросы культурологии, 2006. – № 10. – С. 49–51.
4. *Кабакчи В.В.* Английский язык межкультурного общения. – СПб.: Союз, 2000. – 146 с.
5. *Хилханова Э.В.* Факторы языкового сдвига и сохранения миноритарных языков: дискурсный и социолингвистический анализ: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Барнаул, 2009. – 35 с.
6. *Шакирова Е.Ю., Листвина Е.В.* Современная социокультурная ситуация: антропологические метаморфозы // Вопросы философии, 2018. – № 1. – С. 55–65.
7. *Ягья В.С., Чернов И.В., Блинова Н.В.* Лингвистическое измерение мировой политики. – СПб.: СПбГУ, 2009. – 214 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Н.А. ПУЗОВ

*канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и межкультурной коммуникации
ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тirasполь*

В статье рассматриваются актуальные проблемы перевода фразеологизмов в аспекте межкультурной коммуникации, предлагаются пути решения данных проблем; представлено несколько классификаций способов и приёмов перевода фразеологизмов с русского языка на английский.

Ключевые слова: фразеологизм, классификация фразеологизмов, проблемы перевода, языковой эквивалент, менталитет, национально-культурная специфика.

ACTUAL PROBLEMS OF TRANSLATION OF PHRASEOLOGISTS IN ASPECT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

The article discusses the actual problems of translating phraseological units in the aspect of intercultural communication and suggests ways to solve these problems; several classifications of methods and techniques for translating phraseological units from Russian into English are presented.

Keywords: phraseological unit, classification of phraseological units, translation problems, language equivalent, mentality, national-cultural specificity

Наше обращение к данной теме обусловлено актуальностью и значимостью, сложностью проблем перевода фразеологических единиц в аспекте межкультурной коммуникации. Проблемы и трудности перевода фразеологизмов с одного языка на другой всегда были, есть и будут одним из самых сложных аспектов переводческой деятельности, так как очень трудно переводить то, что является духовным наследием народа, специфической частью его культуры и менталитета. Это не просто поиск и подбор подходящего языкового эквивалента, а сложный, многогранный процесс, который предполагает отличное знание исходного языка и языка перевода (особенно их фразеологии), знание и понимание истории и культуры обоих народов, профессионализм и мастерство переводчика.

Необходимо уметь распознавать фразеологизмы, отличая их от свободных словосочетаний, знать и понимать их семантику; учитывать национально-культурную специфику обоих языков; владеть мастерством перевода художественного текста. Важной задачей переводчика является «культурная адаптация» таких микротекстов, позволяющая обеспечить «читаемость» в другой культуре через сохранение их эквивалентности – как смысловой, так и импрессивной (т. е. эквивалентности впечатления).

Рассмотрим некоторые актуальные проблемы перевода фразеологических единиц, обозначим основные пути решения этих проблем, предложим несколько практических советов переводчику, занимающемуся проблемой перевода фразеологизмов с русского языка на языки романо-германской группы.

К числу основных проблем перевода фразеологических единиц исследователи относят 1) распознавание фразеологизмов в тексте, умение отличить их от свободных словосочетаний. Для этого необходимо знать типы фразеологизмов, их признаки и особенности. В русском языке согласно классификации академика В.В. Виноградова (дополненной профессором Н.М. Шанским) выделяют 4 типа фразеологических единиц: сращения (*бить баклуши, собаку съел*); единства (*держат камень за пазухой*); сочетания (*трудовые успехи*); выражения (*крошечная тьма, страх берёт*); 2) учёт национально-культурной специфики языка-источника и языка перевода. Для этого необходимо знать историю, культуру и понимать менталитет обоих народов; 3) знание способов и приёмов перевода фразеологизмов, умение применять эти теоретические знания на практике.

Известно несколько классификаций способов и приёмов перевода фразеологических единиц.

Исследователь Я.И. Рецкер выделяет 4 способа перевода фразеологизмов: 1) перевод с полным сохранением иноязычного образа; 2) перевод с частичным сохранением образности; 3) перевод с полной заменой образности; 4) перевод со снятием образности.

Исследователь Р.О. Якобсон выделяет 3 способа перевода фразеологизмов: 1) внутриязыковой перевод (передача смысла «своими словами»); 2) межъязыковой перевод (перевод в собственном смысле слова, т. е. с одного языка на другой); 3) межсемантический перевод (передача знаков одной семантической системы знаками другой семантической системы).

Принимая во внимание тот факт, что многие английские, немецкие и французские фразеологизмы зачастую не имеют эквивалентов в русском языке, как и русские фразеологизмы не всегда имеют эквиваленты в английском, немецком и французском языках, поскольку эти фразеологизмы обозначают явления, не существующие у другого народа, в этом случае целесообразно использовать следующие способы и приёмы перевода фразеологизмов.

1. Если в языке источника и в языке перевода есть фразеологический эквивалент (т. е. фразеологизм, по всем показателям равноценный переводимой единице), то применяется фразеологический способ перевода, т. е. перевод фразеологическим эквивалентом. Приёмы такого перевода: 1) перевод полным эквивалентом (русск. *нет дыма без огня* – англ. *there is no smoke without fire*); 2) перевод неполным эквивалентом (русск. *купить коша в мешке* – англ. *to buy pig in a pocket*); 3) перевод относительным эквивалентом (русск. *играть на руку кому-либо* – англ. *to play into somebody's hands*); 4) перевод индивидуальным эквивалентом (русск. *быть как на ладони* – англ. *to be an open book*).

2. Если в языке источника и в языке перевода нет фразеологического эквивалента, то применяется нефразеологический способ перевода, т. е. перевод описательным выражением. Приёмы такого перевода:

- 1) описательный – перевод не самого фразеологизма, а его толкования;
- 2) лексический – перевод фразеологизма одним словом, т. е. лексемой;
- 3) антонимический – перевод на основе противопоставления;
- 4) калькирование – перевод по кальке (образцу, шаблону);
- 5) контекстуальный – толкование фразеологизма с опорой на контекст;
- 6) выборочный – выбор соответствующего варианта из нескольких синонимичных толкований;
- 7) комбинированный – перевод фразеологизмом из другого языка с учётом культурно-исторической и ментальной специфики.

В современном переводоведении сформировались определённые требования к качеству перевода фразеологизмов. Согласно данным требованиям перевод должен обладать следующими особенностями:

- 1) быть максимально близким к подлиннику по содержанию и форме;
- 2) учитывать специфику национального колорита языка источника и языка перевода в историческом, культурном и ментальном аспектах;
- 3) учитывать своеобразие лексико-фразеологической системы языка источника и языка перевода. Качество перевода зависит от соотношения между фразеологическими единицами языка источника и языка перевода; от контекста, в котором употреблён фразеологизм; от национального колорита исходного языка и языка перевода; от личности переводчика – его уровня владения языком-источником и языком перевода, его знания культуры, истории и менталитета обоих народов, его профессиональной компетентности.

Проанализировав специфику проблем перевода фразеологизмов в аспекте межкультурной коммуникации, предлагаем несколько советов переводчику относительно перевода фразеологических единиц.

1. Необходимо в совершенстве знать родной язык, язык-источник и язык перевода; их фразеологию.

2. Важно знать, понимать и чувствовать национально-культурную специфику языка-источника и языка перевода.

3. Следует уметь распознавать и различать фразеологические и свободные сочетания в языке-источнике и в языке перевода.

4. Необходимо знать типы фразеологизмов и их своеобразие в языке-источнике и в языке перевода.

5. Надо знать и уметь использовать в практической деятельности способы и приёмы перевода фразеологизмов.

6. Следует стремиться максимально сохранить основное содержание (дух) подлинника.

Таким образом, основными проблемами перевода фразеологизмов являются: распознавание фразеологизмов в тексте; знание способов и приёмов перевода фразеологизмов; учёт национально-культурной специфики

обоих языков; главное требование к качеству перевода – максимальная близость к подлиннику по содержанию и по форме; человека-переводчика невозможно заменить компьютером (машиной), поскольку процесс перевода фразеологизмов предполагает личностный творческий подход к этой деятельности.

Литература

1. Бабкин А.М. Русская фразеология, её развитие и источники. – М.-Л., 1970.
2. Жуков В.П. Семантика фразеологических оборотов. – М., 1978.
3. Мокиенко В.М. Загадки русской фразеологии. – СПб.: Азбука-Классика, 2007.
4. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., 1996.
5. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. – М., 1985.
6. Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода (Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике) – М., 1978. – С.16–24.
7. Якобсон Р. Тексты, документы, исследования. – М., 1999.

УДК 81.38: 81'25

ПЕРЕВОД ВЫМЫШЛЕННЫХ СОБСТВЕННЫХ ИМЕН: ТРАДИЦИОННЫЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

И.З. МАНОЛИ

д-р филол. наук, проф. каф. романской филологии,

Молдавский Независимый Свободный университет (УЛИМ), г. Кишинев

С.В. САРАКУЦА

ст. преп. каф. романской филологии,

Молдавский Независимый Свободный университет (УЛИМ), г. Кишинев

Имена собственные – объект ономастики как отрасль лингвистической науки, а имена собственные в художественном тексте, или шире – в художественной речи – это предмет изучения и исследования лингвистической стилистики, поэтики, литературоведения. Понятие „перевод собственных имен“, с практической точки зрения, может показаться не столь важным. На самом же деле, их перевод-толкование требует от переводчика немало теоретико-практических знаний. Об этих и других особенностях проблемы – материалы данной статьи.

Ключевые слова: собственное имя в переводе, оригинал написания собственных имен; транскрипция имени собственного, микро- и макростилистика произведения.

TRANSLATION OF FICTIONAL PROPER NAMES: TRADITIONAL AND MODERN APPROACHES

Proper names are the object of onomastics as a branch of linguistic science, and proper names in a literary text, or more broadly in artistic speech, are the subject of research and

study of linguistic stylistics, poetics, and literary criticism. The concept of “translation of proper names”, from a practical point of view, may not seem so important. In fact, their translation-interpretation requires a lot of theoretical and practical knowledge from the translator. About these and other features of the problem the materials of this article are presented.

Keywords: proper name in translation, original spelling of proper names; transcription of the proper name, micro- and macrostylistics of the work.

„Имена собственные никогда не подвергаются переводу” – это представление настолько глубоко укоренилось в нашем сознании, что выглядит аксиомой. Перевод имен собственных, в том числе и художественно-вымышленных, нередко рассматривается как простой автоматический процесс их перенесения из одного языка в другой.

Толчком для исследования для данной проблемы послужило стихотворение Евгения Евтушенко (1932–2017) *Метаморфозы* (1974 г.), в котором встречаются ряд вымышленных „сельских” названий, созданных в основном по продуктивным моделям современного русского словообразования. Чтобы облегчить и углубить понимание предмета, мы сочли уместным привести полностью текст с потенциальными именами у Евтушенко:

Детство – это село *Краснощеково,*
Несмышленово, Всеизлазово,
Скок-Посково, чуть Жестоково,
но *Беззобнино, но Чистоглазово.*

Юность – это село *Надеждино,*
Нараспашкино, Обольцаныно, ну
а если немножко *Невеждино,* все
равно оно *Обещаныно.*

Зрелость – это село *Разделово:*
либо *Схваткино, либо Пряткино,*
либо *Трусово, либо Смелово, либо*
Кривдино, либо Правдино.

Старость – это село *Усталово,*
Понимаево, Неупрекаево,
Забывалово, Зарасталовой – не
дай нам бог – *Одиноково.*

Отметим, что в авторской стилистике Евтушенко активно включал в свой лексический поэтический материал индивидуально-авторские неологизмы, *haraxlegomenon*, которые являются отражением маркированности его поэзии. Достаточно вспомнить хотя бы его стихотворение *Инфантилизм*, которое полностью построено на субстантивных новообразованиях.

Казалось бы, что может быть трудного в переводе вымышленных имен собственных? Фактически – это транслитерация или прямое калькирование. Но на деле, зачастую, все складывается совершенно не так.

Имена собственные и названия играют важную роль, так как с выяснением имени начинается знакомство с героями произведения, а в обычной жизни знакомство людей друг с другом. Кроме того, именам собственным, в отличие от нарицательных, свойственно универсальность, т. к., переходя с одного языка на другой, мы стремимся сохранить их звучание, (национальный) колорит или коннотативно-семантическую нагрузку.

На первый взгляд считается, что имена собственные „переводятся” как бы сами собой, почти автоматически, сугубо формально. А результатом подобного механического подхода являются многочисленные ошибки, разночтения, неточности в переводе текстов и использовании иноязычных имен и названий.

В действительности единых правил перевода имен собственных, в том числе и вымышленных, не существует. В отличие от нарицательных имен, собственные имена – монореферентные, и не обязательно монофункциональные. Их главная функция – идентификация отдельного объекта, но это вовсе не значит, что у имен собственных нет дескриптивного (описательного) значения. Примерами тому могут послужить фамилии персонажей Ф. Рабле из романа „Гаргантюа и Пантагрюэль”. Любимовская изобретательность при их переводе неисчерпаема. Приведем хотя бы несколько примеров: *Дуйвкишку, Кбабескок, Сбабойсмог, Всажерож, Пейдаври, Сплошьверьме*, или составные из фразеологизмов имена *Прудпруды, Жуйвуснедуй*. Как правило эти имена используются в художественном тексте намеренно со стилистическим прицелом.

Имена собственные, употребляющиеся иносказательно, могут становиться нарицательными: *он считает себя Швацнегерром, Аленом Делоном; Тоже мне Делакура*. При переводе с такими существительными можно поступить по-разному.

Имя собственное может переноситься в неизменном виде из оригинального текста (впрочем, в этом случае возможны также его транслитерация или транскрипция – в зависимости от языка). Во-вторых, их можно заменить какими либо именами целевого языка. И наконец, имена собственные при переводе порой просто опускаются.

С переводом географических названий трудностей, как правило, не возникает: они обычно остаются в неизменном виде. Впрочем, порой они могут изменяться в соответствии с фонетической или географической системой языка перевода. Например, «Рим» по-итальянски будет *Roma*, а по-английски, по-французски – *Rome*.

Иначе, как воспринимать текст Бориса Пастернака («*О, знал бы я, что так бывает...*»), переведенный на русский язык:

Но старость это Рим, (а не *Рима*)
Который,
Взамен турусов и колес,
Не читки требует с актера,
А полной гибели всерьез.

В случае с художественной литературой имена собственные могут переводиться, если они выполняют информационную функцию. Если эта информация имеет эксплицитный характер, как в описательных именах, она может переводиться – хотя в таком случае перевод затрагивает функцию культурного маркера. Если же информация имплицитная, т. е. роль маркера важнее информационной роли имени собственного, этот аспект будет утрачен при переводе, если только сам переводчик не решит самостоятельно восполнить этот пробел, предоставив какую-либо контекстную информацию.

Переводческая транскрипция – это формальное пофонемное воссоздание исходной лексической единицы с помощью фонем переводящего языка, фонетическая имитация исходного слова.

Благодаря этому приему осуществляется:

- перевод географических названий *Washington – Вашингтон, New-York – Нью-Йорк*;
- названия фирм, компаний, издательств, марок автомобилей (*Subaru – Субару, «Rosneft» – «Rosneft»*);
- термины (*embargo – эмбарго; perestroika – перестройка*);
- имена и названия фантастических существ (*Hobbit – Хоббит*).

Но не всегда при переводе применяется транскрипция в чистом виде, чаще всего она используется в сочетании с другими переводческими приемами, такими как калькирование, семантический перевод, транслитерация. К примеру, *the Pacific Ocean – Тихий Океан* (транскрипция и семантический перевод), *Кощей Бессмертный – Koshchey the Deathless* (или *Immortal*) (транскрипция с калькированием).

Но сегодня в сравнении с другими переводческими приемами транскрипция является наиболее употребимой и приемлемой.

Калькирование – воспроизведение звукового состава слова, а перевод по частям английского слова или словосочетания с последующим сложением переведенных частей без каких-либо изменений.

Большое количество словосочетаний в политической, научной и культурной областях практически представляют собой кальки (*Верховный суд – Cour Suprême: Supreme Court*).

Калькированию обычно подвергаются:

- названия памятников истории и культуры (*Зимний дворец – Winter Palace; le Palais d’Hiver; Palatul de Iarnă*);
- названия художественных произведений (*Белая гвардия – The White Guard; «Come to look at mi»; «Viens me voir» – «Приходи на меня посмотреть»*);

- названия политических партий и движений (*the Democratic Party – Демократическая партия; Trust Fundat the European Bank for Reconstruction and Development (EBRD) – Целевой фонд Европейского банка реконструкции и развития (ЕБРР)*);
- исторические события (*нашествие Бату-хана – the invasion of Batu Khan*).

Таким образом, можно сделать вывод, что проблема передачи имен собственных в межъязыковой и межкультурной коммуникации актуальна, как и само общение между народами, и всегда будут существовать связанные с ней сложности и ошибки и, скорее всего, будут возникать в силу как субъективных, так и объективных причин. Однако количество неточностей и ошибок зависит от того, насколько осознанно мы подходим к разрешению трудностей и анализу их причин. Объективные трудности, прежде всего, связаны со свойствами имен собственных, субъективные же – с языковыми посредниками – прежде всего переводчиками, преподавателями иностранных языков и журналистами, которые не всегда видят остроту данной проблемы.

Несмотря на то, что теория перевода имен собственных еще не так глубоко изучена, чтобы утверждать, что какое-то имя или название передано неправильно, каждый переводчик должен и обязан знать об объективных противоречиях, связанных с функционированием имени в иной языковой среде. Только благодаря этому можно избежать субъективных ошибок и неточностей.

Следует отметить, что существует три переводческих приема для передачи имен собственных: транслитерация, транскрипция и калькирование.

Транслитерация – «формальное побуквенное воссоздание исходной токсической единицы с помощью алфавита переводящего языка; буквенная имитация формы исходного слова».

Как любой другой переводческий прием транслитерация имеет преимущества и недостатки.

Преимущества – письменный вариант имени не искажается, его носитель имеет универсальную, независимую от языка идентификацию.

Недостатки – сложность в восстановлении исходной формы иностранного имени или фамилии, данных в русской транскрипции, то есть с ориентацией на звучание, а не на написание имени.

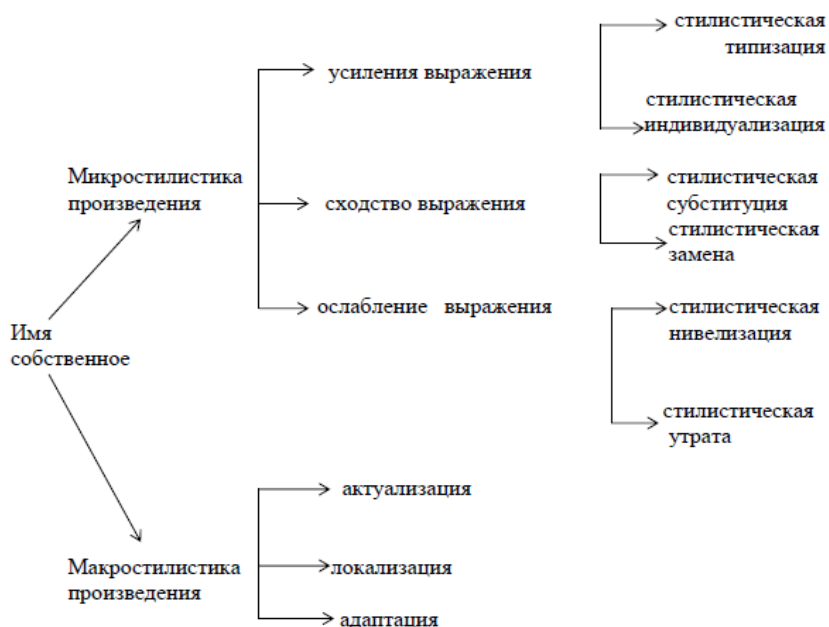
Общепринято, что когда ИЯ (исходный язык) и ПЯ (переводящий язык) пользуется лагитницей, собственные имена переносятся в текст на ПЯ без изменений, т. е. в оригинальном написании. При этом никого особенно не трогает, как их будут поизносить новый читатель. Например, пересаженные на французский манер, австриец *Моцарт* (Mozart), англичанин *Шеперд* (Sheperd), немец Хаусман (Hausmann). Офранцуживаются: *Мозар, Шефер, Осман* (чуть не турок!); в отместку, и француз, попав в английский или немецкий текст, подвергается не менее жесткому исковеркованию. Говорят, правда, что культурный европеец, прочтет имя Бетховена правильно.

но в любом тексте, но утешение это, пожалуй, мимолетное. А как нам быть с такими именами современных политиков как *Federica Mogherini*, *Tusc*, *Churchill*, которые часто произносятся по-разному в зависимости от субъекта и язык на котором происходит акт коммуникации.

Проблема перевода потенциальной лексики, стилистических неологизмов, ксенизмов, эвфемизмов не относится к разряду основных, но в переводе им должно быть уделено должное внимание.

Путь перевода вымышленных собственных имен как и вообще СИ (лингвистический уровень) проходит через две основные стилистики: макростилистику произведения (слой высших семантических уровней в тексте, начиная от предложения до текста как художественного целого) и микростилистику (стилистическая организация низших языковых уровней текста – от фонемы до предложения).

Следующая схема “стилистические способы передачи / переводимости собственных имён в рамках микростилистики и макростилистики произведения” поможет яснее воспринимать вышесказанное:



Выбор стилистических способов передачи БЛ в рамках этих стилистик „подсказывается”, а чаще всего диктуется остальными уровнями: литературоведческим и социальным.

Если оригинал представляет собой не механическую совокупность, а систему взаимосвязанных элементов разных уровней системы, складывающихся в речевое произведение и тем самым выполняющих стилистические функции, то процесс перевода ПЛ предполагает не зеркальное к не пассивное отображение системы, а активный отбор соответствий, имеющихся в ПЯ. Возможность выбора стилистических приемов при передаче СИСИЯ на ПЯ обусловлена характером инварианта оригинала, стилистическим чутьем переводчика и коммутационной ситуацией. Процесс перевода, таким образом, включает в себя два уровня: стилистические способы передачи ПЛ в рамках макростилистики и макростатистики произведения.

Кроме таланта и опыта переводчику необходима способность постигать все художественные достоинства произведения. Изобретательность переводчика зависит, очевидно, от структуры его лингвистической памяти и от способности комбинировать элементы, почерпнутые из более глубоких слоев языка и воплощенные в речи [5, 3, 11, 12, 13]. Это – субъективный уровень поиска.

Перевод СИ представляет собой многоуровневый процесс, цель которого состоит в отыскивании в ПЯ взаимосочетающихся равноценных элементов на соответствующих уровнях функционирования художественной речи, содержательная цельность которых находилась бы в эквивалентных отношениях с автоматическими и систематическими образами ИЯ. Это – объективный уровень поиска.

Переводческая работа над СИ (включая и ПЛ) состоит из нескольких этапов. Прежде в сего эта работа состоит в сведении ПЛ к наборам семантических компонентов на уровне микростилистики. Этот метод широко используется в переводческой работе. Компоненты ПС, встречающихся в художественном тексте, могут быть определены только путем сравнения с другими нормативными словами, которые встречаются в той или иной близко связанной с ней семантико-стилистической области (уровень макростилистики).

Семантико-прагматическая способность СИ изучалась до сих пор почти исключительно в одноязычном плане. Между тем, как уже было подчеркнуто выше, он представляет значительный интерес также для теории художественного перевода и сопоставительной стилистики. Отметим, что во французской филологии до настоящего времени закономерности художественного перевода становятся предметом изучения именно сопоставительной стилистики. Это, в свою очередь, приводит к слиянию двух различных дисциплин. «Перевод особенно художественный, – замечает по этому поводу В. Г. Гак, – нередко сводится к сопоставительной стилистике... . Это не значит, однако, что сопоставительная стилистика эквивалентна теории перевода». На самом деле и теория художественного перевода, и сопоставительная стилистика имеют одну и ту же методологическую основу, а

именно – сравнение лингвистического и литературного материала на уровне микро- и макростилистики. Такая общая основа лишь предполагает значительную близость обеих дисциплин, но не делает их тождественными, ибо между ними существуют различия как в самом объекте исследования, так и в специфике решаемых задач.

Наблюдения над ЛД позволяют сделать вывод о том, что она может стать объектом исследования как в плане сопоставительной стилистики, так и теории художественного перевода. И хотя объектом исследования выступил один и тот же – индивидуальные образования, ксенизмы, эгологизмы, подход к нему со стороны этих дисциплин был бы совершенно различным:

– изучать ПЛ в плане художественного перевода – это означает поиск на самых различных уровнях способов передачи нестандартной лексики ИЯ на ПЯ. Поиск ведется в направлении „как передать семантическую емкость ПС ИЯ на ПЯ”. Сам лингвистический анализ перевода дает богатый материал для решения ряда кардинальных проблем, возникающих в связи с прагматикой языка и речи;

– изучать ПЛ в плане сопоставительной стилистики – это означает выявить тенденцию/тенденции в употреблении этого стилистического приема на морфологическом, синтаксическом, словообразовательном уровнях в двух или нескольких языках.

Можно только предположить, что изыскания в области ПЛ стилистического назначения в романских языках внесли бы новые идеи в типологический ход исследований.

Переводчик должен учитывать все виды контекста как детерминанта процесса перевода, поэтому справедливо замечание А.Д. Швейцера о частом игнорировании в теории перевода того факта, что критерием правильности перевода является не просто передача отдельных слов, а точность передачи данного речевого материала, который как правило, не является простой суммой входящих в него элементов. Такой подход позволяет увидеть проявление одной и той же сущности в разных явлениях, существование одного содержания во множестве форм. Естественный язык дает богатый материал для раскрытия диалектики сущности и явления, формы и содержания, единичного и общего, системного и несистемного. Применение этих категорий к анализу и переводу БЛ позволяет лучше уяснить природу, специфику, динамику и способы ее передачи с ИЯ на ПЯ.

Рассмотрим функции критики перевода БЛ. Их в основном три:

- **постулативная функция:** критик оценивает перевод БЛ, сравнивая его с оригиналом и с контекстом литературы, в которую вступает текст-произведение (функция направлена к переводчику);
- **аналитическая функция:** критик проводит комплексный анализ текста и выявляет стилистические соответствия/несоответствия между оригиналом и переводом (функция направлена к тексту);

• **оперативная функция:** критик устанавливает, как произведение воспринято реципиентом. Он учитывает отношение между „своим” и „чужим” в переводе, помогает понять и принять переведенное произведение (функция направлена к реципиенту).

Вычленение этих функций не означает, что они не могут выступать в комбинациях или взаимозаменяться и взаимодополняться в конкретной ситуации. Сложность решения задач, связанных с прагматическим измерением перевода БЛ заключается в том, что создавая новую единицу-слепок с оригинала, переводчик как бы переносит его в иную социально-культурную среду и в иную коммуникативную ситуацию, переадресовывая его другому получателю. Отсюда возникает необходимость в добавлениях, опущениях, интерпретациях, генерализациях и иных модификациях семантики БЛ, а следовательно и всего текста.

Аврил Паймен (Великобритания) в своей статье *“Как я переводила Тургенева на английский”* приводит следующий текст «... дело перевода русского романа велось случайно, отдельными энтузиастами. В самом начале, нередко переводили с французских или немецких переводов, что породило необычайный хаос – до сих пор не совсем приведенный в норму – в фонетической транскрипции русских имен. Так, в романе *„Война и Мир”* английский читатель впервые познакомился не с Анной Павловной, а с Анной Пауловной, не с Наташей Ростовой, а с Натачей Ростая, не с Долоховым, а с совершенно непроизносимым Дологхау. К счастью, нашлись почти одновременно люди, способные переводить с оригинала» [10, с. 445].

Подстрочный, машинный, „буквальный” перевод имен художественного текста чаще всего убивает оригинал, и художник-партнер составитель подстрочника – вкладывает в структуру фразы свою собственную коннотацию, а не коннотации переводимого автора. Выходит иногда замечательные „вариации имен на тему”, но не художественный перевод.

Конечно, перевод собственных имен относится скорее к практической части этой науки, чем к теоретической. Перевод, художественный перевод, технический перевод давно уже не в моде. XX-ый век считался золотым веком теории перевода. Достаточно напомнить имена Л. С. Бархударова, Швейцера, В. Г. Гака.

Скорее всего по проблеме художественного перевода собственных имен нет надобности в усвоении разносторонней теории перевода этого явления. Достаточен духовный полет, сопереживание, сотворчество и скрупулезный подход, дабы избежать простой набор языковых частиц. Скорее всего надо обладать технологией перевода.

Проблемы перевода вымышленных собственных имен очень близки к проблемам оригинального творчества. Проблемы художественного перевода, так или иначе, сводятся к поискам идеальной формы для содержания, которая не может существовать до тех пор, пока для него не найдена нужная

форма. Это в полной мере относится к вымышленным собственным именам, которые требуют предельное внимание со стороны переводчика.

Если рисковать и позволить себе перефразирование хотя бы двух четверостиший Андрея Вознесенского из *Правила поведения За столом (1971)*, то можно сказать примерно так:

Уважьте пальцы пирогом,
в солонку курицу макая,
но умоляю об одном –
не трожьте имена руками!
Руками ешьте даже суп,
но с именами – беда такая!
Чтоб вам не оторвало рук,
не трожьте имена руками.

Литература

1. *Бархударов Л.С.* Язык и перевод. – М.: Международные отношения, 1980.
2. *Виноградов В.С.* Лексические вопросы перевода художественной прозы. – М.: Изд-во МГУ, 1978.
3. *Власов С., Флорин С.* Непереводимые в переводе. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Высшая школа, 1986.
4. *Галь Н.* Слово живое и мертвое. – М.: Книга, 1975.
5. *Ермолович Д. И.* Имена собственные на стыке языков и культур. – М.: Р. Валент, 2001.
6. *Казакова Т. А.* Практические основы перевода. – М.: СПб.: Союз, 2001.
7. *Комиссаров В.Н.* Лингвистика перевода. – М.: Международные отношения, 1980.
8. *Латышев Л.К.* Курс перевода: Эквивалентность перевода и способы ее достижения. – М.: Международные отношения, 1981.
9. *Львовская З.Д.* Теоретические проблемы перевода. – М.: Высшая школа, 1985.
10. Перевод – средство взаимного сближения народов. Сб. статей. – М.: Прогресс, 1987.
11. *Попович А.* Проблемы художественного перевода. – М.: Высшая школа, 1980.
12. *Флорин С.* Муки переводческие. – М.: Высшая школа, 1983.
13. *Швейцар А.Д.* Теория перевода: Статус. Проблемы. Аспекты. – М.: Наука, 1988.

КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ □ЗЫКА И КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКСИКО–ГРАММАТИЧЕСКИХ, СТИЛИСТИЧЕСКИХ И □ЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ

УДК 316.77

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНСКОГО РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА

Л.В. АВТЕНЬЕВА

магистрант 2 курса, ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

В настоящей статье отражена специфика создания рекламного текста – при помощи стилистических средств, что оказывают модифицирующее воздействие при создании данного текста. Ведь реклама, как общественное явление подразумевает влияние на сознание больших масс людей. Употребление тех или иных языковых средств является действенным механизмом, благодаря которому рекламный текст имеет возможность так или иначе оказать влияние на реципиентов, манипулировать сознанием социума. Основной целью рекламных текстов, является влияние на общественное сознание, а сделать это можно при помощи тех или иных стилистических средств.

Ключевые слова: стилистические средства, рекламный дискурс, лексические особенности дискурса, реклама, женщина, особенности рекламного текста

DISTINCTIVE FEATURES OF FEMALE ADVERTISING TEXT

The research is devoted to the study of the specifics necessary to create an advertising text – using stylistic means that have a modifying effect when creating this text. After all, an advertisement as a social phenomenon implies an influence on the consciousness of large masses of people. The use of certain language means is an effective mechanism, thanks to which the advertising text has the ability to somehow influence the recipients, manipulate the consciousness of society. The main purpose of advertising texts is to influence the public consciousness, and this can be done with the help of certain stylistic means.

Keywords: stylistic means, advertising discourse, lexical features of discourse, advertising, woman, features of the advertising text

Реклама является неотъемлемой частью жизни современного человека. Как справедливо отмечает А.В. Сергеева, «реклама – это процесс коммуникации, и как экономический, социальный процесс, обеспечивающий

связь с общественностью, и как информационный процесс, как процесс убеждения» [Сергеева, 2011; 115].

Особое место в ряду исследований, посвященных анализу рекламы, занимают работы, связанные с изучением рекламных текстов как предмета гендерного анализа.

Цель любой рекламы заключена в стремлении максимально полно охватить необходимую целевую аудиторию (социальную, гендерную группу) для того, чтобы достичь конкретных коммерческих целей. И для того, чтобы данная задача была решена, рекламная практика наработала множество приемов и способов воздействовать на целевые аудитории, которые повышают эффективность рекламных коммуникаций. Ключевой способ эффективного рекламного воздействия – это построение рекламы на основе гендерной дифференциации ценностей в отношении мужской и женской части населения.

Необходимость учитывать гендерный фактор в процессе создания рекламы связана с текущими тенденциями развития общества потребления, для которого типичным является постоянное стимулирование спроса на производимые товары и услуги (ведь зачастую предложение значительно превышает возможный спрос). Ведение постоянной рекламно-коммуникационной работы необходимо для того чтобы покупатель приобретал определенный набор (пакет) товаров и услуг [Попов, 2009; 54].

Женские рекламные тексты обладают рядом отличительных особенностей. На данном этапе развития общества продолжает бытовать стереотип о том, что женскому образу в рекламе присущи такие черты, как пассивность, излишняя эмоциональность, умение пользоваться социальными и коммуникационными умениями, обладание меньшим когнитивным уровнем, притязаниями и т. д. Женское поведение часто характеризуют как чересчур эмоциональное, и экзальтированное [Айзенштейн, 2012; 31].

Современные рекламные тексты, направленные на женскую аудиторию, зачастую рекламируют продукцию, направленную на удовлетворение нужд семьи и организацию быта. К таковой продукции можно отнести рекламу продуктов питания, лекарств, одежды, средств гигиены. В такой рекламе женщине свойственно выполнять различные бытовые роли: готовить, гладить, стирать, чистить, ухаживать за мужем и детьми.

Другой же стереотип связана с воплощением в современном обществе стереотипа прогрессивной женщины, которая следит за собой и использует достижения прогресса – дезодоранты, дорогие крема и разные полезные новинки, способные избавить ее от перхоти, разрешить проблему ломких волос, дискомфорта, плохих запахов и решить ее проблемы.

Современная реклама не ограничивается существующими гендерными стереотипами, в ней происходит формирование новых, и реклама зачастую является средством коррекции социального поведения, постоянно корректи-

руя существующую реальность, подменяя ее искусственной информационно-символической вселенной, что создана СМИ [Мощева, 2012; 89].

Анализируя лексические, стилистические особенности женских рекламных текстов, видим, что по большей части, в женских рекламных текстах используются такие приемы, как метафора, эпитет, ирония. Женские рекламные тексты богаты простыми предложениями с однородными членами, преобладает наличие пассивных конструкций, довольно часто в таких текстах можно встретить сложные предложения, в особенности сложноподчиненные, с придаточными условными.

В качестве примера проанализируем текст рекламы женской парфюмерной воды Chance от Chanel.

Оригинал: *A flowery fragrance in a bottle with round lines. Unpredictable, always on the move, CHANCE takes you on a whirlwind of happiness and fantasy. An olfactory rendez-vous with luck. A flowery perfume interwoven with pink berry, jasmine and amber patchouli. Dressed in white musks and vanilla, the eau de parfum is rounder, more enveloping* [Попов, 2009; 60].

Перевод: *Цветочный аромат в округлом флаконе. Всегда непредсказуемый, всегда в движении, CHANCE закружит вас в вихре фантазии и счастья. И унесет навстречу удаче. Цветочный аромат, в котором сплелись розовый перец, жасмин и амбровые пачули. Вуаль из ванили и белого мускуса придает парфюмерной воде гармоничную округлость.*

Очевидно, что в данном тексте максимально сохранена смысловая составляющая, и при переводе потери при передаче прагматического компонента являются минимальными. Перевод большинства стилистических средств в данном тексте обладает вариантным соответствием. Так, к примеру, перевод метафоры “*CHANCE takes you on a whirlwind of happiness and fantasy*” является русскоязычным эквивалентом – “CHANCE закружит вас в вихре фантазии и счастья”, а эпитет “*Unpredictable, always on the move*” переведен как “Всегда непредсказуемый, всегда в движении”. Данный текст также обладает примером адаптации метафоры: для выражения “*An olfactory rendez-vous with luck*” была выбрана такая метафор в русском языке, как “[Chance] унесет [вас] навстречу удаче”, ведь если переводить данную метафору дословно, то данная метафора будет звучать неестественно.

Также отличительной особенностью женских рекламных текстов является характерный эмотивно-оценочный сценарий, который словно дополняет информационное сообщение эмоционально окрашенной оценочностью рекламируемого продукта. Характер таких рекламных текстов зачастую ярко выраженный личностный. Сообщая информацию и убеждая, данные тексты стремятся установить максимально тесный контакт с адресатом в рамках диалога «я – ты», воспринимая адресата как равного себе, а в некоторых случаях позволяя себе отчасти покровительственный тон, словно предоставляя адресату некую секретную информацию, сообщая о чем-то неизвестном и неведомом. Наличие личных местоимений 1-го и

2-го лица указывает на заинтересованность субъекта речи по отношению к адресату, и посредством действий данного лица устраняет социальную дистанцию в пределах диалога: *'We're as brilliant as our jewels, We'll make this together'* [Мощева, 2012; 77].

Практические исследования особенностей женских рекламных текстов позволили подтвердить, что именно в женских рекламных текстах преобладает изобилие стилистических приемов, таких, как метафора, эпитет, гипербола, подбор вариантного соответствия, ведь все вышеуказанное позволяет дополнить информационное сообщение эмоционально окрашенной оценочностью рекламируемого продукта [Арутюнова, 1999; 71].

В завершение хотелось бы отметить, что рекламная деятельность, которая всегда направлена на продвижения товара определенной аудитории, может быть гомо- или гетерогенной. Исходя из полового соотношения внутри пула потенциальных потребителей, принимается решение о придании рекламному тексту женских или мужских отличительных особенностей, о специальном кодировании сообщения с помощью определенной знакосимволической системы, учитывающей половую дифференциацию, и об использовании тех или иных лексических и стилистических средств, позволяющих придать рекламному тексту отличительные черты. Для того чтобы правильно построить рекламное сообщение, необходимо правильно проидентифицировать представителя целевой аудитории, ведь рекламные образы для «женских» и «мужских» товаров должны «совпадать с полом референтной для аудитории группы».

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Айзенштейн К.А. Как рекламировать с успехом. – СПб.: Питер, 2012. – 566 с.
3. Карасик В.И. О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты: Сб. науч. тр. Волгоград, 2010. – 197 с.
4. Мощева С. В. Выразительный потенциал текстов массмедиа. Анализ языковых уровней: монография. – М.: AcademicPublishing, 2012. – 144 с.
5. Попов Е. В. Продвижение товаров и услуг: учеб. пособие.– М.: Радуга, 2009. – 320 с.
6. Сергеева А. В. Гендерная специфика женской печатной рекламы – М.: МГУ, 2011. – 116 с.

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕОРИИ КОНСТРУКТИВНОГО И ДЕСТРУКТИВНОГО ТИПОВ ДИСКУРСА

Л.Г. ВАСИЛЬЕВ

*д-р филол. наук, проф., зав. каф. лингвистики и иностранных языков ФГБОУ
ВО «Калужский государственный университет им. Циолковского», г. Калуга*

Н.В. МЕЛЬНИЧУК

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

В настоящей статье выявлены и описаны предпосылки формирования конструктивного и деструктивного типов дискурса. Рассмотрен вопрос конструктивного и деструктивного речевого взаимодействия в широком тематическом диапазоне; представлен анализ монографических исследований как обоснование предложенного деления.

Ключевые слова: конструктивность, деструктивность, речевое взаимодействие, дискурс, семантическое поле.

PREREQUISITES FOR THE FORMATION OF THE THEORY OF CONSTRUCTIVE AND DESTRUCTIVE TYPES OF DISCOURSE

This article identifies and describes the prerequisites for the formation of constructive and destructive types of discourse. The problem of constructive and destructive speech interaction in a wide thematic range is considered; the analysis of monographic studies is presented as a justification for the proposed division.

Keywords: constructiveness, destructiveness, speech interaction, discourse, semantic field.

Проблема конструктивности/деструктивности речевого взаимодействия представлена в современных лингвистических исследованиях преимущественно в аспекте достижения конструктивного и снятия деструктивного ракурса общения. Проблемные ситуации конструктивности и деструктивности общения в современной лингвистике описаны в основном с точки зрения достижения оптимальности (кооперативности) взаимодействия. В статье изучение конструктивного и деструктивного типов дискурса проводится относительно ситуативных условий конфронтационного взаимодействия, поэтому представляется целесообразным рассмотреть состояние проблемы в широком тематическом диапазоне с подробным анализом фундаментально-прикладных монографических исследований.

В подходе Т. А. Васильевой феномен деструктивности рассматривается, как одно из свойств сознания в филогенезе и связано с феноменом противоречия. Разновидности деструктивности отражаются в материальных манифестациях – текстах, при этом форма текста считается маркером деструкции. Эта идея восходит к антиномиям Э. Канта, и тогда, следуя логике автора, поскольку антиномии суть объективная данность, наличие деструктивности представляет собой явление неизбежное и даже необхо-

димое, связанное с укоренённостью противоречий в современном состоянии общественного сознания, особенно в творческом процессе. Тем самым, деструктивность пронизывает не только гносеологическую сторону сознания, но и его иные сферы. Принцип деструктивности связывается у автора с принципом глобального кризиса ценностей в модернизме. Природа деструктивного сознания расценивается Т. А. Васильевой как стремление обрести им целостность восприятия действительности ценой слома прежней структурной организации мышления.

Деструктивное сознание определяется как сознание, саморазрушающееся тогда, когда оно не справляется с содержащимися в нем противоречиями – антиномиями.

При этом автором предлагается упрощенная, на наш взгляд, процедура диагностики деструктивности: последняя устанавливается, если удастся сформулировать противоречия на языке пространства культуры, в которое она помещена. Упрощенность здесь видится в том, что семиозис трактуется как панацея: если мы рефлексируем явление и манифестируем его в знаках, то тем самым онтологизируем явление на основе (выбранной языковой) собственно знаковой системы, а не на основе внутренне присущих этому явлению признаков. Деструкция, по мнению Т. А. Васильевой, связана с дезорганизацией, а последняя характерная для мифологического (христического) мышления как противостоящего мышлению рациональному. Рациональность связывается у Т. А. Васильевой с понятием отстраненности и над-существования (сверх-бытийности) субъекта по отношению к его собственной культурной среде (принцип «категориального Ничто»). Корни противоречий в трактовке современных ценностных ориентиров усматриваются в Ветхом Завете. Деструктивность последнего усматривается автором в том, что он выполнял функцию своеобразного субстрата над уже развитой тысячелетней культурой. Впрочем, рациональное у Т. А. Васильевой приравнивается к логическому, что в контексте последних достижений аргументологии представляется неверным: рациональное во многом прагматично [Васильева; 2004].

В подходе Ф.Г. Фаткуллиной деструктивность рассматривается как отдельная семантическая категория в русском языке, как понятие деструкции репрезентируется в лексической семантике. Деструкция трактуется в предельно широком смысле, как разрушение, а деструктивность – как ситуации, связанные с деструкцией.

К субстанциональным признакам деструкции автор на основе анализа словарных дефиниций относит: (а) членение, изменение, деформацию, разрушение, уничтожение объекта; (б) любое изменение структуры чего-либо под влиянием внешнего воздействия с необратимым изменением функционала изменяемого объекта; (в) саморазрушение объекта под воздействием внешних факторов. Тем самым определяющим признаком деструкции объявляются признаки разрушения и изменения структуры объекта, общие

для всех трех названных групп. Именно на основании этих признаков устанавливаются так называемые прототипы деструктивности *разрушение, повреждение, отделение, обработка, рытье, уничтожение*.

Семантическое поле деструктивности рассматривается как поле комплексного типа, т. е. одновременно с точки зрения его организации (парадигматики) и статальной семантики (семантического функционала, представленного вербоцентрически, в виде пропозиционального образования). При этом лексико-морфологические (частеречные) характеристики компонентов поля не считаются определяющими, поскольку представляют собой, по мнению автора, результат синтаксической отглагольной деривации. В отношении пропозиционального принципа изучения категории деструктивности любопытным представляется следующий момент. К набору семантических признаков деструктивности у автора отнесены 1) способ совершения действия, 2) целенаправленность действия, 3) результат действия, 4) орудие и средство действия, 5) качественная или количественная характеристика объекта воздействия. Очевидно, однако, что все эти признаки за исключением, возможно, (4) представляют собой непропозициональные элементы – это сирконстанты; даже признак (4) близок к сирконстантам, соотносясь с признаком (1), если, конечно, не рассматривать его как собственно медиатив, по системе [Богданов 1990; 56].

Более точно описана семантика деструктивов с точки зрения ретроспективной (экзистенциальной) и перспективной (результатирующей) пропозиции.

Описанный подход интересен детальной проработкой лексической и сочетаемостной семантики деструктивных слов в межчастеречном ракурсе [Фаткуллина; 2002].

В подходе Ф. К. Бураихи изучаются глаголы деструктивного воздействия в русском языке с точки зрения их системных и функциональных дискурсивных характеристик. Автор доказывает, что определяющим системным семантическим признаком изучаемых глаголов является наличие типовой объектной лексической сочетаемости. Доминирует в такой сочетаемости полигрупповая, когда глагол сочетается с существительными нескольких лексико-семантических групп. Менее продуктивной признается моногрупповая сочетаемость, а наиболее продуктивным признается глагол уничтожать, обладающий свободной сочетаемостью с существительными.

Дискурсивные условия оказывают влияние на системные характеристики деструктивных глаголов в зависимости от типа и целеустановки дискурса. В результате такого влияния меняются сочетательные возможности рассматриваемых глаголов, но это влияние не энтропийно, а определяется двумя важнейшими факторами, экстралингвистическим и лингвистическим. Первый связан с появлением новых объектов, которые могут быть подвергнуты воздействию, а также с усовершенствованием способов и возможностей разрушения. Второй определяется появлением в узусе оккази-

ональных словосочетаний, которые ведут к образованию части новой речевой системности, задающей возможность перенесения возникших семем теперь уже в систему языка с расширением сочетаемости соответствующих лексем.

Сочетаемость глаголов рассматривается автором с прагмалингвистических позиций, так что решающей здесь оказывается категория интенции, проявляющаяся по-разному в разных типах дискурса. В медийном дискурсе доминируют целеустановки на информативность и оказание речевого воздействия, в рекламном – на разрешение имеющихся у покупателя проблем с помощью приобретения рекламируемого товара. Особо характеризуется художественный дискурс; в нем сочетаемость определяется неодинаковыми целеустановками – на понятность и на образность.

Важным представляется семиологический вывод автора о том, что интенция на создание образа в художественном тексте реализуется именно с помощью сочетательных возможностей и индивидуально-авторской организации семантической (семемной) структуры слов с регулированием их комбинаторных возможностей [Бураихи; 2011].

Теоретическое осмысление конструктивности/деструктивности производится в рамках исследования на основе единства социального и личностного. На межличностном уровне конструктивность в общении определяется с точки зрения наличия позитивного результата общения по продуктивному решению партнерами совместных задач, достижению индивидуальных целей созидательности отношений. На индивидуальном уровне конструктивность задается имплицитными представлениями, позволяющими на языке структур сознания описывать ее личностно-смысловые основания. Деструктивность на названных уровнях имеет противоположные показатели.

Литература

1. *Богданов В. В.* Речевое общение. Прагматические и семантические аспекты: учебное пособие. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. – 88 с.
2. *Бураихи Ф. К.* Глаголы деструктивного воздействия в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2011. – 138 с.
3. *Васильева Т. А.* Антиномии деструктивного сознания: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. – Пермь: Перм. гос. ун-т, 2004. – 23 с.
4. *Фаткуллина Ф.Г.* Категория деструктивности в современном русском языке: автореф. дис. ... докт. филол. наук: 10.02.01. – Уфа, 2002. – 322 с.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАТЕГОРИИ ВОЗВРАТНОСТИ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

М. В. ГАМАР

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

Данная статья выполнена в рамках функционального подхода к изучению лексико-семантических групп французских местоименных глаголов. Задачей данной статьи являются наблюдения над рядом местоименных глаголов, которые отличаются от исходных не только грамматическими, но и лексическими значениями.

Ключевые слова: Грамматика, Местоименный глагол, Рефлексив, Поссесив, Действие, Субъект .

SOME LEXICO-SEMANTIC GROUPS OF VOCABULARY VERBS IN FRENCH

This article is made in the framework of the functional approach to the study of lexico-semantic groups of French pronominal verbs. The objective of this article is to observe a number of reflexive verbs that differ from the initial verbs not only in grammatical, but also in lexical meanings.

Keywords: Grammar, Pronoun, Reflexive, Possessive, Action, Subject.

При помощи прономинализации, помимо больших регулярных групп местоименных глаголов (МГ) с грамматическими значениями рефлексива, реципрока, пассива, интранзитива и др. образуется также ряд лексико-семантических групп, имеющих более или менее значительные отличия от исходных неместоименных глаголов по своему лексическому значению. В данной статье рассматриваются лексико-семантические группы МГ, родственные рефлексиву, но с изменениями в лексическом значении [Stéfanini 1971; 110].

Рассмотрим рефлексив от глаголов, обозначающих действия, производимые над телом субъекта, типа *laver, habiller, froter* и др. От таких глаголов возможен рефлексив двух типов:

1) глаголы, действие которых переходит целиком на весь объект, типа *se baigner, s'habiller, s'ornez*;

2) глаголы, действие которых переходит на часть тела объекта, т. е. между субъектом и объектом существует отношение части и целого: *se raser, se maquiller, se farder*. Рефлексивы этих типов широко распространены, во французском языке. Рефлексив I типа всегда имеет регулярное семантическое соотношение с исходным глаголом, которое заключается в том, что у исходного глагола субъект и объект действия не совпадает, а у МГ – совпадают на референтном уровне.

La mère habille l'enfant.

La mère s'habille.

Рефлексив II типа в ряде случаев имеет такое же регулярное семантическое отношение с исходным глаголом. Дело в том, что уже в конструкции с исходным глаголом может наблюдаться метонимическое обозначение части через целое.

Le coiffeur rase ses clients.

Pierre se rase.

Исходный неместоименный глагол имеет в качестве дополнения имя лица, а не название конкретной части тела этого лица, на которую фактически переходит действие.

В этом случае регулярный семантический переход от исходного глагола к МГ не нарушается.

По-видимому, возможность такого метонимического переноса действия, выражаемого исходным глаголом, с части на целое является условием того, чтобы рефлексив воспринимался как регулярный. В противном случае мы имеем дело с лексическими, а не грамматическими новообразованиями. Примером образования новой лексемы по модели рефлексива II типа являются глаголы *se couvrir* «покрывать голову», «надевать шляпу» и *se découvrir* «обнажать голову», «снимать шляпу», существующие наряду с регулярными рефлексивами I типа *se couvrir* «укрывать» и *se découvrir* «раскрываться». Для иллюстрации сравним следующие примеры:

1) *Le malade s'est découvert en dormant.* (Petit Robert)

2) *...les gens se terraient pour n'être pas obligés de se découvrir ou de se mettre à genoux* (Mauriac);

3) *Ma mère, portez de quoi vous couvrir* (Giono);

4) *Couvrez-vous, je vous prie* (Petit Robert).

В случаях словообразования по типу рефлексива происходит следующий процесс: в значение МГ включается объект, представляющий какую-либо часть тела субъекта, в силу чего меняется лексическое значение глагола.

Близкой по значению к рефлексиву является группа рефлексивно-посессивных глаголов. При образовании МГ этой группы тоже происходит включение объекта в семантику глагола, но сами объекты в данном случае не представляют собой часть тела субъекта. Характер включенных объектов определяется семантикой исходного глагола. Удалось выделить две основные семантические подгруппы переходных глаголов, от которых возможно образование рефлексивно-посессивных глаголов [Stéfanini 1962; 302].

Подгруппа 1. Глаголы, имеющие отношение к процессу туалета, одевания, переодевания и т. д.: *changer* «менять», *se changer* «переодеваться», «менять одежду»; *boutonner* «застегивать», *se boutonner* «застегиваться», «застегивать одежду»; *déboutonner* «расстегивать», *se déboutonner* «расстегиваться», «расстегивать одежду»; *rajuster* «поправлять», *se rajuster* «поправлять одежду»; *négliger* «пренебрегать», *se négliger* «пренебрегать своим туалетом». При этих глаголах включенным в значение МГ объектом является либо процесс туалета, либо какой-либо предмет одежды.

Ce n'est pas la peine que j'aie me changer (Simenon).

Elle avait dû perdre l'appétit se négliger (Audry).

On a mangé tous ensemble chez Gondran. Et chacun s'est déboutonné (Giono).

Близко к этой подгруппе стоят отдельные редкие глаголы, не имеющие отношения к процессу туалета, но тоже обозначающие конкретные действия: *se meubler* «меблироваться», «обставлять квартиру мебелью», *se barricader* «забаррикадироваться», «забаррикадировать дверь, вход».

Tu me rappelleras que les deux filles d'Hubert habitent chez leurs parents, depuis leur mariage, parce qu'elles n'ont pas d'argent pour se meubler.

Общим свойством МГ, принадлежащих к I-й подгруппе рефлексивно-посесивных глаголов, является рефлексивизация какого-либо материального объекта, принадлежащего субъекту.

Подгруппа 2. Глаголы, относящиеся к области психической деятельности – мысли, речи и т. п. *adresser (ses paroles)* à qn «обращать (свои слова) к кому-л.», *s'adresser* à qn «обращаться к кому-л.»; *expliquer (ses idées)* «объяснять (свои мысли)», *s'expliquer* «объясняться»; *exprimer (ses sentiments)* «выражать свои чувства», *s'exprimer* «выражать себя»; *confier (ses idées)* à qn «доверять (свои мысли) кому-л.», *se confier* à qn «доверяться кому-либо», *ouvrir, découvrir, livrer (ses secrets)* «открывать (свои тайны) кому-либо», *s'ouvrir, se découvrir, se livrer* «открываться»; *interrompre (ses paroles)* «прерывать (свои слова)», *s'interrompre* «прерываться»; *trahir (ses sentiments)* «выдать (свои чувства)», *se trahir* «выдать себя» и др.

A son reveil, elle se mit, avec méthode, à chercher à qui elle s'adresserait (Hérial). Enfin, dis-je, Meaulnes, explique-toimieux! Pourquoi ce long voyage? (Alain-Fourrier) .

Cette fois-là, il s'est découvert... Et j'ai vu sa méchanceté toute droite devant moi, comme un homme (Giono).

Ce ton pompeux faisait mal à Thérèse. Elle aurait voulu le supplier de s'exprimer plus simplement (Mauriac).

МГ, принадлежащие ко 2-й подгруппе рефлексивно-посесивных, характеризуются включением в их семантику значения объекта, представляющего собой некоторую абстрактную сущность (мысль, чувство, речь). К этой же подгруппе можно отнести ряд глаголов, отличающихся по значению, но имеющих включенный объект того же типа: *seremonger* «подкрепиться» (от *remonter son moral, ses forces* «поднять свой дух, свои силы»), *s'employer* «прилагать усилия, стараться»; *se conformer* «приспособиться», «приспособить свое поведение» [Gross 1968; 40].

Prends un petit verre, Emilie, tu as besoin de te remonter (Simenon)

Sur ce ton Louise aligna deux pages, qu'elle recopia, le lendemain matin, sur la Remington de son bureau pour se conformer au désir de son correspondant (Bazin).

...au premier gémissement, Hamelot fut rendue à ses devoirs, elle s'empessa, s'employa, donna des conseils et fit des exhortations (Hérial).

Общим для рефлексивно-поссесивных глаголов II группы является включение в значение глагола абстрактного объекта, представляющего собой свойство субъекта или продукт его психической деятельности.

Подводя итог, следует отметить, что во французском языке имеется ряд МГ, которые отличаются от исходных не только грамматическими, но и лексическими значениями. Некоторые из них принадлежат к числу рефлексивов, действие которых переходит на часть тела субъекта. Конкретный объект действия (определенная часть тела) может включаться в значение МГ, в результате чего получается глагол с новым лексическим значением (типа *se désouvrir* «обнажать голову») [Реферовская 1973; 227].

Литература

1. *Stéfanini J.* La voix pronominale en ancien et en moyen français / *Stéfanini J.* – Gap: Impr. Jean, 1962. – 756 p.

2. *Stéfanini J.* A propos des verbes pronominaux / *Stéfanini J.* – Langue française. № 11. 1971. – p. 110–125.

3. *Реферовская С. А., Васильева А. К.* Теоретическая грамматика современного французского языка. Ч. 1. Морфология и синтаксис частей речи. – Л., 1973. – с. 227–228.

4. *Petit Robert* Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française par P. Robert. – Paris, 1972. – 2551 p.

5. *Gross M.* Grammaire transformationnelle du français. Syntaxe du verbe. – Paris, 1968. – p. 40

УДК 811.133.1'42

КОГНИТИВНОЕ МЕТАФОРИЧЕСКОЕ СТРУКТУРИРОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ РОМАНЕ ГИЙОМА МЮССО «ЗОВ АНГЕЛА»

М.М. ГАУЛИКА,

магистрант 2 курса ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

В данной статье рассматривается когнитивная метафора в процессе современных исследований в романе Г. Мюссо «Зов Ангела». Более активно метафора изучается как парадигматический инструмент для направления и конструирования мысли.

Ключевые слова: когнитивная метафора, механизмы, дискриптор, область источника.

COGNITIVE METAPHORIC STRUCTURE IN THE MODERN NOVEL G. MUSSO «L'APPEL DE L'ANGE»

This article examines the cognitive metaphor in the process of modern research in the G. Musso novel “L'appel de L'ange”. More actively, the metaphor is being studied as a paradigmatic tool for directing and constructing thoughts.

Keywords: cognitive metaphor, mechanisms, descriptor, source area.

Научный язык познается не только рациональным или логическим путем, которые отражены в понятиях, суждениях. Они репрезентируются из нашего опыта или воображения и выражаются непосредственно в когнитивных метафорах а также в метаязыке лингвистике [Гусев 1984; 23]. Достигнутое понимание, через те ментальные образы, которые мы видим в повседневной жизни, закрепляются в семантике языковых знаков.

З.И. Резанова, исследовав когнитивную метафору лингвистического дискурса, заявили что лингвистический текст может быть представлен как когнитивное пространство функционирования метафор [Карасик 1996; 10].

Исследуемая А.Н. Барановым метафорика опирается на дескрипторную теорию метафоры.

Набор элементов области источника цели; сигнификативные и денотативные дескрипторы реализуют на том языковом уровне метафору, на котором они могут ее и обслужить. На языковом уровне метафора реализуется в виде набора элементов областей источника и цели, а именно сигнификативные и денотативные дескрипторы [Баранов 2004; 64]. Область источника представлена языковой совокупностью усвоенных знаний, множеством сигнификативных кодов. Они представляют собой набор слов и словосочетаний, которые описывают ту сферу, к которой происходит приложение сигнификативных дескрипторов в процессе метафоризации. Новые знания рефлексированы с позиции усвоенных знаний и уже на уровень текста из набора элементов множеств выводятся знания в сочетании сигнификативный и денотативный дескрипторы [Renton 1992; 6]. Которые в познавательном акте выбраны сознанием для метафорической концептуализации некоего фрагмента действительности.

Схематически процесс создания метафоры как результата взаимодействия семантических полей дескрипторов области источника (сигнификативных дескрипторов – (СГНФ1, СГНФ2...,СГНФn) и цели (денотативных дескрипторов (ДНТ 1, ДНТ2..., ДНТn) представляются таким образом.

С целью показать взаимодействие сигнификативных и денотативных дескрипторов в рамках концептуальной метафоры приведем в качестве примера когнитивную метафору из романа G.Musso: «Des étoiles dans les yeux».

Здесь область источника глаза представлена рядом сигнификативных дескрипторов: СГНФ-зрачок, СГНФ-взгляд, взор. Область цели обозначается в данной метафоре – следующими денотативными дескрипторами ДНТ – звездочка, точка, блёстки, значок, из которых сознанием выбирается сочетание «искорки + в + глазах».

Понятийная сеть организуется в виде фреймов, ментальных структур знаний о стереотипных ситуациях, объективированных в упорядоченных группировках лексических единиц [Manoli 2012; 4].

Введение термина «фрейм» дает нам возможность представить укрупненно типы связей между единицами ментального и поверхностного, лексикона при помощи построения ментальных образов. Фрейм объединяет элементы на основе смежности предметов, или их внешнего соотношения, родовидовых отношений, являясь нелинейно организованной структурой, что на уровне лексических репрезентаций отражается в нелинейной структуре лексикосемантического поля.

Можем рассмотреть следующие когнитивные метафоры из романа «L'appel de L'ange» в качестве примеров: *les racines de son art; une faim de loup*. Каждый из элементов этой фреймовой структуры служит базой метафорического отождествления, голодный как волк в данном случае. Отобран специальный код чтобы создать определенный образ, насколько сильно познается инстинкт самосохранения, выживания.

Соответственно, каждый из элементов лексико-семантического поля, репрезентирующего данную фреймовую структуру, получает импульс к развитию семантики, формированию метафорического лексико-семантического варианта. «Il goûtait particulièrement la douceur du climat californien.» «Он особенно попробовал сладость климата Калифорнии.» «goûtait la douceur du climat».

Линия метафоричности ярко представляется, выявляя трансформационное ядро, совокупность понятий разных концептуальных сфер.

Важно подчеркнуть концептоорганизующую и структурирующую функцию ключевых метафор, их способность предопределять направленность истолкования, структурирования ключевых понятий, терминов научной парадигмы. Широта ассоциативного поля ключевой метафоры «попробовал сладость климата» позволяет образно проинтерпретировать широкий спектр свойств исследуемого объекта [Renton 1992; 6]. Лингвокогнитивный анализ ключевых метафор научных парадигм и направлений помогает выявить нечто существенное в соответствующих теоретических построениях.

Под воздействием идей «Курса общей лингвистики» Ф. де Сосюра формировалась картина мира, которая автором разъяснялась с помощью такой когнитивной метафоры из романа G.Musso «Mon âme est le miroir de l'univers». Избирая свою душу в качестве основного образа, характеризующего суть зеркала человечества. Душа является как бы искусственным предметом того, что в естественной форме представлено во вселенной [Collins 1990; 7].

Мы выбираем из мотивирующего фрейма «душа» в качестве опорных избираем элементы: *le miroir de l'univers*-жизненная сила всех людей, ассоциативные связи в рамочной структуре смысла. Или же если взять для разбора другой пример из этого же романа: «Le cabernet avait des connotations exquises de fruits» /«Каберне имел изысканный оттенок фруктов». Механизм функционирования данной метафоры позволяет образно проинтерпретировать запах вина.

Вся система метафорики широким спектром непосредственно базируется на сходстве или же на описании объекта подменой понятий.

Литература

1. Баранов А. Н. Метафорические модели как дискурсивные практики // Известия АН. Сер. литературы и языка – М. 2004.
2. Гусев С. С. Наука и метафора. Л, 1984.
3. Карасик В. И. Культурные доминанты в языке //Языковая личность: культурные концепты; Архангельск, 1996.
4. Manoli I. Dictionnaire des termes stylistiques et poetiques – Moldova – 2012.
5. Guillaume Musso/ L'appel de l'ange -Paris-2011.
6. Renton N. E. Metaphorically speaking: a dictionary of 3,800 picturesque idiomatic expressions. – USA: Warner Books, 1992.
7. Collins Cobuild English Language Dictionary //Glasgow, 1990.
8. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiya-kognitivnaya-i-kontseptualnaya-metafora-v-otechestvennoy-lingvistike-rannekognitivnogo-perioda/viewer> (дата обращения 28.10.2019).

УДК 811.11'27

ОСОБЕННОСТИ ЭТИКЕТНЫХ ФОРМУЛ «ОБРАЩЕНИЯ» И «ПРОЩАНИЯ» В ГЕРМАНИИ

О. А. ГЕРМАНН

магистрант 2 курса, ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

Изложены особенности использования этикетных формул «Приветствие» и «Прощания» в Германии. Показано многообразие форм приветствий в немецком языке по сравнению с русским языком, представлены особые формы общения на этапах приветствия и прощания в разных условиях: в семье, в кругу друзей, в рамках общения с деловыми партнерами.

Ключевые слова: речевой этикет, культура общения, деловое общение.

FEATURES OF LABEL FORMULAS “GREETINGS” AND “FAREWELL” IN GERMANY

The features of using the labeling formulas “Greetings” and “Farewells” in Germany are outlined. The variety of forms of greetings in German compared with the Russian language is shown, special forms of communication are presented at the stages of greeting and farewell in different conditions: in the family, with friends, as part of communication with business partners.

Keywords: speech etiquette, communication culture, business communication.

За последние десятилетия было достигнуто многое в том, что касается описания национальных вариантов немецкого языка, начиная с наиболее

общих моментов и заканчивая подробным анализом лексической и грамматической форм.

Формы приветствия и прощания пока не были подробно рассмотрены в историческом и коммуникативном аспектах. Таким образом, актуальность данной работы обусловлена малочисленностью исследований в этом сегменте немецкого языка.

Немецкий язык является государственным языком в Германии. Национальные варианты формируются под влиянием экстралингвистических факторов: исторических, географических, этнических, социокультурных, политических. Они побуждают языковую систему к развитию и способствуют возникновению ее отличительных черт. На специфику языка конкретного региона воздействуют также языковая ситуация, характер взаимодействия контактирующих языков и собственно внутриязыковые факторы [1, 4].

Целью данной статьи является анализ форм приветствия и прощания в немецком языке в Германии, а также выявление особенностей их использования.

Формы приветствия в Германии имеют свои особенности. Приветствие имеет большое значение и не является пустой формальностью, оно выполняет разные функции: установление контакта, соблюдение норм вежливости в обществе и др. Различают вербальные и невербальные формы приветствия, которые часто дополняют друг друга.

Этикет в Германии – это составная часть национального менталитета, который предполагает стремление к порядку во всем: в делах, в повседневной жизни, в быту и в мыслях. В мире о таких качествах уроженцев Германии, как пунктуальность, дисциплинированность, исполнительность, педантичность и рационализм, складываются анекдоты и легенды. А ведь эти черты действительно присущи немцам [5, 6].

Немцы – народ, хоть и демократичный, но в вопросах делового общения достаточно консервативный. Если вы имеете дело с немецкими партнерами, соблюдение правил делового этикета в высшей степени рекомендуется. Особенно это важно при первичном контакте. Позже, когда ваши отношения станут менее формальными, можно позволять себе некоторую вольность – немцы и сами их себе позволяют. Но пока этого не произошло, ваши поведение и вид должны соответствовать определенным стандартам, о чем и пойдет дальше речь.

Во время делового общения, немцы ведут себя сдержанно, на их лицах редко выражаются какие-либо эмоции, они мало жестикулируют и внимательно выслушивают, друг друга, не перебивая.

В Германии принято высказывать свои мысли прямо, чем немцы очень гордятся. Они всегда говорят то, что думают, хотя порой могут высказываться резко. Бизнесменам из культур высокого контекста необходимо усвоить, что такая форма общения не направлена на то, чтобы их обидеть или оскорбить.

В сфере делового этикета немцы очень педантичны. Все до единого пункты делового договора должны неукоснительно исполняться. Поэтому категорически запрещается нарушать сроки и объёмы работ, если Вы сотрудничаете с партнёрами из Германии [8].

В этой стране щепетильно относятся к соблюдению служебной субординации. Если, например, в компании принято обращаться к начальнику через секретаря, то ни один подчинённый не додумается искать личной встречи с руководителем.

При общении с немцами нужно учитывать, что для них важно их персональное пространство. Если вы общаетесь стоя, старайтесь не подходить к собеседнику слишком близко. Держитесь на комфортной для него дистанции.

Обычно о деловых встречах договариваются заранее. Опаздывать даже на минуту считается не только нарушением делового этикета, но проявлением неуважения к партнеру. Если по определенным причинам встреча не может состояться, то предупреждение и извинение по этому поводу обязательны. В переговоры немцы вступают лишь в тех случаях, когда перед ними есть реальная перспектива решения проблемы. Они очень тщательно прорабатывают собственные позиции. На переговорах вопросы обсуждаются в строгой последовательности, как и предусмотрено регламентом. Заключая сделку, жители Германии, как правило, настаивают на жестких условиях выполнения обязательств, скрупулезно обговаривая каждую деталь [9, 10].

В таблицах 1 и 2 приведены наиболее распространенные формы вербальных приветствий и прощаний в Германии, в том числе и на основе работ Е.А. Ефименко, Г.Е. Зибровой, Н. Формановской и Х. Соколовой [2, 3, 7].

Таблица 1

Наиболее распространенные формы приветствия, принятые в Германии

Речевые этикетные формулы	Русский язык	Немецкий язык
Для выражения приветствия в немецком языке, в отличие от русского языка, существует только одна форма	Здравствуйтесь! Здравствуй! Добрый день!	Guten Tag!
Следующие фразы в немецком речевом этикете также ограничены временем (утром или вечером) употребления	Доброе утро! Добрый вечер!	Guten Morgen! Guten Abend!
Стилистически сниженные приветствия, свойственные непринужденному общению хорошо знакомых людей. При отношениях официальных со стороны младшего по возрасту и положению по отношению к старшему такое приветствие недопустимо.	Привет! Здорово! (употребительно среди молодежи и носителей просторечия)	Grüße dich! Grüßt euch! Sei begrüßt! Seid begrüßt! Salut!

Речевые этикетные формулы	Русский язык	Немецкий язык
Стилистически повышенными приветствиями являются	Приветствую (вас)! Разрешите вас приветствовать! Позвольте вас приветствовать! Рад(-а) вас приветствовать!	Ich grüße Sie! Ich freue mich, Sie begrüßen zu dürfen.
Официальное обращение к аудитории со словом «приветствовать» begrüßen	(Я) приветствую вас от имени...	Ich begrüße Sie im Namen...
Выражением приветствия и одновременно приглашения является оборот	Добро пожаловать!	Herzlich willkommen!
В немецком языке следующее приветствие устарело. При употреблении в современном речевом этикете оно звучит иронически.	Мое почтение!	Habe die Ehre!
Для ситуации приветствия в обоих языках характерен большой набор этикетных выражений — вопросов о жизни, делах, здоровье и т. п.	Как (вы) живете? Как идет (ваша) жизнь? Как идут (ваши) дела?	Wie geht es Ihnen?
Следует отметить, что в отличие от русской среды, в немецкой осведомляться о жизни и делах принято со стороны младшего (по возрасту и положению) по отношению к старшему, но не наоборот. Эти обороты иногда заменяют собой приветствие и выступают в качестве первой реплики.	Как (ты) живешь? Как (идет твоя) жизнь? Как идут (твои) дела? Как успехи? Что слышно? Что нового?	Wie geht es (geht's) dir? Was macht die Arbeit (das Studium)? Was gibt es (gibt's) Neues? Gibt es (Gibt's) etwas Neues?

Речевые этикетные формулы	Русский язык	Немецкий язык
<p>Осведомление о здоровье осуществляется при помощи вопросов.</p> <p>В немецком языке эти вопросы употребляются, если известно, что другой человек либо плохо себя чувствует (чувствовал), либо болеет (болел).</p>	<p>Как вы (ты) себя чувствуете (-ешь)?</p> <p>Как (ваше, твое) здоровье?</p> <p>Как (ваше, твое) самочувствие?</p>	<p>Wie fühlen Sie sich? Wie fühlst du dich?</p> <p>Was macht die Gesundheit?</p> <p>Wie ist Ihr (dein) Befinden?</p>

Таблица 2

Наиболее распространенные формы прощания в Германии

Речевые этикетные формулы	Русский язык	Немецкий язык
<p>Как в русском, так и в немецком языке наиболее употребительным, нейтральным в стилистическом отношении является выражение</p>	<p>До свидания!</p> <p>До встречи!</p> <p>До скорой встречи!</p> <p>До встречи</p> <p>а) в театре, в университете и т. п.,</p> <p>б) в воскресенье, вечером, в 3 часа и т. п.</p> <p>До завтра!</p> <p>До воскресенья!</p> <p>До вечера!</p> <p>До праздника!</p> <p>До лета! и т. д.</p> <p>Прощайте! (с формами «Вы» Sie).</p> <p>Прощай! (с формами «ты» du).</p> <p>Прощай, больше мы никогда не увидимся.</p>	<p>Auf Wiedersehen!</p> <p>Auf Wiedersehen!</p> <p>Auf ein baldiges Wiedersehen!</p> <p>Auf Wiedersehen</p> <p>a) im Theater, in der Universität ит. д.;</p> <p>b) am Sonntag, am Abend, um 3 Uhr ит. д.</p> <p>Bis morgen!</p> <p>Bis (zum) Sonntag!</p> <p>Bis zum Abend!</p> <p>Bis zum Feiertag!</p> <p>Bis zum Sommer! .</p> <p>Leben Sie wohl!</p> <p>Leb(e) wohl!</p> <p>Leb(e) wohl, wir werden uns niemals Wiedersehen.</p>
<p>Пожелания содержатся в прощаниях</p>	<p>Всего хорошего!</p> <p>Всего доброго!</p> <p>Будь(-те) здоров(-ы)!</p>	<p>Alles Gute!</p>

Речевые этикетные формулы	Русский язык	Немецкий язык
Тот же оттенок пожелания, но с оттенком фамильярности имеет следующее прощание, оно употребляется только среди родственников, хорошо знакомых и друзей	Ну будь! Счастливо! (с особым ударением).	Tschüß! Tschüß! Macht's gut! Laß dir's gut gehen!
Стилистически повышенные формы прощания Ими являются следующие	Позвольте попрощаться!	Erlauben Sie, daß ich mich verabschiede! Gestatten Sie, daß ich mich verabschiede! Darf ich mich verabschieden? Ich möchte mich verabschieden.
Устаревшими, бытующими нечасто, лишь в речи старшего поколения, как правило мужчин, являются прощания	Разрешите откланяться! Позвольте откланяться! Честь имею (откланяться)!	Darf ich mich empfehlen! Ich möchte mich empfehlen! Habe die Ehre!
Прощания, характерные при непринужденных, фамильярно-дружеских отношениях собеседников. В немецком языке очень часто употребляются	Всего! Пока! Привет!	Tschüß! Mach(t)'s gut! Bis dann (bald, gleich, nachher)!
В молодежной речи употребляются стилистически сниженные прощания типа	Привет! Приветик! Чао! Салют!	Servus! Tschau! Tschau! Salut!
Прощание вечером, на ночь, перед сном, осуществляется в пожелании	Спокойной ночи! Доброй ночи!	Gute Nacht!

Речевые этикетные формулы	Русский язык	Немецкий язык
При уходе ненадолго избирают одно из высказываний	<p>Я (с вами) не прощаюсь!</p> <p>Мы (с вами) не прощаемся!</p> <p>Мы еще увидимся!</p> <p>Я еще увижусь с вами!</p>	<p>Wir sehen uns (ja) noch!</p> <p>Ich sehe Sie (ja) noch!</p>
<p>Выражения, сопровождающие прощание.</p> <p>Это просьбы, направленные к уходящему, отъезжающему. Приглашения приходить, заходить, приезжать и т. д. могут быть «чисто этикетными», т. е. не предполагать действительного прихода</p>	<p>Не забывай(-те) (нас)!</p> <p>Приходи (-те)!</p> <p>Приходи (-те)!</p> <p>Заходи(-те)!</p> <p>Звони(-те)!</p> <p>Будет время, заходите.</p> <p>Будете идти мимо, заходите.</p> <p>Приезжай(-те)!</p> <p>Пиши(-те)!</p> <p>Не забывай(-те) писать!</p> <p>Дай(-те) о себе знать!</p>	<p>Vergiß (Vergessen Sie) uns nicht!</p> <p>Komm (Kommen Sie) bald wieder!</p> <p>Besuch (Besuchen Sie) uns bald wieder!</p> <p>Komm (Kommen Sie) bald mal wieder vorbei!</p> <p>Laß dich (Lassen Sie sich) mal wieder sehen!</p> <p>Ruf (Rufen Sie) mal wieder an!</p> <p>Melde dich (Melden Sie sich) mal wieder!</p> <p>Wenn Sie Zeit haben, kommen Sie mal wieder vorbei!</p> <p>Wenn Sie hier in der Gegend sind, gucken Sie doch mal wieder rein!</p> <p>Komm (Kommen Sie) bald wieder!</p> <p>Schreib (Schreiben Sie) (mal wieder)!</p> <p>Vergiß (Vergessen Sie) nicht zu schreiben!</p> <p>Laß (Lassen Sie) (etwas) von dir (sich) hören.</p>

Речевые этикетные формулы	Русский язык	Немецкий язык
	Милости просим к нам еще раз!	Sie sind (Du bist) jederzeit bei uns gern wieder gesehen! Sie sind (Du bist) jederzeit bei uns herzlich willkommen!
В просьбах при прощании может быть выражено внимание к близким, родственникам, друзьям собеседника	Передай(-те) привет (жене, мужу, родителям)! Привет (вашим, твоим, мужу, маме)! (По)целуй(-те) (детей, дочь, сына)! (Только к очень к близким людям).	Grüß (Grüßen Sie) deine (Ihre Frau)! ит. д. (Viele) Grüße an Ihre (deine) Familie! ит. д. (Viele) Grüße zu Hause! Küß (Küssen Sie) die Kinder! Einen Kuß (Viele Küsse) für die Kinder!

Таким образом, необходимо отметить, что разнообразие форм приветствия и прощания в немецком языке значительно превосходит разнообразие этих формул в русском языке.

Литература

1. Домашнев, А.И. Современный немецкий язык в его национальных вариантах / А.И. Домашнев. – Л.: Наука, 1983. – 233 с.
2. Ефименко, Е.А. Австрийский вариант немецкого языка или начало языковой самостоятельности / Е.А. Ефименко // Учёные записки Российского государственного социального университета. – 2012. – №4. – С. 144–150.
3. Зиброва, Г.Е. Так говорят по-немецки в Австрии и Швейцарии / Г.Е. Зиброва. – М.: Высшая школа, 1995. – 159 с.
4. Степанов, Г.В. Типология языковых состояний и ситуаций в странах романской речи / Г.В. Степанов. – М.: Наука, 1976. – 224 с.
5. Степанов, Г.В. К проблеме языкового варьирования / Г.В. Степанов. – М.: Наука, 1979. – 325 с.
6. Фалькова, Е.Г. Межкультурная коммуникация в основных понятиях и определениях: методическое пособие / Е.Г. Фалькова. – СПб.: Ф-т филологии искусств СПбГУ, 2007. – 77 с.
7. Формановская, Н. Речевой этикет. Русско-немецкие соответствия: Справочник / Н. Формановская, Х. Соколова. – М.: Высшая школа, 1989. – 93 с.

8. Яковлева, Т.А. Сопоставительное исследование субстантивной полисемии (на материале немецкого и испанского языков): дис. ... канд. филол. наук/Т.А. Яковлева. – М., 2001. – 208 с.

9. Ebner, J. Deutsch in Österreich – österreichisches Deutsch / J. Ebner // Wörterbuch des österreichischen Deutsch / Wie sagt man in Österreich? Mannheim – Wien – Zürich: Dudenverlag, 2010. – S. 439–477.

10. Mayhofer, L. Österreichisch – Wort für Wort, Know-How Verlag / L. Mayhofer, D. Krasa – Bielefeld, 2016. – 192 s.

УДК 801.3

РОЛЬ ЭПИТЕТОВ В ПРОИЗВЕДЕНИИ Т. МАННА “ЛОТТА В ВЕЙМАРЕ”

П.Н. ГИЛЕВИЧ,

*ст. преп. каф. германских языков и методики их преподавания
ПГУ им. Т.Г.Шевченко, г. Рыбница*

Данная статья отражает результаты анализа структурных моделей эпитетов и исследования роли эпитетов как одного из стилистических приемов, характеризующих определенные предметы или явления на примере произведения Т. Манна „Лота в Веймаре“.

Ключевые слова: лингвостилистика, эпитет, структурные модели, семантика, синтаксическая функция, способы морфолого-синтаксического выражения.

THE ROLE OF EPITHETS IN THE WORK OF THOMAS MANN “LOTTE IN WEIMAR”

This article reflects the analysis of epithets structural models and its result as one of the stylistic techniques characterizing certain objects or phenomena on the example of T. Mann’s work “Lotte in Weimar”.

Keywords: linguistics, epithet, structural models, semantics, syntactic function, methods of morphological and syntactic expression.

Настоящая работа посвящена всестороннему исследованию структурных моделей одного из древнейших и эффективнейших стилистических приемов – эпитета на примере произведения Томаса Манна “Lotte in Weimar”.

История изучения эпитета восходит к древним риторикам, которые отводили этому стилистическому приему значительное место и рассматривали эпитет как прием украшения речи, способ сделать её более выразительной.

Несмотря на многовековую историю изучения эпитета до сих пор нет единства во взглядах на его сущностные характеристики.

В отечественной лингвистике основоположником теории эпитета по праву считается Александр Николаевич Веселовский (1838–1906), впервые

применивший диахронический подход к исследованию эпитета. Ученый полагает, что за привычными для нас эпитетами лежит далекая историко-психологическая перспектива, хронология эпитета может послужить материалом будущего, более широкого обобщения. Эпитет, по его мнению, – одностороннее определение слова, либо подновляющееся его нарицательное значение», либо усиливающее, подчеркивающее какое-нибудь характерное, выдающееся качество предмета [Веселовский 1989; 59].

Данной проблемой занимались Александр Афанасьевич Потебня (1835–1891 гг.), Александр Николаевич Веселовский (1838–1906 гг.) Борис Викторович Томашевский (1890–1957 гг.), Виктор Максимович Жирмунский (1891–1971), Анастасия Петровна Евгеньева (1899–1985), Илья Романович Гальперин (1905–1984), Светлана Леонидовна Невелева (1937), Александр Павлович Лободанов (1950).

Отечественный филолог В. М. Жирмунский был одним из первых исследователей, кто попытался внести ясность в понимание термина «эпитет» и отделить его от прочих видов определений.

Он разграничивает более узкое и более широкое значение термина «эпитет» и предлагает считать эпитетом только эпитет в узком смысле, а в остальных случаях, по мнению ученого, речь идет не об эпитетах, а о поэтических определениях.

Эпитет в широком смысле – один из приемов поэтического стиля, обогащающий определяемый предмет (например, *das warme Licht, die süsse Luft*).

Эпитет в узком смысле – укоренившееся определение, канонизированное литературной традицией

Примерами могут послужить такие сочетания, как *der weiße Schnee, das blaue Meer, der klare Himmel, das heitere Wetter*.

Анализ подходов к определению эпитета показывает, что особенности семантики, синтаксическая функция и способы морфолого-синтаксического выражения – являются существенными характеристиками эпитета, и только с учетом всех этих трёх сторон можно дать полное и непротиворечивое его описание.

По определению И. Р. Гальперина «эпитет – это выразительное средство, основанное на выделении качества, признака описываемого явления, которое оформляется в виде атрибутивных слов и словосочетаний, характеризующих данное явление. Эпитет всегда субъективен, он всегда имеет эмоциональное значение или эмоциональную окраску» [Гальперин 1958; 98].

Эпитет – это стилистический прием, «который передает информацию о какой-либо характеристике определенного предмета или явления, т. е. стилистическую информацию» [Турсунова 1974; 7].

Всякий эпитет отражает неповторимость восприятия мира автором, потому обязательно выражает какую-либо оценку и имеет субъективное

значение: деревянная полка – не эпитет, так как здесь нет художественного определения, деревянное лицо – эпитет, выражающий впечатлительное говорящего о выражении лица собеседника, то есть создающий образ [Жирмунский 1931;123].

В отличие от обычного логического определения, которое выделяет данный предмет из многих (*das leise Gemurmel des Baches*), эпитет либо выделяет в предмете одно из его свойств (*das stolze Pferd*), либо – как метафорический эпитет – переносит на него свойства другого предмета (*das tiefe Gefühl*).

Связь проблемы изучения эпитета с целым рядом важнейших проблем современного языкознания, философии и других смежных научных дисциплин несомненно доказывает целесообразность и злободневность исследования этого стилистического приема, и, следовательно, его актуальность.

Объектом исследования является эпитет как стилистический прием.

Предметом исследования – структурные модели классификации эпитетов по способу морфолого-синтаксического выражения.

Материалом является немецкое художественное произведение Томаса Манна “Lotte in Weimar”.

Целью данной работы является классификация и выявление роли эпитетов в произведении Томаса Манна “Lotte in Weimar”.

В процессе работы необходимо решить следующие задачи:

а) изучить необходимую литературу по данной теме и подходы к определению эпитета;

б) проанализировать основные классификации эпитета;

в) классифицировать эпитеты и выявить их роль на примере произведения Томаса Манна “Lotte in Weimar”.

Многие проблемы в области изучения эпитета остаются до сих пор нерешёнными: нет единства в подходе к классификации эпитетов, не разработаны принципы, позволяющие сделать такую классификацию исчерпывающей и непротиворечивой.

В результате анализа основных классификаций эпитета, мы пришли к выводу, что наиболее чёткую классификацию нам предлагает И. Р. Гальперин.

Его классификация основана на трёх принципах:

а) по принципу закреплённости-незакреплённости эпитеты делятся на языковые и речевые;

б) по семантическому принципу эпитеты делятся на ассоциированные и неассоциированные, т. е. такие, которые добавляют к характеристике предмета черты неожиданные, внутренне ему не присущие и поражающие воображение читателя своей неожиданностью;

в) по способу морфолого-синтаксического выражения [Гальперин 1958; 137].

Всего нами было выявлено в произведении Томаса Манна “Lotte in Weimar” и распределено по способу морфолого-синтаксического выражения 250 эпитетов. Такая классификация эпитетов позволила выделить 5 структурных моделей, выраженных:

- производными прилагательными – 84 (34 %);
- причастиями – 63 (25 %);
- сложными прилагательными – 50 (20 %);
- простыми неизпроизводными прилагательными – 40 (16 %).

Группа эпитетов, выраженных существительными включает в себя лишь 13 эпитетов – 5 % (см. рис. 1).

Таким образом, по морфолого-синтаксическому принципу эпитетов, выраженных прилагательными, выявлено 179.

Из них:

а) эпитетов, выраженных производными прилагательными, – 84.

z.B. leidenschaftlicher Zigarettenraucher, ungeschickte Beinchen, ein reizvolles Mädchen, fruchtlose Szenen, beweglichere Oberlippe, stürmischer Schlaf, bürgerlicher Ehrgeiz, ewige Stadt, heitere Dörfer, verwandte Seele, heilige Lippen, u. s.w.

б) эпитетов, выраженных сложными прилагательными, – 50.

z.B. glatzköpfiger Mann, warmherzige Menschen, sommerprossige Stumpfnase, grosszügiger Mensch, herzbewegende Neuigkeit, heimgesuchter Junge, zart blickenden Augen, leicht zitternder Kopf, fröhlich gesundes Lachen, empfindlich organisierter Mensch, zartfühlende Frau. u.s.w.

в) эпитетов, выраженных простыми, неизпроизводными прилагательными, – 40.

z.B. gelbe Sandalen, dichtes Haar, der süsse Stimmklang, schwere Szenen, starke Ähnlichkeit, starker, junger Amerikaner, mit dünnen, rosigen Beinchen, das süsse, hohe Stimmchen, fester Schlaf, hübschen Augenbrauen, rascher

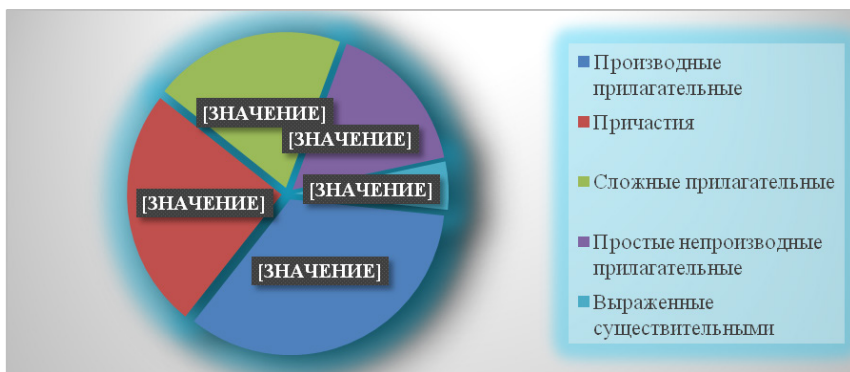


Рис. 1. Морфолого-синтаксическая классификация эпитетов

Blick, kleiner Scherz, arme Stirn, weicher Mund, naive Verbundenheit, bittere Gedanken, u.s.w.

г) эпитетов, выраженных причастиями, насчитывается 63.

z.B. unbestimmte Ähnlichkeit, das verschüchterte Leben, der gefeierte Liebhabe, geschwollener Bauch, gerötete Augen, gesenkte Stirn lächelnde Abwehr, amüsierte Neugier, lächende Zähne, Nachrichten, schmerzende Spannung, festhaltendes Gedächtnis, glänzendes Beispiel, quälendste Zweifel, erschreckender Widerspruch, vernichtende Toleranz, zartfühlende Frau u. s.w.

д) эпитетов, выраженных существительными, -13.

z.B. ein Kindfreund, Wandervogeltyp, ein Taugenichts, Windbeutel, «Festordner», Mann von Kopf, Freund des Lebens, Hohlkopf, Mann von Geist und Sinn, Bruder der Natur, Liebling und Vertraute der Natur, Vagabundenkuss, Prinzenkuss u.s.w.

Таким образом, эпитет – стилистический прием, усиливающий действенность высказывания.

Эпитетом может служить всякое значащее слово, если оно выступает как художественное, образное определение к другому. Эпитеты не только подчеркивают, усиливают в художественном тексте признаки и характеристики объекта, но и насыщают, обогащают его эмоционально, образно [Блинова 2015; 75-79].

Обобщая роль эпитетов в художественной речи, можно выделить 8 основных пунктов их воздействия на текст:

- усиливают выразительность, образность языка произведения;
- придают художественную, поэтическую яркость речи;
- обогащают содержание высказывания;
- выделяют характерную черту или качество предмета, явления, подчеркивают его индивидуальный признак;
- создают живое представление о предмете;
- оценивают предмет или явление;
- вызывают определённое эмоциональное отношение к ним;
- помогают увидеть авторское отношение к окружающему миру.

Литература

1. Блинова И.С., Красавский Н.А. Функции эпитета в художественном тексте // Филологические науки в России и за рубежом: материалы III Междунар. науч. конф. – СПб.: Свое издательство., 2015. – С. 75–79
2. Веселовский А.Н. Из истории эпитета. – М., 1989. – 135 с.
3. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. М., 1958. – 147 с.
4. Жирмунский В. М.К вопросу об эпитете. //Сб.: «Памяти П. Н. Сакулина». – М., 1931. – 123 с.
5. Турсунова Л. А. Структурные типы и стилистические функции эпитета в английской художественной литературе XX в. 1974. – С. 7.

ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТ ПОЛИТКОРРЕКТНОСТИ В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ КУЛЬТУРАХ

В.В. ЖАРКАЯ

*зав. каф. общегуманитарных и социально-экономических дисциплин,
преп. английского языка ГОУ ВПО Приднестровский государственный
институт искусств им. А.Г. Рубинштейна, г. Тирасполь*

В статье приводится определение термина политической корректности. Рассматриваются ее категории в межкультурной коммуникации. Представлены основные причины её возникновения и развития, а также способы формирования. Приведены многочисленные примеры.

Ключевые слова: язык, политика, корректность, коммуникация, культура.

THE LINGUISTIC ASPECT OF POLITICAL CORRECTNESS IN ENGLISH AND RUSSIAN CULTURES

The article gives a definition of political correctness. Its categories in cross-cultural communication are conceded. The main reasons for its emergence and development, as well as methods of formation are presented. There are numerous examples in the article.

Keywords: language, policy, correctness, communication, culture.

Сегодня прицельное внимание приковано к важному социальному феномену, к коммуникации. Коммуникация стала предметом исследования на я различных уровнях и в различных концептах: социологическом, политологическом, социобиологическом, философском, психологическом, лингвистическом, культурологическом и т. д. Это объясняется глобальной трансформацией, происходящей в современном нам мире. Возникший и активно развивающийся качественно новый тип коммуникативных структур и процессов невозможно игнорировать. В конце 70-х начале 80-х гг. XX века в США возникло явление «политической корректности», вызывающее все более пристальный интерес, и у зарубежных, и у отечественных лингвистов, культурологов, философов. Таким образом, возможно констатировать небывалый интерес к вопросам освоения и принятия той или иной культуры и межкультурной коммуникации.

Мировые потрясения последних 10–15 лет в социальной, экономической, политической сферах стали причиной серьезной по масштабам миграции народов, их столкновению на различных уровнях контакта, смешению. Таким образом, мы получили еще одно явление: конфликт культур.

Эта проблема затрагивает все сферы человеческой жизнедеятельности в условиях контакта с другими культурами, даже «односторонних»: чтение аутентичной литературы, знакомство с иностранным искусством,

прессой, радио, телевидением. В то же время главным условием эффективности научно-технического прогресса и расширения сфер взаимодействия партнеров по коммуникации, которым открываются все новые возможности, виды и формы общения, является стремление к взаимопониманию, диалог культур и толерантность.

Расовая политкорректность

Политическая корректность настаивает на изъятии из языка всех тех языковых единиц, которые могут так или иначе задеть чувства, человеческое достоинство человека, то есть, рекомендуется найти для этих единиц подобающие нейтральные по стилистической окрашенности или положительные эвфемизмы. Само собой разумеется, что это движение началось в США. Америка – страна, где на протяжении веков пересекались культуры и интересы различных народов и рас, и они предъявляют языку соответствующие сегодняшним реалиям требования. Именно поэтому межрасовые, межнациональные, а значит и межкультурные и межэтнические проблемы здесь особенно обострены [Тер-Минасова 2000; 215–225].

Более 20 лет назад появилась тенденция расовой политической корректности, произошло это в связи с «восстанием» африканцев, возмущавшихся «расизмом английского языка» и требовавших его «дерасиализации» (deracialization). Афроамериканцев возмущали негативные коннотации слова black [черный].

В соответствии с этим возможно проанализировать определенные изменения, произошедшие с так называемыми «расистскими» словами и словосочетаниями в рамках развития тенденции политкорректности: Negro > colored > black African American or Afro American [негр цветной > черный > африканский американец / афроамериканец]; Red Indians or Native Americans > First nation [краснокожие; индейцы > коренные жители > первая нация]. Политкорректность подвергла определенным изменениям даже названия представителей различных этносов американского континента. Так, слово Indian (индеец) считается некорректным, более предпочтительным является использование этнонима Native American (коренной американец) или indigenous person (туземный житель). Eskimo (эскимос) стали заменять названием Native Alaskan, в разговоре о коренном жителе Аляски или Inuit, если говорится о канадском эскимосе [Палкин 2007; 139–145]. В условиях незнания тонкостей семантики значения вместо слова Oriental (человек азиатского происхождения) ошибочно употребляется Asian, тогда как оно имеет отношение к людям из Восточной и Южной Азии. В отношении людей азиатского происхождения данный этноним является неверным, некорректным. Этим жителей США следует именовать Asian-Americans.

Именно поэтому лингвистические изменения, направленные против этнических и расовых предубеждений, недоразумений, предполагают существенный пересмотр для начала названий отдельных народов и этниче-

ских групп (этнонимы), воспринимающиеся их представителями оскорбительными и уничижительными.

Гендерная политкорректность

«Феминистские движения, – как пишет С.Г. Тер-Минасова, – одержали крупные победы на разных уровнях языка и практически во всех вариантах английского языка, начавшись в американском» [Тер-Минасова 2000; 215–225]. Например, обращение Ms. по аналогии с Mr. [мистер] не дискриминирует женщину, так как не определяет ее как замужнюю леди (Mrs. [миссис]) или незамужнюю (Miss [мисс]). Оно давно закрепилось в официальном английском языке и успешно проникает в разговорный. Постепенно из языка вытесняются морфемы, указывающие на гендерную принадлежность, например, суффикс man или -ess. Подобным словам, содержащим эти морфемы, предпочитают другие:

- foreman [начальник] > supervisor;
- fireman [пожарник] > firefighter;
- postman [почтальон] > mailcarrier;
- businessman [бизнесмен] > executive [исполнительный директор];
- stewardess [стюардесса] > flightattendant;
- congressman [конгрессмен] > congressperson.

Социальная политкорректность

Как отмечалось выше, языковой такт затрагивает все области жизнедеятельности человека. Не обошли вниманием и «социальную» лексику. Таким образом, исходя из необходимости избавить определенные социально ущемленные группы людей от неприятных ощущений и обид, которые могут нанести некоторые языковые обороты, англоговорящее общество прибегло к использованию более нейтральной лексики. Как результат мы можем наблюдать следующее:

7. invalid > handicapped > disabled > differently abled > physically challenged (инвалид > с физическими/умственными недостатками > покалеченный > с иными возможностями > человек, преодолевающий трудности из-за своего физического состояния);

8. retarded children > children with learning difficulties (умственно-отсталые дети > дети, испытывающие трудности при обучении);

9. old age pensioners > senior citizens (пожилые пенсионеры > старшие граждане);

10. poor > disadvantaged > economically disadvantaged (бедные > лишенные возможностей (преимуществ) > экономически ущемленные);

11. unemployed > unwaged (безработные > не получающие зарплаты);

12. foreigners > aliens, newcomers [иностранцы > незнакомцы; приезжие, нездешние];

13. thirdworld countries > emergingnations [страны третьего мира > возникающие нации];

14. collateral damage > civilians killed accidentally by military action [сопутствующие потери > гражданские лица, случайно убитые во время военных действий].

По большому счету в основе подобного лингвистического такта лежат коммерческие мотивы. Не секрет, что во главе угла западной идеологии находится индивид, который рассматривается как потенциальный клиент, покупатель, пассажир, абонент. И его необходимо завлечь, приласкать, не спугнуть, побудить сделать, купить, продать то, что нужно компании, магазину, организации. Это такая бизнес-корректность [Тер-Минасова 2000; 215–225].

Языковой такт в сфере коммерции

Многолетнее стремление американцев угодить всем и не оскорбить чувств потенциальных и реальных клиентов легло в основу различных лингвистических изменений в направлении нейтральности некоторых формулировок. Так, пассажиры различных видов транспорта разделяются на пассажиров first class [первого класса] (самого престижного). Путешествие первым классом возвышает человека и в собственных, и в чужих глазах. Business (dub) class [бизнес-класс] также избранные, престижные, но рангом немного ниже, и билеты, конечно, дешевле. Логично было бы предположить, что далее следует второй класс. Но такого нет. Наверяд ли клиенту понравится быть человеком второго класса. Как будто человеком второго сорта. Вследствие этого, чтобы не задевать пассажиров среднего достатка, второй класс заменен на economy class [эконом класс]. Экономным быть не плохо, даже похвально. Что касается телефонных тарифов, то низкая цена является наоборот огромным преимуществом. Cheap [дешевый] всегда хорошо для клиента, выгодно, клиент доволен.

Следующий разряд тарифов подороже называется удобным нейтральным словом standard [стандартный]. И, наконец, максимальный по стоимости разряд следовало бы называть expensive [дорогой]. Но, конечно же, это коммерчески некорректно, слишком прямо, даже кричаще. Поэтому самое дорогое телефонное время называется peak [пик].

Чтобы ни в коем случае не оттолкнуть покупательниц больших размеров, и даже привлечь оных, владельцы и директора магазинов стараются проявить беспримерную изобретательность в формулировке приятных, комплементарных, привлекательных вывесок, объявлений о скидках, рекламных слоганов: BИВ сокращенно от Big Is Beautiful [Большое это великолепно]; Renoir Collection [ренуаровская коллекция]. Стиральные порошки продаются в трех упаковках: small [маленькая], medium [средняя], но вместо пугающего large [большая] используется гораздо более «корректное» и приятное слово family [семейная] или Jumbo [Джамбо] по имени мультипликационного слоненка.

Подводя итог вышесказанного, можно сделать вывод о том, что вежливости, по крайней мере коммерческой, и заботливому отношению к чувствам индивида, в англоязычном социуме уделено немалое внимание.

Политкорректность (от англ. *politically correct* «соответствующий установленным правилам») трактуется как утверждение порядка в обществе, при существовании прямого или косвенного запрета, неофициального табу на использование определенных слов и выражений, могущих оказаться оскорбительными для определённых групп людей, выделяемых по расовой принадлежности, полу, возрасту, вероисповеданию, сексуальной ориентации, социальной принадлежности и т. д. Подобная практика требует исключить либо заменить стилистически нейтрально окрашенными или положительными эвфемизмами выражения, оскорбительные для вышеперечисленных групп людей.

Напомним, что возникновение феномена произошло, когда африканцы возмущенные «расизмом английского языка» потребовали его «дерасиализации». Именно поэтому наибольшего развития явление политкорректности, порой логически и стилистически неоправданное, даже нелепое, на данный момент достигло в США, так как именно там население состоит из огромного числа этносов и рас, соответственно межнациональные, межкультурные и межэтнические проблемы и вопросы в этой стране являются особенно острыми на протяжении уже не одного века [Харченко 2004; 284–304].

Литература

1. Национальная Политическая Библиотека [Электронный ресурс]. <http://politike.ru/dictionary/839/word/politkorektnost> (Дата обращения 25.02.2014).
2. Свободная общедоступная многоязычная универсальная энциклопедия: [Электронный ресурс]. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Политкорректность> (Дата обращения 20.02.2014).
3. Палкин А.Ю. Языковой аспект политкорректности // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2007. №3. – С. 139–145.
4. Харченко Е.В. Столкновение культур в рамках одной организации // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты. М.: Ин-т языкознания РАН, 2004. – С. 268–286.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Ter/_05.php.
6. Циклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://cyclowiki.org/wiki/Политкорректность> (Дата обращения 20.02.2014).

СТРАХ И ЕГО КАТЕГОРИЗАЦИЯ ПО АНАЛОГИИ С ВМЕСТИЛИЩЕМ

О.Ф. ЗАДОБРИВСКАЯ

*ст. преп. каф. германских языков и методики их преподавания
ПГУ им. Т.Г.Шевченко, г. Рыбница*

В данной статье рассматривается эмоним страх, который является составляющим элементом криптокласса английского языка «Res Continens», и его языковая категоризация в двадцати вариантах английского языка по образу и подобию вместилища.

Ключевые слова: страх, категоризация, вместилище, варианты английского языка

FEAR AND ITS CATEGORIZATION BY ANALOGY WITH A CONTAINER

This article deals with the eponym *fear*, which is a constituent element of the English cryptotype «Res Continens», and its language categorization in twenty English language variants in the image and likeness of a container.

Keywords: fear, categorization, container, English language variants

Чувства и эмоции обладают способностью категоризоваться по образу и подобию вместилища. Исследовав чувства и эмоции различной природы (которые мы называем эмонимами), мы выяснили, что наиболее частотным именем выступает эмоним *fear* (страх).

Исследование категоризации страха по образу и подобию вместилища было проведено на материале корпусов News on the Web (NOW) (<http://corpus.byu.edu/now>, 6+ млрд. словоупотреблений) и Corpus of Global Web-based English (GloWbE) (<http://corpus.byu.edu/glowbe>, 1.9 млрд. словоупотреблений). Данные корпуса дают возможность изучить поведение той или иной лексической единицы в различных вариантах языка, а именно – в двадцати: в американском, канадском, британском, ирландском, австралийском, новозеландском, индийском, шриланкийском, пакистанском, бангладешском, сингапурском, малайзийском, филиппинском, гонконгском, южноафриканском, нигерийском, ганском, кенийском, танзанийском, ямайском. Как видим, географическая карта языков достаточно разнообразна. Здесь представлены различные ареалы, по которым кластеризуются представленные варианты английского языка (сама же кластеризация была предложена О. В. Дониной). Так, к американскому ареалу принадлежат варианты английского языка США и Канады, австралийскому ареалу – варианты английского языка Австралии и Новой Зеландии, европейскому ареалу – варианты английского языка Великобритании и Ирландии, азиатскому ареалу – варианты английского языка, на которых говорят в Индии, Сингапуре, Гонконге, Шри-Ланке, Бангладеше, Пакистане, Малайзии и на Филиппинах, африканскому ареалу – варианты

английского языка, выступающие официальными в Гане, Нигерии, Танзании, Кении и ЮАР, карибскому ареалу – вариант английского языка Ямайки [Донина 2017; 111–112].

В корпусах было зарегистрировано 8167 словоупотреблений с эмонимом *fear*. Практически во всех вариантах английского языка отмечается узואльное словоупотребление (см. Рис. 1).

Идеальным, но далеко не самым приятным, вместилищем, в котором может находиться человек, по данным нашего исследования, оказалось чувство страха (примеры 1–2).

1) *During the Napoleonic wars in 1805 when the British were in fear of invasions by the French, a ship was wrecked off the coast of Hartlepool (GB).*

2) *He would lie in his sickbed in mortal fear of being sucked down into its moral abyss (IE).*

Наиболее коммуникативно актуализируется чувство страха в конструкциях, маркирующих признак ‘нахождение предмета внутри вместилища’, в британском (19,59 % словоупотреблений), американском (18,73 % словоупотреблений) и канадском (12,32 % словоупотреблений) вариантах языка.

В этих же вариантах языка оказывается и признак ‘наполненности’ страха-вместилища наиболее коммуникативно востребованным. Все это проявляется в конструкции [*be/exist in a container*].

В примерах 3–4 показано нахождение в страхе, которое категоризируется по образу и подобию вместилища. Как правило, во всех предложениях речь идет о страхе перед людьми. В примере 3 в ирландском варианте язы-

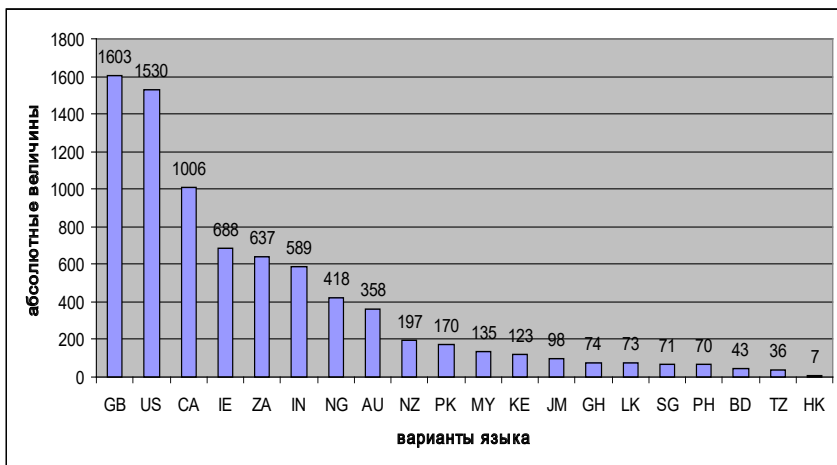


Рис. 1. Распределение словоупотреблений с эмонимом *fear* по вариантам английского языка

ка люди находятся в страхе из-за того, что боятся, что на их селение снова будет совершено покушение, будут сжигать их дома, будут им мстить. В примере 4 в танзанийском варианте языка в страхе находятся журналисты, которые защищают интересы общественности, стараются добиться правды для народа, за что на них, как на животных, ведется охота.

3) *They are in fear these men will come back, seek revenge and burn them out (IE).*

4) *<... > especially those practising 'watchdog' journalism that stands for public interest, are in fear because they are being hunted like animals by their tormentors (TZ).*

Страх – эта та эмоция, которая может заставить человека действовать даже в той ситуации, которая уже казалась безнадежной. Выступая в качестве вместилища, в нем могут содержаться деньги, которые повлияли на решение бывшего президента США содействовать промышленности, занимающейся производством перца (пример 5). Когда человек испытывает страх, он может получать и другие эмоции, которые первый провоцирует. Так, в страхе может содержаться радостное возбуждение, удовольствие, возникшее вследствие переживания определенной проблемы (пример 6).

5) *There's big money in fear, and Obama's two elections have pushed the pepper industry into overdrive (CA).*

6) *There is excitement in fear, in risk; there is pleasure in awe; there is pleasure in annihilation (CA).*

Наряду с этим страх может быть и глубоким вместилищем. Интересной категоризацией является категоризация *fear* по образу и подобию вместилища, т. к. страх не категоризируется по аналогии с заполненным, полным либо пустым вместилищем (речь идет о предикативных конструкциях). Однако, он может быть мелким – зафиксировано 1 словоупотребление в индийском варианте в предикативной конструкции [*a container is shallow*] (пример 7) – и глубоким – 12 словоупотреблений в предикативной конструкции [*a container is deep*] (в американском, канадском, британском, австралийском, индийском и пакистанском вариантах языка) (примеры 8–10).

7) *Hindu temples make a fat issue of UK notes but tallow fears are shallow (IN).*

8) *I wanted to bring a fear that was deeper, more related to trauma (GB).*

9) *So deep is this fear that I explicitly addressed it in the acknowledgements of my last book (US).*

10) *The fear is deep in Australia (AU).*

Страх уже сам по себе является сильной отрицательной эмоцией, но при употреблении данного непредметного имени в атрибутивной конструкции [*a deep container*] он приобретает еще большую опасность, наполняясь опасением и паникой, возникшими в связи с обнаружением угрозы для жизни человека – похищением людей (пример 11).

11) *It's also an expression of their own **deep fears** of more such kidnappings (IN).*

Если же говорить об атрибутивных конструкциях, то чувство страха может быть заполненным, полным либо пустымместилищем. Наполненность чувств с негативным оттенком показана в примере 12. Пик негодования, раздражения, страха или душевного смятения и есть показатель полноты чувств и эмоций.

12) *Up to now we haven't felt the **full fear** of the fight because Boro have done just enough to stay above the dots (GB).*

Оппозицией полноты выступает пустота. Так, выход Великобритании из Европейского Союза – неоднозначная ситуация для обеих сторон, которая влечет за собой нежелательные последствия как для Великобритании, так и для Европейского Союза. *Empty fears* – это тот контейнер, который в случае незаполнения, наоборот приобретает положительный оттенок, так как это те страхи, для которых в действительности нет никаких оснований. Выход же страны из ЕС может заполнить эту пустоту, этоместилище, и тогда ситуация поменяется, превратившись в удручающую реальность (пример 13).

13) *<... > the country's decision to leave the EU could make all those **empty fears** of the Brexiteers a painful reality (GB).*

Делая вывод о характеристикахместилища – пустоте/полноте и глубине/отсутствию глубины, мы видим, что страх *fear* может быть полным в британском, ирландском, австралийском, пакистанском и южнофриканском вариантах языка (примеры 14–16), пустым – в канадском, британском, австралийском и пакистанском (пример 17–18), мелким – в канадском и австралийском (пример 19), а глубоким – во всех 20 национальных вариантах языка (примеры 20–22).

14) *In order to get the **full fear** from the cast, he actually tied living birds to them (IE).*

15) *Later it developed into **full fear** of female rejection (PK).*

16) *He and Abbott at a time when they were in their **fullest fear** mongering mode about our border security, and threat from terrorists (AU).*

17) *<... > who love a fair go, but will let **empty**, baseless **fears** prevent us from helping asylum seekers (AU).*

18) *<... > as vulnerability of educational institutes to terror attacks across the country is not an **empty fear** (PK).*

19) *What is society so afraid of? And it is fear, just **shallow fear** based on unresolved adolescent anger, not to mention a requirement to transcend ourselves and to possibly have to live for others and not just ourselves as well (AU).*

20) *There was a **deep, profound fear** of what Donald Trump's administration might do in office (US).*

21) *there was a strategy aimed to instil **deep and widespread fear** and trauma – physical, emotional and psychological within the Rohingya community (MY).*

22) <... > *since the Ebola scourge swept through West Africa leaving deep pain, fear and loss in its wake (NG).*

В результате проведенного исследования нам удалось доказать принадлежность эмонима *fear* к криптоклассу английского языка «Res Continens». Данное непредметное имя встречается со всеми классифицирующими конструкциями и обладает всеми присущими вместилищу характеристиками.

Литература

1. Донина О.В. Скрытая категоризация эмоций в вариантах языка: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / О. В. Донина. – Воронеж, 2017.
2. Собрание корпусов М. Дэвиса (Corpus of Global Web-Based English; NOW). – Режим доступа: <http://corpus.byu.edu>.

УДК 821.111'255.2

ПОПЫТКА СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ОРИГИНАЛЬНОГО И ПЕРЕВОДНЫХ ТЕКСТОВ НА МАТЕРИАЛАХ НЕКОТОРЫХ СОНЕТОВ В. ШЕКСПИРА

А.А. ИОН,

учитель английского языка МОУ Бендерская гимназия № 1, г. Бендеры

В настоящей статье отражена попытка сравнить и проанализировать некоторые тексты сонетов В. Шекспира с переводами русских поэтов.

Ключевые слова: поэтический текст, перевод, сонет, оригинал.

ATTEMPT TO COMPARE ORIGINAL AND TRANSLATED TEXTS ON MATERIALS OF CERTAIN V. SHAKESPEARE'S SONNETS

This article reflects an attempt to compare and analyze some texts of V. Shakespeare 's sonnets with translations of Russian poets.

Keywords: poetry text, translation, sonnet, original.

Углублённое изучение сонетов В. Шекспира началось в эпоху романтизма. Творчество В. Шекспира помогало романтикам в их борьбе против классицизма. Сэмюэл Тэйлор Колридж видел в В. Шекспире, прежде всего, поэта: “Шекспир обладал если не всеми, то главными признаками поэта – глубиной чувства и утончённым пониманием красоты, как в её внешних формах, доступных зрению, так и в сладкозвучной мелодичности, воспринимаемой слухом.” [Аникст А2015; 8].

При жизни В. Шекспира сонеты выходили в печать лишь один раз, и, как считают исследователи его творчества, без ведома автора. И только в 1640 поэт Джон Бенсон выпустил их новое издание.

Проявление интереса к творчеству В. Шекспира происходит в XVIII веке. Современные знатоки ставят сонеты В. Шекспира в ряд с лучшими его произведениями. Критики условно подразделяют сонеты на две большие группы. Часть из них относится к юному другу поэта, другая часть – к некой смуглой даме, возлюбленной поэта. О жизни В.Шекспира известно очень немного, и до сих пор исследователи творчества поэта не могут установить ни имя друга, ни имя смуглой дамы. Не сохранилось ни дневников, ни писем поэта. Но сонеты передают личные переживания В. Шекспира. Читая сонеты, мы соприкасаемся с живой душой их автора. Перед нами возникает благородный человек, способный жертвовать собою ради близких ему людей. Он умеет любить так сильно, что никакие невзгоды жизни не могут сломить его (29 сонет):

С твоей любовью, с памятью о ней
Всех королей на свете я сильней
For the sweet love remember'd such wealth brings
That then I scorn to change my state with Kings. [Шекспир 2015; 80].

Только любовь делает человека по-настоящему счастливым. Каждый из нас нуждается в ласковом слове друга, возлюбленной, особенно тогда, когда мы всецело поглощены заботами, каким бальзамом для души будет простое поощрение нашим трудам, ласковое слово друга, товарища.

Недаром в евангелии есть слова: “Без любви – всё ничто”.

И подтверждение этих мыслей мы находим в сонетах В. Шекспира:

№29 “С твоей любовью, с памятью о ней
Всех королей на свете я сильней”
№111 “Но жалостью своей, о, милый друг,
Ты лучше всех излечишь мой недуг”
№112 “Мой друг, твоя любовь и доброта
Заполнили глубокий след проклятья,
Который выжгла злая клевета
На лбу моём каленую печатью”
№29 For thy sweet love remember'd such wealth brings
That then I scorn to change my sbate with Kings.
№111 Pity me then, dear friend, and I assure ye
Even that your pity is enough to cure me,
№112 You are so strongly in my purpose bred
That all the world besides methinks are dead.

[Шекспир 2015 ; 80,.244, 246]

Каждая эпоха сложна по-своему, а В. Шекспир жил в очень непростое время: дворцовые интриги, заговоры, предательства, убийства, месть и, конечно, несправедливость по отношению к слабым. Все эти стороны

жизни отражены в трагедиях «Гамлет», «Макбет», «Юлий Цезарь», «Король Лир» и другие.

Отчаяние, вызванное несправедливостью окружающей жизни, отражено и в сонетах. Самый отчаянный крик души звучит в 66 сонете.

Tired with all these, for restful death I cry,
As, to behold desert a beggar born,
And needy nothing trimm'd in jollity,
And purest faith unhappily forsworn,
And gilded honor shamefully misplaced,
And maiden virtue rudely trumpeted,
And right perfection wrongfully disgraced,
And strength by limping sway disabled,
And art made tongue-tied by authority,
And folly, doctor-like, controlling skill,
And simple truth miscalled simplicity,
And captive good attending captain ill:
Tired with all these, from these I would be gone,
Save that, to die, I leave my love alone. [Шекспир 2015;154]

Его можно поставить на первое место по силе выраженных чувств. Многие российские поэты обращались к нему и делали свои переводы: среди них С. Маршак, Б. Пастернак, В. Бенедиктов, Н. Голя, А. Финкель и другие.

А. Аникст пишет, что в этом сонете «мысли о несправедливости, о торжествующем зле перекликаются с мыслями Гамлета, высказанными им в монологе «To be or not to be» (Hamlet, 3,1). Он представляет собой особую форму сонета состоящего из 2-х предложений. В первом – 12 строк, а во втором – это последние две строки. Союз and повторяется в одиннадцати строках, начиная их, каждая строка усиливает крик души поэта. Чтобы лучше понять смысл, заложенный в оригинале, мы попытались сделать построчный перевод сонета:

Измучившись всем этим, я взываю к успокоительной смерти,
Так как видеть заслугу в нищете рождения
И духовное ничтожество, пребывающее в веселье,
И целомудренная вера (честность), поруганная злом,
И мнимое благородство позорно, занимающее не своё место,
И девственность (целомудрие) грубо продаётся,
И справедливость незаконно опозоренная,
И сила, управляемая (калечеством),
И искусство, молчащее,
И глупость, управляющая мастерством (знанием),
И простая правда, обозванная глупостью,
И пленённое добро, ведомое торжествующей слабостью,

Измученный всем этим, желал бы я уйти, найти спасение в смерти,
Я оставляю мою любовь в одиночестве.

(Я оставлю свою любовь в одиночестве)

Сделав свой построчный перевод, мы попытаемся сравнить мысли, чувства, вложенные В. Шекспиром в сонет с переводами известных переводчиков С. Маршака и Б. Пастернака. Одни считают лучшим перевод С. Маршака, другие отдают предпочтение Б. Пастернаку. Б. Пастернак перевёл трагедию «Гамлет». Мысли и чувства главного героя трагедии перекликаются с чувствами лирического героя сонета 66. Многие читатели воспринимают оба перевода как одно целое. Первая строка сонета у всех переводчиков звучит по-разному, хотя, казалось бы, отражает одни и те же чувства. Но отражение может быть разным по силе. Итак, первая строка сонета – наш дословный перевод: измучившись всем этим, я взываю к успокоительной смерти.

С одной стороны – мука жизни, с другой – успокоительная (можно сказать, желанная) смерть. Прочитав сонет, перед нашим мысленным взором возникает человек здоровый физически и морально, хорошо образованный и имеющий доступ, как в средние, так и в высшие слои общества. Возможно, как и у каждого из нас, у него были и радости, и разочарования, но не о его личных печалях идет речь в сонете, чувства героя гораздо глубже. Всемирную боль человечества он пропускает через себя, ничто не проходит мимо его сердца.

Вот почему в первой очень сильной строке мы сталкиваемся со словом «TIRED» («мучение»). Мучение достигло такой силы, что смерть становится желанной.

Сравним первые строки разных переводчиков:

А.М. Финкель: «Устал я жить и умереть хочу». [<http://eng-poetry.ru/Poem.php?PoemId=529>]

С. Маршак: «Зову я смерть. Мне видеть невтерпёж». [<http://eng-poetry.ru/Poem.php?PoemId=529>]

Б. Пастернак: «Измучась всем, я умереть хочу». [<http://eng-poetry.ru/Poem.php?PoemId=529>]

Глагол, используемый А. Финкелем, «устал» по силе экспрессии уступает переводу С. Маршака, который поставил глагол “зову” на первое место, и предложение получилось более сильным. Б. Пастернак так же начинает сонет со слова “устал”, что соответствует более всего причастию TIRED, употребленному В. Шекспиром. Но, в отличие от перевода Б. Пастернака, сонет 66 не написан в разговорной манере:

Измучась всем, я умереть хочу.
Тоска смотреть, как мается бедняк,
И как, шутя, живется богачу,
И доверять, и попадать впросак,

И наблюдать, как наглость лезет в свет,
И честь девичья катится ко дну,
И знать, что ходу совершенствам нет,
И видеть мощь у немощи в плену,
И вспоминать, что мысли замкнут рот,
И разум сносит глупости хулу,
И прямодушье простотой слывет,
И доброта прислуживает злу.
Измучась всем, не стал бы жить и дня,
Да другу трудно будет без меня.

[<http://eng-poetry.ru/Poem.php?PoemId=529>]

Высокий слог С. Маршака придает сонету силу вынесенного приговора на верховном суде. Используемые им существительные: «достоинство», «девственность», «позор», «вдохновенье», «праведность» – мы считаем, лучше всего передают смысл слов (существительных): *desert, faith, virtue strength, perfection, truth, good*, а также словосочетания *needy nothing, limpings way, folly*. Очень эмоциональны глаголы сонета и их причастия: *behold, trimmed, misplaced, disabled, miscall, attending, tired*. Глаголы и глагольные причастия с отрицательным значением: *forsworn, disgraced, miscalled* сочетаются с существительными, обозначающими, что-то хорошее и наоборот, глаголы благополучия: *trimmed, controlling* – с существительными, обозначающими ничтожество. Наречия *unhappily, shamefully, rudely, wrongfull* упередают возмущение измученного несправедливостью, ложью человека.

Антитезы усиливают контраст противоположных понятий: *shame, maiden, strumped, right, wrong, folly, skill, good*. Двенадцатая строка – это приговор окружающей действительности:

And captive good attending captain ill.

Пленённое добро, ведомое торжествующей слабостью (дословный перевод) *and*, повторяющийся 11 раз приковывает наше внимание к существительным, следующим за ним. Он нагнетает настроение нетерпимости к окружающим злу. Предпоследняя строка «*Tired will all these, from these would I be gone, save that to die...*» подчеркивает неслучайность, а выстраданность такого настроения поэта.

Почти все основные пороки мира отражены в сонете 66, в его 14-ти строках. Каждый переводчик стремился передать смысл сонета, как можно точнее, но далеко не у каждого это получилось.

Созвучнее оригиналу перевод Б. Пастернака:

Измучась всем, я умереть хочу.
Тоска смотреть, как мается бедняк,

И как, шутя, живется богачу,
И доверять, и попадать впросак,
И наблюдать, как наглость лезет в свет,
И честь девичья катится ко дну,
И знать, что ходу совершенствам нет,
И видеть мощь у немощи в плену,
И вспоминать, что мысли замкнут рот,
И разум сносит глупости хулу,
И прямодушие простотой слывет,
И доброта прислуживает злу.
Измучась всем, не стал бы жить и дня,
Да другу трудно будет без меня.

[<http://eng-poetry.ru/Poem.php?PoemId=529>]

На наш взгляд некоторое смешение стилей высокого и разговорного отдаляет перевод от оригинала. Талантливый переводчик и стилист А.М. Финкель старался делать перевод как можно ближе к оригиналу и, хотя в своих работах он отдает предпочтение Б. Пастернаку, нам представляется, что высокий стиль его сонета лучше передает настроение шекспировского героя:

Устал я жить и умереть хочу,
Достоинство в отренье видя рваном,
Ничтожество – одетое в парчу,
И Веру, оскорбленную обманом,
И Девственность, поруганную зло,
И почестей неправых омерзенье,
И Силу, что Коварство оплело,
И Совершенство в горьком униженье,
И Прямоту, что глупой прослыла,
И Глупость, проверяющую Знанье,
И робкое Добро в оковах Зла,
Искусство, присужденное к молчанью.
Устал я жить и смерть зову скорбя.
Но на кого оставляю я тебя?!

[<http://eng-poetry.ru/Poem.php?PoemId=529>]

По стилю этот перевод близок к переводу С. Маршака, в котором больше страсти справедливого гнева:

Зову я смерть. Мне видеть невтерпёж
Достоинство, что просит подаянья,
Над простотой глумящуюся ложь,
Ничтожество в роскошном одеянье,
И совершенству ложный приговор,
И девственность, поруганную грубо,

И неуместной почести позор,
И мощь в плену у немощи беззубой.

Нельзя оставить без внимания перевод двух последних заключительных строк, в которых заключен следующий смысл:

Измученный всем этим, хотел бы я уйти
Найти спасенье в смерти, я оставляю мою любовь в одиночестве.
[<http://eng-poetry.ru/Poem.php?PoemId=529>]

Любовь, что сильнее смерти, удерживает нашего героя от отчаянного шага. Тема любви всегда присутствует в творчестве В. Шекспира и в трагедиях, и в комедиях, но ярче всего победа её выражена в трагедии “Ромео и Джульетта”, где смерть влюбленных – это торжество их верности друг другу.

Для лирического героя Шекспира любовь – стержень жизни.

Устал я жить и смерть зову скорбя.
Но на кого оставлю я тебя. (А. М. Финкель)
Всё мерзостно, что вижу я вокруг...
Но как тебя покинуть милый друг?! (С.Маршак)
Измучась всем, не стал бы жить и дня,
Да другу трудно будет без меня. (Б. Пастернак)
[<http://eng-poetry.ru/Poem.php?PoemId=529>]

Каждый переводчик старался передать благородные чувства шекспировского лирического героя. Лучшее завершение сонета признают за Б. Пастернаком. На наш взгляд не менее сильное завершение и у С. Маршака, и у А. Финкеля. В процессе нашей работы мы установили, что смысл подлинника часто очень изменен. Каждый перевод – это отдельное литературное произведение. Но, уже по тому, скольких поэтов привлек к переводу этот сонет, можно судить о силе страдания достойного бедняка, взирающего с возмущением на преуспевающую жизнь ничтожества. На наш взгляд, перевод С. Маршака ближе всех к оригиналу.

Благодаря работам переводчика С. Маршака над сонетами В. Шекспира мы не только познакомились с лирическими произведениями великого поэта и драматурга XVI века, но и полюбили их.

Литература

1. *Аникст А.* Лирика Шекспира // Сонеты / Уильям Шекспир; пер. с англ. С. Маршака. – СПб.: Азбука, 2015. – 416 с.
2. Новый англо-русский словарь / Издательство «Русский язык», В.К. Мюллер, В.Л. Дашевская, В.А. Каплан и др. – 5-е изд., стереотип. – М.: Рус.яз., 1998. – 880 с.
3. <http://eng-poetry.ru/Poem.php?PoemId=529>
4. *Уильям Шекспир.* Сонеты. – СПб.: Азбука, 2015. – 416 с.

ПРОБЛЕМА КЛАССИФИКАЦИИ АНАФОРЫ КАК ВИДА ПОВТОРА

Ю.М. КОСТЫЛЕВА

магистрант 2 курса, ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

Данная статья посвящена проблеме классификации анафоры как вида повтора. Рассмотрено понятие анафоры, а также различные подходы к классификации анафоры, предложенные лингвистами.

Ключевые слова: анафора, классификация, проблема, стилистический прием.

THE PROBLEM OF ANAPHORAClassification AS A TYPE OF REPETITION

This article is devoted to the problem of classification of anaphora as a type of repetition. The concept of anaphora, as well as various approaches to the classification of anaphora, proposed by linguists, is considered.

Keywords: anaphora, classification, problem, stylistic device.

Стилистические приемы являются необходимыми средствами для придания красочности, выразительности и экспрессивности тексту. Одним из наиболее часто встречающихся стилистических средств, на наш взгляд, является повтор, и особенно, такой вид повтора, как анафора.

Н.А. Кожевникова определяет анафору как стилистическую фигуру, повторение начальных частей (звуков, слов, синтаксических или ритмических построений) смежных отрезков речи [Кожевникова 2009; 108].

Несмотря на то, что анафора настолько часто используемый стилистический прием, что ее можно встретить не только в художественной литературе, то также в рекламных слоганах, заголовка газет и народных песнях, проблема ее классификации все еще актуальна.

В процессе изучения данной проблемы были проанализированы работы ряда лингвистов, которые имеют разные взгляды на классификацию анафоры.

На основе того, какой элемент повторяется во фразе, В.Ю. Казакова разделяет анафору на следующие виды:

- 1) звуковая анафора – это повторение сочетания одних и тех же звуков:
“Friend for life”. (Sportalm)
“Do the Dew”. (Dew)
- 2) морфемная анафора – повторение морфем (корня, суффикса) или других частей слова:
“Maybe she’s born with it. Maybe it’s Maybelline”. (Maybelline makeup)
“Cannon – Youcan”. (Cannon)
- 3) лексическая анафора – повторение целых слов:
“What the hammer? What the chain?”
In what furnace was thy brain?

*What the anvil? What dread grasp
Dare its deadly terrors clasp?* (William Blake, *The Tyger*)

4) синтаксическая анафора – повторение синтаксических конструкций:

"I am the farmer, bondsman to the soil.

I am the worker sold to the machine.

I am the Negro, servant to you all.

I am the people, humble, hungry, mean". (Langston Hughes, *Let America be America Again*)

5) строфическая анафора – повторение в начале каждой стихотворной строфы.

"In time the savage bull sustains the yoke,

In time all haggard hawks will stoop to lure,

In time small wedges cleave the hardest oak,

In time the flint is pierced with softest shower". (Thomas Kyd, *The Spanish Tragedy*) [Казакова 2014; 47].

По мнению Э.Г.Суодене, анафора бывает таких видов, как:

1) контекстуальная анафора (подлежащее из первого предложения повторяется в форме местоимения во втором);

Susan dropped the plate. It shattered loudly.

The music stopped, and that upset everyone.

2) контекстуальная катафора (местоимение из первого предложения повторяется в форме личного имени во втором).

Because he was very cold, David put on his coat.

His friends have been criticizing Jim for exaggerating [Суодене 2003; 18].

Лингвист С.Л. Нистратова, в зависимости от принадлежности к определенной части речи, предлагает следующие виды анафоры:

1) анафора существительного;

Buying diapers for the baby, feeding the baby, playing with the baby: This is what your life is when you have a baby.

2) анафора глагола;

Their property was sold, their homestead was sold, and their everything was sold for want.

3) анафора наречия;

I want my money right now, right here, all right?

4) анафора местоимения;

He left. He said he was ill.

5) анафора прилагательного;

Every day, every night, in every way, I am getting better and better [Нистратова 2010; 89].

По нашему мнению, более полной и конкретной является классификация В.Ю. Казаковой, так как она классифицирует анафору на виды, в зависимости от того, какой элемент во фразе повторяется. По нашему мнению, однако, данную классификацию можно дополнить таким видом анафоры,

как ритмическая анафора, которая представляет собой повторение ритма, пауз в параллельных отрезках речи.

Таким образом, не существует единой общепринятой классификации анафоры. Вопрос классификации этого вида повтора все еще актуален, но на наш взгляд, классификация, предложенная В.Ю. Казаковой, с учетом включения в нее ритмической анафоры, наиболее точная.

Литература

1. Казакова В.Ю. Средства речевого воздействия в выступлениях Сары Пэлин. – С., 2014.
2. Кожевникова Н.А. Избранные работы по языку художественной литературы. – М., 2009.
3. Нистратова С.Л. Синтаксические средства выражения адресованности в устной научной речи. – М., 2010.
4. Суодене Э.Г. Анафора в лирике М.И. Цветаевой. – М., 2003.

УДК 81'27

СТРУКТУРНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА С ПОЗИЦИИ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

О.И. КУРТЕВА,

магистрант 2 курса, ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

В настоящей статье рассматривается понятие и структура концепта, как основной единицы когнитивной лингвистики, также проанализирована структура концепта с позиций разных исследователей.

Ключевые слова: концепт, языковая личность, лингвистика, структура, понятие.

STRUCTURAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT FROM THE POSITION OF COGNITIVE LINGUISTICS

This article considers the concept and structure of the concept, as the main unit of cognitive linguistics, and also analyzes the structure of the concept from the positions of different researchers.

Keywords: concept, language personality, linguistics, structure, concept.

Отличительной чертой в современной лингвистике является исследование языка в тесной связи с человеком, его сознанием, познанием окружающей действительности и его практической деятельностью. Изучение языка с учетом языковой личности выдвигается на первый план.

По мнению С.Г. Воркачева, понятие «языковая личность» сформировано проекцией в область языкознания соответствующего междисциплинар-

ного термина, в значении которого преломляются философские, социологические и психологические взгляды на общественно значимую совокупность физических и духовных свойств человека [Воркачев 2001; 64–72].

В результате познания и восприятия мира, живущего в нем человека, в языке обретает выражение не только объективная реальность, но и сам человек как субъект, познающий жизнь. В этом контакте выявляется некоторая значимость дилеммы соотношения языка и мышления, решаемая в современной лингвистике в статусе когнитивного концептологического направления, предполагающего выявление главных закономерностей образования абстрактных концептов, имеющих репрезентацию в семантических пространствах различных языков.

В когнитивной лингвистике, относящейся к развивающимся областям лингвистической науки, главным центральным понятием является термин «концепт». В настоящее время существуют несколько направлений в изучении концепта, что в свою очередь порождает различные определения.

По М. Шварцу дефиницией термина концепт является оперативная содержательная единица памяти ментального лексикона, концептуальной структуры и языка мозга, всей картины мира, выраженной в человеческой психике [Шварц 1992; 48].

По В.А. Масловой «концепт – термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, отражающей знание и опыт человека» [Маслова 2008; 42].

Н.Д. Арутюнова трактует концепт как понятие обыденной философии, возникшее в результате взаимодействия ряда факторов: национальная традиция, фольклор, религия, идеология, жизненный опыт, образы искусства, ощущения и система ценностей. Концепты образуют «своего рода культурный слой, посредничающий между человеком и миром» [Арутюнова 1991; 6].

В нашем восприятии концепт – это целостность ассоциаций, связей между некими объектами и явлениями, основанных как на личном, субъективном опыте отдельной языковой личности, так и на опыте лингвокультурного сообщества в целом. Концепт, являясь неоднородной категорией, состоит из определенного рода компонентов.

Сегодня единой теории, определяющей структуру концепта не существует. Тем не менее лингвисты З.Д. Попова, И.А. Стернин, Н.Н. Болдырев, Г.В. Токарев, В.А. Маслова, С.Ю. Лаврова отмечают, что концепт имеет некоторую структуру, носящую нежесткий характер. Это взаимосвязано с активной динамической ролью концепта в процессе мышления – он все время функционирует, актуализируется в разных своих составных частях и аспектах, соединяясь с другими концептами и отталкиваясь от них. В этом и заключается смысл мышления [Стернин 200; 58].

С.Ю. Лаврова предлагает рассмотреть концепт как полевую структуру, выделяющую ядро, выраженное в тексте при помощи одноименной

лексемы, и периферию, определяемую контекстом знания и контекстом мировидения автора. Ядро (ядерную зону) ассоциативно-семантического поля содержат единицы, характеризующие существенные и специфические аспекты денотата. Единицы зоны периферии выражаются как «носители» этнокультурных и индивидуально-авторских ассоциаций, сопряженных с денотатом. Таким образом, структура ассоциативно-семантического поля концепта создается из следующих этапов:

- 1) определение единиц (слов, высказываний), выражающих денотат;
- 2) нахождение семантических связей между этими единицами;
- 3) выявление скрытых сем, исследование их актуализации в контексте (с помощью компонентного анализа);
- 4) закрепление связи между обнаруженными единицами.

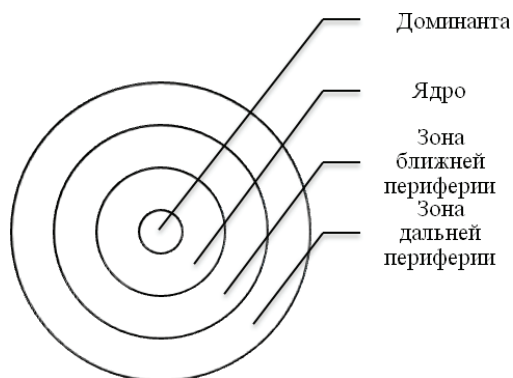


Рис. 1. Структура ассоциативно-семантического поля концепта

Исследуя определенный концепт, необходимо обратиться к материалам истории, этимологии и ассоциативным данным, содержащимся во всевозможных словарях (толковых, исторических, этимологических, ассоциативных), или подобные данные можно выявить экспериментально. Также, необходимо рассмотреть деривационные связи лексемы, и проанализировать сочетаемость этой лексемы в общеязыковом употреблении или в определенной группе текстов.

При структурировании модели концепта немаловажную роль играет анализ лексем, характеризующий данный концепт, то есть единиц лексического уровня языка во всей совокупности их значений. Использование методов описания концепта в их совокупности позволит наиболее полно рассмотреть элементы концепта и их взаимосвязи, а именно построить концептуальную модель.

Таким образом, концепт можно определить как сложный феномен, представляющий собой глобальное и индивидуальное единство.

Несмотря на активное изучение современной лингвистикой феномена концепта, далеко не все ее составляющие охарактеризованы во всей полноте их функциональной репрезентации.

Литература

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово / С.А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. – М., 1997.
2. Воркачев С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт. – М., 2004.
3. Зиновьева Е.И., Юрков Е.Е. Лингвокультурология: теория и практика. – СПб., 2009.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М., 2004.
5. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики / Вопросы когнитивной лингвистики. – М., 2004.
6. Ляпин С.Х. Концептология: к становлению подхода // Концепты. Научные труды Центркоцепта. Вып. 1. – Архангельск, 1977.
7. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев // Известия АН СССР. – Серия литературы и языка. – М., 1993.
8. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
9. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж, 2001. – 191 с.

УДК 81

РЕНОМИНАТИВНЫЕ ФОРМЫ «ЧУЖИХ» ОНОМАСТИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ В ПЕРЕВОДНОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

И.М. МЕЛЬНИЧУК,

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

В статье рассматриваются способы реноминации ономастических реалий как особой категории культурно-маркированных лексических единиц, отражающих национальную принадлежность обозначаемого онима. Реноминативные формы таких реалий находятся в прямой зависимости от их функциональной значимости и степени освоенности «чужих» реалий в принимающем языке.

Ключевые слова: ономастическая реалия, своя L-реалия, чужая L-реалия, функция воссоздания национального колорита.

RENOMINATIVE FORMS OF "FOREIGN" ONOMASTIC REALIA IN A FRENCH TRANSLATIVE ARTISTIC TEXT

The article discusses the methods of renomination of onomastic realia as a special category of culturally-marked lexical units, reflecting correspondence of the nationality and the designated onyme. The renominative forms of such realia are directly dependent on their functional significance and the degree of their integratedness in the language.

Keywords: onomastic realia, L-realia, function of reconstruction of national color.

Вопросы реноминации ономастических реалий затрагивают семантические, типологические и когнитивные аспекты их функционирования во французском переводном художественном тексте (ПХТ). В рамках данного исследования ономастическая реалья рассматривается как «понятие, которое включает в себя сущностные характеристики онимов как единиц номинации и реалий как культурно маркированных языковых знаков» [Гудий 2015; 15].

Объединяя, вслед за рядом исследователей (И.Р. Абкадырова, К.А. Гудий, А.А. Кретов, Г.Д. Томахин, Н.А. Фененко и др.), онимы и реалии общим термином реалии-онимы, мы отмечаем, что ИС и реалья обладают общим набором характеристик, признаков и свойств. Этот факт заставляет обратиться к смежному понятию «ономастическая реалья», которое с одной стороны, определяет единичность обозначаемого предмета и его национально-культурную когерентность, а обозначается формой, указывающую на национальную принадлежность именованного предмета мысли.

Ономастические реалии анализируются нами с позиций лингвистической теории реалии и в русле теории реноминации, которые рассматривают реалью как трехсторонний языковой знак (реалья-понятие-слово), каждая из сторон которого получает следующие обозначения: R-реалья (реальный предмет действительности), С-реалья (понятийное отражение) и L-реалья (языковая номинация) [Французские и русские реалии ... 2013; 22].

Практический корпус нашего исследования составляют ономастические реалии в переводах на французский язык художественных текстов литературы Молдавии 60–80 гг. XX-го века. Цель данной работы состоит в том, чтобы определить способы реноминации ономастических реалий в выше указанных ПХТ на французском языке. Первостепенное внимание уделяется актуализации во французском языке «чужих» ономастических реалий как ярких выразителей чужой культуры в принимающем языке.

Ономастические реалии являются важным компонентом художественного произведения, образующая «ономастическое пространство», которое объединяет имена «реальные, вымышленные и гипотетические» [Суперанская 1973; 148]. В то же время ономастические реалии художественного текста формируют «свой уникальный ономастический мир, выражающий художественные идеи писателя наряду с другими средствами языкового стиля» [Фонякова 1990; 38]. Ономастическое пространство художественного текста, образуя целостную структуру, актуализирует когнитивные и коннотативные значения отдельных ономастических реалий, которые раскрываются в текстовых и контекстовых ассоциациях.

Основная часть исследуемого корпуса ономастических реалий (в среднем около 95 %) включает R-реалии, которые обозначают исторические персоналии, географическое месторасположение, историческое место действия, персонажей произведения, в том числе и животных и т. д.

Небольшое количество С-реалий представляют культурные концепты и ментефакты, среди которых выделяются именованые святыих, праздников, в том числе и религиозных, названия произведений и т. д. Учитывая тот факт, что в рамках художественного произведения все типы реалий выполняют «единую содержательно-эстетическую задачу», можно предположить, что ономастические реалии равным образом призваны отразить «индивидуально-авторское представление об описываемой действительности» [Фененко 2017; 13]. Первостепенной функцией ономастических реалий в ПХТ является функция воссоздания местного (национального) колорита, достижение которой предопределяется индивидуализирующим, конкретизирующим семантическим содержанием ономастических реалий.

Другой важной функцией ономастических реалий является функция воссоздания исторического колорита, в этом случае, темпоральная отнесенность художественного текста создается большей частью за счет ономастических реалий-антропонимов, представляющих исторические персоналии.

Большая часть выявленного ономастикона составляют антропонимы, которые понимаются как ядро ономастического пространства, составляющего его «центральный (ядерный) элемент» и выступающим «мерилом и стандартом определения онимичности других единиц» [Деревяго 2008; 73], затем следуют топонимы, гидронимы, зоонимы, урбанонимы, теонимы и др.

Антропонимикон анализируемого корпуса составляют имена реальных исторических персоналий, имена, отчества, фамилии и прозвища вымышленных литературных персонажей. В исходном тексте данная группа ономастических реалий представлена исключительно R-реалиями. Рассмотрим особенности использования и функционирования ономастических реалий-антропонимов в ПХТ, выполненным французским переводчиком:

ИТ: ...и тогда молдавский господарь **Калимах** предложил им...

ПТ: *C'est alors que le hospodar moldave **Kalimakh** lui avait proposé...*

ИТ: **Екатерина Вторая** пришла в великое негодование ...

ПТ: *À l'annonce de l'assassinat du Gouverneur moldave **Catherine II** fut transportée d'indignation...*

В анализируемых примерах представлены антропонимы – имена исторических персоналий, обнаруживающие отличия на уровне когнитивного восприятия франкоязычным реципиентом. Незнакомая в ПЯ ономастическая R-реалия *Калимах*, выполняющая в ИТ функцию создания национального колорита, в ПХТ представлена при помощи чужой L-реалии *Kalimakh* и реализует функцию маркера чужой культуры. Национальный колорит таких реалий сохраняется в ПХТ, но образовывается лакуна на уровне их когнитивного содержания, теряется исторический колорит.

Данный способ реноминации подтверждается следующими примерами: *Grigori Guika, Platon Zoubov, Banulesco, Sacha Mamonov, Czechkovski*. Знакомые французскому реципиенту реалии-антропонимы реноминируются в ПХТ при помощи своей L-реалии, что способствует воссозданию исторического колорита. Так, например, реалия *Екатерина Вторая* представлена в ПХТ своей (французской) реалией *Catherine II*. Равным образом реноминированы следующие реалии: *Pierre le Grand, Stéphane le Grand, Emelian Pougatchev, Potemkine, Alexandre Ier*.

Особый интерес вызывает реноминация антропонимов, отличающихся яркой национально-культурной спецификой. Так, например, имена персонажей, отражающие русскую традицию именования, которая выделяет наличие отчества помимо имени и фамилии человека. Например:

ИТ: *Петр Алексеевич* был, безусловно, прав...

ПТ: *Sur ce point comme sur tous les autres Pierre Alexëvitch avait raison ...*

Отмечаем, что переводчик осуществил реноминацию чужой R-реалии ИТ, представляющую имя и отчество персонажа, при помощи своей L-реалии (ввиду существования таковой в ПЯ) для обозначения имени *Pierre* и чужой транскрибированной L-реалии *Alexëvitch*, ввиду отсутствия такого варианта именования во французском языке. Данное переводческое решение: *Ivan Karlovitch, Alexandre Matvéievitch, Catherine Fiodorovna, Grégoire Alexandrovitch, Alexandre Vassiliévitch, Platon Alexandrovitch*, принятое переводчиком-носителем ПЯ отражает комбинаторное применение своих и чужих L-реалий для обозначения культурно-маркированных личных имен.

Иной стратегии реноминации ономастических реалий придерживаются молдавские переводчики, считая важным передачу семантического содержания ономастической реалии. Рассмотрим пример из рассказа «Подарки» И. Друцэ:

ИТ:...*pune și mata colo un Andrei Bobocel.*

ПТ: ... *mettez là un André Poussinet.*

В ПХТ чужие R-реалии Andrei (имя персонажа) Bobocel («пер. птенец» (говорящая фамилия персонажа, выполняющая ассоциативную функцию в ИТ) реноминированы при помощи своей L-реалии André (для обозначения чужого имени) и своей R-реалии Poussinet. Такой способ реноминации позволяет сохранить ассоциативную функцию реалии в ПХТ, но приводит к утрате ее национального колорита.

Антропонимы, несущие национально-культурную коннотацию, не имеющие ни лексических, ни семантических эквивалентов в ПЯ, реноминируются преимущественно чужими для ПХТ L-реалиями, которые являются номинациями, адаптированными к фонетической системе французского языка.

Рассмотрим пример:

ИТ: ...*înseamnă că a fost pe la mătușa Ruța.*

ПТ: ... qu'elle a été voir tante Routsă.

Женское имя *Ruța* (в Молдавии уменьшительное от имени Мария), обладающего национальной когнитивной составляющей реноминируется в ПХТ при помощи транскрибированной L-реалии, что способствует реализации функции национального колорита в ПХТ, но что приводит к потере семантического значения ЛЕ. Идентичной реноминации подверглись следующие R-реалии: *Guèiné, Nicandre, Maritsă, Nitsè, Anitsă, Kruntu, Passéré.*

Подводя итоги анализа формы выражения, семантического и когнитивного содержания и функциональной значимости ономастических реалий в переводном художественном тексте, можно сделать следующие выводы: воссоздание национального колорита, инокультурная маркированность ПХТ реализуются в основном при помощи реноминативов в виде чужих L/R-реалий, семантическое значение которых декодируется когнитивным контекстом ПХТ; реноминативы в виде своих L-реалий передают денотативное значение в ущерб сохранения когнитивного содержания, обуславливают достижение индивидуальной когнитивно-эстетической интенции автора.

Литература

1. *Гудий К.А.* Сопоставительный анализ стратегий и приемов перевода ономастических реалий (на материале русского и французского языков): дис. ... кандидат филол. наук: 10.02.20 / К.А. Гудий. – Тверь, 2015. – 191 с.
2. *Деревяго А.Н.* Имя собственное в художественном тексте. Учебно-методическое пособие. / А.Н. Деревяго. – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2008. – 239 с.
3. *Суперанская А.В.* Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – Москва: Наука, 1973. – 367 с.
4. *Фененко Н.А.* Функциональный потенциал реалий во французском художественном тексте / Н.А. Фененко // Язык, коммуникация и социальная среда. – 2014. – №12. – С. 151–172.
5. *Фененко Н.А.* К проблеме лингвистической типологии реалий // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2017. №4. – С. 10–15.
6. *Фонякова О.И.* Имя собственное в художественном тексте / О.И. Фонякова. Ленинград: ЛГУ. – 1990. – 103 с.
7. Французские и русские реалии в аспекте теории межъязыковой реноминации: монография // Н.А. Фененко [и др.]; под ред. Н.А. Фененко, А.А. Кретьова. – Воронеж: ИПЦ Воронеж. гос. ун-та, 2013. – 220 с.

РОЛЬ МЕТАФОРЫ, ЭПИТЕТА И ДРУГИХ СТИЛИСТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В СОЗДАНИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ПОРТРЕТА ГЕРОЯ

А.О. МОЛЧАН,

магистрант 2 курса, ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

Данная статья посвящена исследованию выразительных и образных средств, а именно метафоре, эпитетам, сравнению и других стилистических средств, их особенностям и влиянию на создание художественного портрета главного героя. В статье исследуются их функции и анализ отрывка из произведения Эмили Бронте «Грозовой перевал».

Ключевые слова: роман, средства выражения, метафора, эпитет, главный герой.

THE ROLE OF METAPFOR, EPITHET AND OTHER MEANS OF EXPRESSION IN CREATING ALITERARY PORTRAIT

This article is devoted to the study of expressive and figurative means, namely metaphor, epithets, comparison and other stylistic means, their features and influence on the creation of an artistic portrait of the protagonist. The article explores their functions and analysis of an excerpt from the work of Wuthering Heights by Emilia Bronte.

Keywords: novel, means of expression, metaphor, epithet, main character.

В основе стремления художника создавать произведения искусства лежит интерес к человеку. Но каждый человек – это и личность, характер, индивидуальность, и особая, только ему присущая внешность, и среда, в которой он существует, и его дом, и мир вещей, его окружающих, и еще многое другое. Идя по жизни, человек взаимодействует с собой, с близкими и далекими для него людьми, со временем, с природой. И поэтому, создавая образ человека в искусстве, художник словно бы смотрит на него с разных сторон, воссоздавая и описывая его по-разному. В человеке художнику интересно всё – лицо и одежда, привычки и мысли, его жилище и место службы, его друзья и недруги, его отношения с миром людей и миром природы. В литературе такой интерес принимает особую художественную форму, и чем глубже вы сможете изучить особенности этой формы, тем полнее откроется вам содержание образа человека в искусстве слова, тем ближе станет вам художник и его взгляд на человека [Арнольд 1959; 351].

Сила словесного изображения во многих случаях ничуть не уступает живописному. Известный исследователь Галанов Б. в своей работе «Искусство портрета» привел слова Блока: «Говорят слов больше, чем красок; но, может быть, достаточно для изящного писателя, для поэта – только таких слов, которые соответствуют краскам» [Галанов 1967; 208 с.].

Анализируя словесный портрет в художественном произведении, особенно важно уделить внимание языковым средствам, которые в силу сво-

ей большой изобразительности, не только способствуют созданию ярких образов, но и несут в себе авторскую оценку персонажа.

О.А. Мальцева справедливо относит к основным стилистическим средствам словесного портрета эпитеты, метафоры, сравнения, которые дают наглядное представление о каком-либо явлении, выраженном в художественной форме [Мальцева 1986; с 135].

Так, эпитет отличается обязательным наличием в нём коннотаций (эмотивных, экспрессивных), благодаря которым выражается авторское отношение к предмету.

Образная сущность сравнения заключается в сопоставлении двух или нескольких названных словами предметов или явлений, имеющих какой-либо сходный характер. При этом сопоставляемые понятия сохраняют в создании свою самостоятельность, не сливаясь в одно впечатление. Каждое сравнение передаёт образ, где читатель может уловить частичку авторского замысла.

В отличие от сравнения метафора передаёт нерасчленённое представление, в котором совмещены признаки разных предметов или явлений.

В рамках словесного портрета эпитет, сравнение и метафора часто выступают в единстве, т. к. природа этих стилистических средств близка: эпитет и сравнение могут быть метафорическими, в то время как метафора может трактоваться как скрытое сравнение. Другой вывод заключается в том, что словесный портрет содержит конвергенцию приёмов, что делает его особо заметным «островком» текста, подчинённым одной коммуникативной цели.

Словесный портрет возникает и существует в результате единства и взаимодействия совокупности лексических и стилистических средств языка, которые являются основными. Единицы разных уровней принимают участие в формировании словесного портрета, находясь во взаимодействии [Кожин 1982; 56].

Рассмотрим пример литературного описания главного героя в романе Эмили Бронте «Грозовой перевал»:

Одним из главных персонажей романа является Хитклиф. С ним читатель сталкивается уже на первых страницах и сразу же автор даёт достаточно широкое портретное описание этого героя:

– *«But Mr. Heathcliff forms a singular contrast to his abode and style of living. He is a dark-skinned gipsy in aspect, in dress and manners a gentleman: that is, as much a gentleman as many a country squire: rather slovenly, perhaps, yet not looking amiss with his negligence, because he has an erect and handsome figure; and rather morose. Possibly, some people might suspect him of a degree of under-bred pride; I have a sympathetic chord within that tells me it is nothing of the sort: I know, by instinct, his reserve springs from an aversion to showy displays of feeling—to manifestations of mutual kindness. He'll love and hate equally under cover, and esteem it a species of impertinence to be loved or hated again.»*

«Мистер Хитклиф являет странный контраст своему жилью и обиходу. По внешности он – смуглолицый цыган, по одежде и манере – джентльмен, конечно в той мере, в какой может назваться джентльменом иной деревенский сквайр: он, пожалуй, небрежен в одежде, но не кажется неряшливым, потому что отлично сложен и держится прямо. И он утрюм. Иные, возможно, заподозрят в нем некоторую долю чванства, не вяжущегося с хорошим воспитанием; но созвучная струна во мне самом подсказывает мне, что здесь скрывается нечто совсем другое: я знаю чутьем, что сдержанность мистера Хитклифа проистекает из его несклонности обнажать свои чувства или выказывать встречное тяготение. Он и любить, и ненавидеть будет скрытно и почтет за дерзость, если его самого полюбят или возненавидят.»

Герой-рассказчик отмечает некое сходство между собой и Хитклифом, но в тоже время сразу оговаривает некоторое отличие. Также в контексте романа отмечен контраст между жильем и его хозяином. Среди выразительных средств лексического уровня можно отметить такие как: антитеза: По внешности он – смуглолицый цыган, по одежде и манере – джентльмен; небрежен в одежде, но не кажется неряшливым, потому что отлично сложен и держится прямо, оксюморон. Подобные контрасты, которые герой замечает в своем новом знакомом, говорят о противоречивости и сложности характера: небрежный в одежде смуглолицый цыган противопоставлен образу джентльмена, которого угадывает в Хитклифе рассказчик. Также присутствуют такие образные средства как эпитет (деревенский сквайр; смуглолицый цыган).

Литература

1. *Арнольд И. В.* Лексикология современного английского языка : учебное пособие для пед. ин-тов и фак. иностр. яз. / И. В. Арнольд . – М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1959 . – 351 с.
2. *Бронте Э.* Грозовой перевал / Э. Бронте. – Азбука.: 2012. – 384 с.
3. *Галанов Б.* Искусство портрета / Б. Галанов. – М.: Советский писатель, 1967. – 208 с.
4. *Кожин А.Н.* Стилистика художественной литературы. – М., 1982. – С. 56.
5. *Мальцева. О.А.* Лингвостилистические особенности словесного художественного портрета в современном английском романе // дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1986. – 135 с.

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПОРТРЕТ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕЧИ НА БАЗЕ ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

А.О. МОЛЧАН,

магистрант 2 курса, ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

Статья посвящена изучению литературного портрета и литературного героя как выразителя художественной речи. На базе изучения французской художественной речи.

Ключевые слова: литературный герой, текст, жанр, характер, автор.

LITERARY PORTRAIT IN ARTISTIC SPEECH ON THE BASIS OF FRENCH LITERATURE

The article is devoted to the study of a literary portrait and a literary character as an expression of artistic speech. Based on the study of French art speech.

Keywords: literary character, text, genre, character, author.

Портрет в литературном произведении является очень важной деталью, изображающей не только внешность главного героя романа, но и его внутренний мир. Литературный портрет является неотъемлемой частью литературного анализа художественного текста. Он является самым интересным жанром литературной критики. В нем сосуществуют два понятия: личность писателя, которой данный портрет посвящен и личность автора портрета. Вместе они оказывают существенное влияние на эмоциональную окраску и стилистику произведения. С терминологической стороны понятие «портрет» кажется простым, но и сегодняшний день в литературоведении не является достаточно изученным.

К основной проблеме функционирования и характеристики литературного портрета посвящены исследования, относящиеся ко второй половине XX века. Так, Е.А. Гончарова в рамках проблемы литературного портрета выделяет два вида: качественный и функциональный. Качественный литературный портрет представляет собой статичное описание, которое строится при стилистическом доминировании субстантивной группы. Функциональный литературный портрет – это описание действий персонажа где главная роль принадлежит глаголу [Быкова 1990; 38–46].

Н.А. Родионова в своей типологии выделяет портрет-ситуацию и портрет-оценку. Уделяется внимание портрету-знакомству, который играет ознакомительную функцию, т. е. знакомит читателя с главными героями произведения [Родионова 1999; 45].

Что касается французской литературы, она является старейшей и богатейшей из литератур Европы. Исследуя художественный портрет литературного героя по литературным эпохам, можно заметить, как обогаща-

ли и развивали его французские писатели разных литературных течений и эпох. Например, в одном из шедевров мировой литературы «Госпожа Бовари» портрет главной героини украшен сравнениями и метафорами. Главная героиня пытается избавиться от пустоты и обыденности провинциальной жизни, сама она описывается как женственная, нежная и хрупкая. В романе Эмиля Золя «Жерминаль», который относится к реализму, женщины не столь хрупки и женственны, их окружает холод, нищета, голод, жестокость и тяжелый труд. Автор не пытается описать персонажей с помощью метафор и эпитетов, он использует глаголы, существительные и сравнения.

В литературе речевой портрет служит как один из способов создания художественного образа литературного героя. Словарь лингвистических терминов дает следующее определение:

Речевая характеристика литературного героя – это подбор особых для каждого действующего лица произведения слов и выражений как средство художественного изображения персонажей [Сизова 1995; 140].

Итак, речевая характеристика персонажа может выполнять некоторые функции:

1. Характеризирующая. Эта функция помогает нам лучше раскрыть образ героя, его индивидуальные черты характера, принадлежность к какой-либо социальной группе. Еще мы можем следить за развитием этого персонажа на протяжении всего романа.

2. Сравнительная. Данная функция сравнивает несколько героев с помощью портрета в рамках одного текста, эпизода или сцены.

3. Выделяющая. С помощью этой функции, автор резко выделяет главного героя от других персонажей рассказа.

4. Воздействующая. Данная функция отвечает за то чтобы помочь автору воздействовать непосредственно на читателя; это может быть отражение мировоззрения писателя в речи героя [Малетина 2006; 122–125].

Каждый писатель стремится к тому, чтобы подобрать для речи своих героев такие детали, которые с наибольшей полнотой передавали бы основные особенности изображаемых ими характеров.

Портрет персонажа – это описание его наружности: телесных, природных и, особенно, возрастных свойств – черты лица и фигуры, цвет волос, а также всего того в облике человека, что зависит от социальной среды, индивидуальности. Портрет, таким образом, создает устойчивый, стабильный комплекс черт «внешнего человека».

Литература

1. *Быкова И.А.* Типология портрета персонажа в художественной прозе А.П. Чехова // *Языковое мастерство А.П. Чехова.* – Ростов н/Д., 1990. – С. 38–46.

2. *Малетина О.А.* Типология портрета в художественном дискурсе // *Вестник Волгоградского государственного ун-та. Межкультурная коммуникация.* – Сер. 2: *Языкознание.* – 2006. – № 6. – С. 122–125.

3. Родионова Н.А. Типы портретных характеристик в художественной прозе И.А. Бунина: Лингвостилистический аспект: дис. ... канд. филол. наук. – Самара, 1999. – С. 45.

4. Сизова К.Л. Типология портрета героя (на материале художественной прозы И.С. Тургенева): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 1995. – 140 с.

УДК 81'42

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ВЫЧЛЕНЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

К.Н. НАМАШКО,

магистрант 2 курса, ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

В данной публикации рассмотрены основные вопросы теории экспрессивности; раскрываются различные подходы и концепции экспрессивности, описывающие видение других исследователей относительно природы и сущности. Экспрессивность рассматривается как категория функциональной семантики, которая имеет языковую и речевую природу. В статье дается анализ компонентов экспрессивности и определяется степень их участия в ее порождении.

Ключевые слова: Лингвостилистика, аспект, компоненты, экспрессивность, эмоциональность, художественный текст.

LINGUISTIC-STYLISTIC ASPECT OF THE PROBLEM OF EXPRESSIVENESS OF A LITERARY TEXT

This publication discusses the main issues of the theory of expressiveness; reveals different approaches and concepts of expressiveness, describing the vision of other researchers regarding the nature and essence. Expressiveness is considered as a category of functional semantics, which has a linguistic and speech nature. The article analyzes the components of expressiveness and determines the degree of their participation in its generation.

Keywords: linguistics, aspect, components, expressiveness, emotionality, literary text.

Многие лингвисты рассматривают экспрессивность как языковое явление, которое является результатом выражения субъективного отношения говорящего к предмету. Оно также является эстетическим средством создания художественного текста. Проблему вычленения экспрессивных средств выражения в художественном тексте определяют недостаточно изученные его планы: событийный, оценочный, метафорический, символический, эмотивный, прагматический, экспрессивный. Последний, из которых является одним из важнейших и необходимым для решения его прагматических задач.

«Экспрессивность» – понятие составное, включающее в себя такие компоненты как: образность и интенсивность, а также эмоциональность и оценочность.

Интенсивность выражает количественный признак семантической насыщенности слова или выражения.

Под эмоциональностью принято считать свойство субъекта, его возможность переживать различные эмоции, а также подкреплять своими чувствами действия и поступки, выражать их. Тем не менее эмоциональность не входит в состав и не является частью экспрессивного, она является средством, которое позволяет создать экспрессивность.

Оценочность определяется отношением автора к предмету о котором идёт речь, т. е. это заложенная позитивная или негативная характеристика кого-либо или чего-либо.

Образность как компонент экспрессивности является не менее важным. Нужно отметить тот факт, что не существует единого понятия определяющего образ. Мы солидарны с мнением Л.Л. Нелюбина. Его «образ», действительно, нашел наиболее яркое отражение этого понятия, образ это то новое, которое создается в результате сопоставления двух денотатов на базе их общего признака [Нелюбин 1990, с. 10].

В различных трудах разных ученых природа экспрессивности трактуется дифференцированно. Так, например, Э.С. Азнауров, И.В. Арнольд говорят о экспрессивности как о разряде стилистических категорий. Некоторые ученые же рассматривают данное понятие как семантический феномен (А.Р. Вежбицкая, В.Г. Гак, Н.А. Лукьянова, И.А.Стернин, и др). В.Н. Телия относит экспрессивность к функционально-семантической категории. Также, довольно ярко выражен подход к экспрессивности как к функциональному феномену.

Ряд ученых: Р.О. Якобсон, А.А. Реформатский видят экспрессивность как функцию языка. В трудах Д.С.Писарева, А.А. Мецлера экспрессивность относят к разряду прагматических категорий т. к. она ориентирована на адресата, т. е. имеет функциональное значение [Ахматова 2007, с. 121].

Хотелось бы более подробно рассмотреть точку зрения таких ученых как В.Н. Телия, А.Н. Коперника, которые считают экспрессивность результатом реализации добавочных оттенков значения. Поэтому понятие экспрессивности охарактеризовывается как лингвистическая категория, выступающая как результат актуализации в значении, либо лексико-семантического варианта образности, оценочности, эмотивности и функционально-стилистической окрашенности слова, предполагающую особую выразительность, которая обусловлена желанием говорящего выразить свое субъективное мнение относительно того или иного факта.

Проанализировав исследование В.Н. Гридина, мы остановились на следующем его определении экспрессивности.

Экспрессивность – совокупность семантико-стилистических признаков единиц текста, обеспечивающих ее возможность выступать в коммуникативном акте как средство субъективного выражения отношения говорящего к адресату или содержанию речи [Гридин 1990, с. 10].

Проанализировав точки зрения В.Н. Телия, В.И. Шаховского, Е.И. Шейгала, мы можем с уверенностью сказать, что экспрессивность тесно связано с категориями оценочности, интенсивности, эмоциональности, и образности. Отсюда мы можем подвести некоторые выводы:

1) экспрессивность нередко относят к области языкового выражения, однако, учитывая то, что это «свойство слова», «функция слова», «экспрессивный эффект», «выраженность», необычность слова, гораздо правильнее будет классифицировать ее как область прагматики, отражающей силу высказывания ;

2) такие ярко выраженные составляющие значения слова, как образность, оценочность, интенсивность, эмоциональность выступают стимулом экспрессивности;

3) в процессе речевой деятельности экспрессивность зачастую играет роль ответной реакции на эмоциональные и оценочные языковые выражения;

4) экспрессивность имеет одностороннюю направленность, она представляет реакцию адресата [Шаховский 2009, с. 12].

Таким образом, функциональное значение слов и лексический состав в художественном тексте имеют свои особенности. Например, речевая многозначность слова, синонимия, т. е. использование писателем всевозможных литературных приёмов и изобразительных средств, придающих яркость и насыщенность слову, присуща художественному стилю текста.

Сложно передать, насколько велика и неопределима в художественном тексте роль экспрессивной лексики. Именно она позволяет передать чувства, а также тончайшие оттенки переживаний автора, что позволяет формировать верное отношение читателя к произведению.

Литература

1. *Ахматова, О.С.* Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахматова. – 4-е изд., стер. – М. : Ком Книга, 2007- 589 с.

2. *Арнольд И.В.* Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. 4-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2002 -234 с.

3. *Галкина-Федорук Г.М.* Об экспрессивности и эмоциональности в языке // Профессору Московского Университета академику В.В. Виноградову (сб. ст.). М.: Изд-во МГУ, 1998

4. *Гридин, В.Н.* Экспрессивность // Лингвистический энциклопедический словарь / В.Н. Гридин. – М.1990 – 185 с.

5. *Зайнульдинов А.А.* К вопросу о соотношении семантических категорий: экспрессивность, эмоциональность, эмоциональная оценочность // Мир русского слова. 2009 – 259 с.

6. *Литвин Ф.А.* Экспрессивность текста и экспрессивность слова // Проблемы экспрессивной стилистики. – 140 с.

7. *Маслова В.А.* Параметры экспрессивности текста // Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности. М.: Наука, 1991. – 253 с.

8. *Михайлов Н.Н.* Теория художественного текста: учебное пособие для студентов филологических факультетов высших учебных заведений. М.: Академия, 2006. – 178 с.

9. *Нелюбин, Л.Л.* Лингвостилистика современного английского языка : учеб. пособие / Л. Л. Нелюбин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : МОПИ им. Н. К. Крупской, 1990. – 450 с.

10. *Павлова Н.М.* О соотношении понятий «экспрессивность» и «эмоциональность» и об уточнении их лингвистической сущности // Проблемы экспрессивной стилистики. Ростов н/Д., 1987. – 157 с.

11. *Телия В.Н.* Экспрессивность // Русский язык: энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая рос.энцикл.; Дрофа, 1997 – 369 с.

12. *Шаховский В.И.* Эмоции в коммуникативной лингвистике // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство / В.И. Шаховский. – М. : Языки славянских культур, 2009. – 122 с.

УДК 81

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

А.И. ПАВЛЕНКО,

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

В настоящей статье рассматриваются основные типы стихотворных переводов; описываются характерные трудности, возникающие при переводе стихотворных произведений; изучаются формальная структура стиха, а также способы разрешения противоречий, в которые вступают форма и содержание поэтического текста в процессе перевода.

Ключевые слова: перевод поэзии, стихосложение, единство содержания и формы, функциональная эквивалентность, ритм стиха.

THE RELATIONSHIP OF FORM AND CONTENT IN THE TRANSLATION OF POETIC TEXTS

The article discusses the main types of poetic translations; describes the characteristic difficulties encountered in the translation of poetic works; the formal structure of the verse is studied, as well as some ways to resolve the contradictions which take place when the form and content of the poetic text come into conflict with each other during the translation process.

Keywords: translation of poetry, versification, content and form unity, functional equivalence, poetic meter.

Перевод поэзии является одной из наиболее трудных областей перевода. Принципы поэтического художественного перевода во многом определяются поэтической организацией художественной речи, то есть сти-

хосложением. По сути, стихосложение непосредственно связано с самой природой языка – это и длина слов, и различные формы словоизменения, и ударение, помимо, конечно же, ритмических структур, которые явились продуктом многовекового труда, песен, танцев и всего того, что неразрывно связано с психическим складом народа. Вследствие этого, стихосложение каждого народа отличается национальным характером, который непосредственно связан с фонетикой живой речи, а также специфическими отношениями синтаксиса со средствами интонации и ритма.

Для поэзии характерен стройный ритм, который описывается законами стихосложения. Интонации стиха, в свою очередь, отличается музыкальностью. Продуктом соединения звучания и смысла является музыка стиха [Брик 1997; 116–120; Векшин 2006; 15–24]. Ритмический строй лежит в основе поэтической музыки и воздействует на синтаксический строй посредством метра. Поэтический синтаксис сильно отличается от синтаксиса художественного произведения и от разговорного синтаксиса. Закономерным является нарушения порядка слов. Художественные приемы поэзии характеризуются большим лаконизмом и условностью, чем приемы прозы [Словарь литературоведческих терминов 1974; 347].

Поэтическому переводу присущ более свободный характер, чем прозаическому. Поиск прямых соответствий при переводе стихотворных произведений осложняется большой условностью поэтической речи и её строгой композицией. Наиболее сложны для передачи национальные и культурные особенности произведения, творческая индивидуальность автора и система рифм поэтического текста. Основная же задача переводчика заключается в сохранении содержания и формы произведения, с целью того, чтобы воздействие перевода на читателя совпадало с тем воздействием, которое оказывает оригинальное произведение. «В первую очередь следует разобраться в ритме и метре» [Лотман 1972; 124].

Стиль поэтического произведения создается его ритмом и содержанием. Под соответствием переводного стиха оригиналу понимается смысловая и эстетическая полноценность стиха. При переводе стоит учитывать качественные и количественные расхождения метрических средств. Стихотворный перевод считается видом поэтического творчества, однако поэт-переводчик самостоятельно не создаёт идею, композицию или образы персонажей. Трудность перевода стихотворных произведений усиливается наличием большого количества экспрессивных элементов, таких как образность, интонация, речевые стили и так далее.

Одной из основных задач, стоящих перед переводчиком в процессе работы с поэтическими произведениями является передача художественной формы оригинального стиха. Также, не менее важно учитывать стиль исходного произведения, а в переводе соблюдать не только соответствия стилистических средств, но и частотность их употребления. «Метр в поэзии – один из элементов сложнейшего единства многочисленных факто-

ров, которые называются стихом. Воспроизведению в переводе подлежит не отдельно взятый элемент, а та функция, которая этому элементу присуща, иначе говоря, единство, в состав которого тот или иной элемент входит» [Эткинд 1965; 131].

Известный переводчик М.Л. Лозинский [Лозинский 1987; 91] считает, что переводчик должен, своего рода, попытаться стать одним целым с автором исходного произведения, перенять характеристики его индивидуального стиля, но одновременно сохранить и свою поэтическую самобытность. С. Л. Сухарев-Мурышкин, в свою очередь, утверждает, что переводчик должен стремиться к тому, чтобы в переводе существовало единство формы и содержания, структура оригинала функционально соответствовала структуре перевода, а мельчайшие детали смысла произведения были переданы на язык перевода [Сухарев-Мурышкин 1977; 13].

М.Л. Лозинский выделяет перестраивающий и воссоздающий типы стихотворного перевода [Лозинский 1987; 93]. При этом, он утверждает, что выбор второго типа перевода практически всегда оказывается более уместным.

Как известно, содержание стиха нераздельно связано с его формой и непосредственно выражается в ней. Формальная структура стиха включает в себя стилистику, мелодию, ритм, а также образное, смысловое и эмоциональное содержание лексики [Лозинский 1987; 98]. В основе поэзии лежит ритм – самое мощное и глубинное её начало. Суть ритма заключается в правильном чередовании ударных и безударных гласных в строке стиха [Залевская 2000; 216-218].

Определяющее значение для музыкальной и стилистической организации поэтического произведения имеет порядок рифм, а также их характер, поскольку мелодия стиха является основой стилистики в данного рода произведениях.

Определенная совокупность стихов, связанных между собой схемой чередования рифм и размеров, которая, зачастую, правильно повторяется на протяжении всего стиха, называется строфой [Словарь литературоведческих терминов 1974; 320]. Строфа, как правило, развивает отдельную микротему и находится, своего рода, между метрикой и композицией. Строфа обладает определённой смысловой завершенностью, а также синтаксической и ритмической законченностью.

В поэтическом произведении строфа является важной структурной составляющей, поскольку связывает план выражения и план содержания произведения. Строфу часто рассматривают как сложное синтаксическое целое. Она, в свою очередь, является выражением развития поэтической мысли. Для сохранения общего стиля оригинального произведения при переводе необходимо не просто копировать схему строф, а попытаться установить функциональную эквивалентность между структурой исходного стихотворного произведения и его переводом.

При переводе поэзии существует необходимость в как можно более точной передаче системы стихосложения, а также таких характеристик слова как его звучание и величина [Комиссаров 1982; 10–12].

Главной отличительной чертой стихотворного перевода, как ни странно, является его условно-свободный характер. Г.Р. Гачечиладзе считает, что установить прямые языковые и метрические соответствия не всегда представляется возможным из-за условного характера стиха и его свободной композиции. Стилистическим ключом к пониманию оригинального произведения служит, по мнению Г.Р. Гачечиладзе, метр и ритм [Гачечиладзе 1964; 77]. Стиль метрической организации стихотворения создается его содержанием, интонацией, построением и, конечно же, ритмом. В первую очередь, переводчику необходимо воссоздать отношения интонации и ритма.

В случае, когда стихотворный размер оригинального произведения и перевода совпадает, возникает возможность достижения наивысшего уровня эстетической равноценности оригиналу. Переводчик при работе с поэзией должен стремиться к воспроизведению метрических и ритмических характеристик оригинала, особенностей рифмы, схемы строф, помимо, конечно же, содержания и основных особенностей плана выражения [Федоров 1941; 257].

Как утверждает А.В. Федоров, «выбор между степенью воспроизведения формы и содержания особенно актуален при переводе поэтических произведений» [Федоров 1941; 108]. Практически невозможно осуществить перевод без «потерь». Ю. Найда считает что, как правило, отдают предпочтение воспроизведению содержания и жертвуют формой оригинала [Найда 1978; 116]. Однако, добавляет, что перевод стихотворного произведения прозой невозможно расценивать как адекватный. В то время как информация оригинала будет передана, перевод вряд ли окажет такое же воздействие на читателя, как оригинал [Томашева 1995; 15–20].

Считается, что при переводе стихотворных произведений элементам формы уделяется значительно больше внимания, чем при переводе прозы.

А.В. Федоров пишет, что при переводе поэзии необходимо стремиться к «воспроизведению метрической формы и распределению слов и фраз по стихам и строфам в близком соответствии оригиналу поэтического произведения» [Федоров 1991; 107–108]. И.Ю. Попова, в свою очередь, отмечает, что полное сохранение элементов смысла привело бы к неизбежным изменениям формальной структуры произведения, которая, как мы помним, несет в себе как содержательную, так и эстетическую информацию [Попова 1984; 50]. О.А. Алякринский сообщает, что первоочередной задачей при воссоздании стихотворного произведения является передача ритмической структуры, которая образует основу поэтического смысла [Алякринский 1982; 22].

Можно сказать, что при переводе поэзии содержание произведения «втискивается» в определенные формальные рамки. Л.С. Бархударов пишет, что замена исходного текста на переводной приводит к возникнове-

нию определённого инварианта. Степень эквивалентности перевода оригинальному произведению определяется, собственно, мерой сохранения данного инварианта [Бархударов 1975; 9]. Абсолютное структурное и семантическое тождество оригинала и перевода на практике недостижимо.

Некоторые авторы объясняют ситуацию преобладания формы стихотворного произведения над его содержанием с позиции диалектического материализма, согласно которому форма имеет тенденцию к устойчивости. Ю.М. Лотман придерживается мнения, что при переводе поэзии содержание в большей степени подвержено изменениям. Также, он добавляет, что любой содержание и формальные особенности произведения могут быть воспроизведены или компенсированы в переводе. Однако, те же отношения, которые возникают между элементами формы и содержания, по всей видимости, перевести не представляется возможным [Лотман 1964; 183].

Вышеупомянутые положения способствуют установлению объективной логики понимания проблемы взаимоотношения формы и содержания стихотворного произведения с позиции диалектического материализма. Содержание и форма текста неразрывно связаны, любое поэтическое произведение имеет и форму, и содержание. Однако, связь данных категорий крайне сложна для понимания и противоречива. Наиболее трудной задачей для переводчика в процессе работы с художественным текстом является выражение мысли произведения без нарушения его внешнего и внутреннего эстетического оформления. Понимание проблемы взаимоотношения формы и содержания поэтического текста значительно облегчается, если рассматривать данный феномен с диалектико-материалистических позиций [Гончаренко 1972; 83–85].

В заключение, стоит отметить, что подход к изучению проблемы взаимосвязи формы и содержания при переводе стихотворных произведений с позиции диалектического материализма крайне важен для становления перевода как области современного языкознания.

Литература

1. Брик О.М. Звуковые повторы: анализ звуковой структуры языка // Русская словесность. Антология. – М.: Наука, 1997.
2. Векшин Г.В. Фоностилистика: звуковой повтор в перспективе словообразования: автореф. ... дис. д-ра филол. наук. – М.: РУДН, 2006.
3. Словарь литературоведческих терминов / ред.-сост.: Л.И. Тимофеев, С.В. Тураев. – М.: Просвещение, 1974.
4. Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии: анализ поэтического текста. – Л.: Просвещение, 1972.
5. Эткинд Е.Г. Стихотворный перевод как проблема сопоставительной стилистики. – Л.: Ленинградский гос. пед. ин-т им. А.И. Герцина, 1965.
6. Лозинский М.Л. Искусство стихотворного перевода // Перевод – средство взаимного сближения народов. Сборник статей. – М.: Прогресс, 1987.

7. *Сухарев-Мурышкин С.Л.* Некоторые особенности строфического стиха и стихотворный перевод // Сборник научных работ. – Л.: Ленинградский гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена, 1977.
8. *Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. – М.: Российский гос. гуманитарный ун-т, 2000.
9. *Комиссаров В.Н.* Перевод и интерпретация // Тетради переводчика. – М.: Высшая шк., 1982. – Вып.19. – С.
10. *Гачечиладзе Г.Р.* Вопросы теории художественного перевода. – Тбилиси: Литература да хеловнеба, 1964.
11. *Федоров А.В.* О художественном переводе. – Л.: Худож. литература, 1941.
12. *Найда Ю.* К науке переводить // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М.: Международные отношения, 1978.
13. *Томашева И.В.* Эмотивная лакунарность художественной прозы. Автореф. ... дис. канд. филол. наук. – Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. пед. ун-та, 1995.
14. *Федоров А.В.* О художественном переводе. – Л.: ОГИЗ, 1991.
15. *Попова И.Ю.* «Свинцовое эхо» Дж. М. Хопкинса. К проблеме перевода «сложной» поэзии // Тетради переводчика. – М.: Высшая школа, 1984. – Вып. 21.
16. *Алякринский О. А.* Поэтический текст и поэтический смысл // Тетради переводчика. – М.: Высшая школа, 1982, вып. 19.
17. *Бархударов Л.С.* Язык и перевод. – М.: Международные отношения, 1975.
18. *Лотман Ю.М.* Лекции по структуральной поэтике // Уч. записки Тартинского ун-та. – Тарту, 1964. – Вып. 60.
19. *Гончаренко С.Ф.* К вопросу о поэтическом переводе // Тетради переводчика. – М.: Высшая школа, 1972. – Вып. 9.

УДК 81.38:811.112.2

МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ПЕРЕДАЧИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ В НОВЕЛЛЕ СТЕФАНА ЦВЕЙГА «СТРАХ»

Н.Н. ПЕРЖАН,

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

В данной статье раскрывается понятие метафоры как средства выражения эмоционально-оценочной характеристики героев произведения, которая выделяется благодаря оценочному концепту. Проводится анализ лексем с коннотативной окраской, заключающих в себе положительную или отрицательную оценки.

Ключевые слова: метафора, категория оценки, оценочность, персонификация.

METAPHOR AS A MEANS OF TRANSFER OF AN EMOTIONAL- EVALUATING CHARACTERISTIC IN THE NOVEL OF STEPHAN ZWEIG "FEAR"

This article reveals the concept of metaphor as a means of expressing the emotional and evaluative characteristics of the heroes, which stands out thanks to the evaluative concept.

The lexemes with connotative coloring, containing positive or negative evaluations, are analyzed.

Keywords: metaphor, evaluation class, evaluativity, personification

Широкое распространение метафоры в художественном стиле объясняется наличием средства образности, поэтому они всегда активно использовались в мировой литературе. Метафора всегда была одним из самых популярных тропов, благодаря чему метафора придает тексту выразительность и экспрессивность, будучи в тесной связи с эмоциями и оценкой [Величенко 1986; 12]. Человек всегда оценивает окружающий мир, как свой собственный внутренний мир, такое оценивание фактов, поступков, событий, в том числе и речевых, невозможно представить без нашего предвзятого безэмоционального отношения к ним. Актуальность проблемы обусловлена тем, что авторы часто используют метафорическое описание эмоционального состояния героев своих произведений для создания художественного эффекта. Также новелла Стефана Цвейга «Angst» изобилует такой фигурой речи как метафора, как одного из средств образности немецкого языка, которая является доминантной среди выразительных ресурсов языка писателя, которым присущи эмоционально-оценочные характеристики.

Метафора относится к такому средству переносной речи, как тропы, а именно к фигурам качества. Но что же такое метафора?

М. Кожина определяет метафору как слово или оборот речи, употреблённые в переносном значении для определения предмета или явления на основе их аналогии, сходства [Кожина; 696].

Метафоризация – один из наиболее распространенных и наглядных способов создания образности, который охватывает огромное количество общеупотребительных, нейтральных и стилистически окрашенных слов, в первую очередь многозначных [Арутюнова 1985; 21]. Субъектному отношению в языке, к которому относится и оценочное отношение человека к явлениям действительности, всё больше уделяется внимание лингвистов.

Существует целый ряд точек зрения на оценочность метафоры, на эмоциональную оценку, на способы ее выражения и ее функцию в тексте. Категория оценки – это совокупность равноуровневых языковых единиц, объединенных оценочной семантикой и выражающих положительное или отрицательное отношение автора к содержанию речи. Термин “оценка” трактуется по-разному различными источниками. По Арутюновой Н.Д. оценка – это “суждение говорящего, его отношение к окружающим его предметам и явлениям (одобрение или неодобрение, желание, поощрение и т. п.)” [Арутюнова 1985; 17].

Под оценкой понимается заложенная в слове положительная или отрицательная характеристика человека, предмета, явления. Наличие “плюса”

или “минуса” в значении слова – важнейший показатель оценки [Фадеева 2017; 181].

Творчество Стефана Цвейга (1881-1942 гг.) – объект многочисленных исследований филологов, что объясняется как глубиной мысли, особенностями мироощущения, увлекательностью сюжетов известного австрийского писателя, так и самим его непревзойденным языком, языком, изобилующим яркими художественно-выразительными средствами концептуализации внутреннего мира человека, в частности, оригинальными метафорами и эпитетами, завораживающими читателя. Читатель очарован талантом писателя понимать и художественно изображать всю анатомию человеческих переживаний, их спрятанные, как кажется, от самого персонажа в закоулках души тайные помыслы, как, например, в произведении «Страх» [Крассавский 2013; 94].

В произведении Стефана Цвейга встречаются такие виды метафор, которые образовались согласно переносу наименования по:

1. *Сходству формы*: im Schraubstock der Angst; diese unsichtbaren Gitterstäbe von Grauen; ein Wall gegen alle Verfolgung; ein stählernes Band von Scham und Besonnenheit;

Автор использует метафору *im Schraubstock der Angst* (в тисках страха), *diese unsichtbaren Gitterstäbe von Grauen* (невидимые решётки ужаса) сравнивает силу страха с тисками, ужас с невидимой решёткой, не дающей главной героине свободы и использует для выражения такого чувства страха героини, что оно сковывает ее движение, придавая чувство безнадежности и безысходности.

2. *Сходство внутренних особенностей, характеристик*: süße Besessenheit; harter Griff; mit zaghaftem Hammer; dröhnendes Getöse; Glück vollbefriedigtes Blut; rasende Glocken;

В данных примерах за счет употребления метафор (Besessenheit – безумие, hart – жесткий, zaghaf – робко бьющийся, dröhnend – удушающий, befriedigt – удовлетворенный) автор пытается усилить выразительность чувств героини, ожидающей наказания, все ее сковывает, страх охватывает ее разум, и она воспринимает все преувеличенно, например, сердце героини сравнивается со стуком молотка, который еле-еле бьется или шум на улице кажется ей настоящей грозой.

3. *Сходство функции*: einen Wirbel von Fragen; verwölkter Blick; «Seltsam, lächelte sie in sich hinein; die Schlange der Unrast; ... wie einen brennenden Schmerz; Ein schwarzer Kreiselurte plötzlich vor ihren Augen;

4. *Особый вид метафоры – персонификация*: «Draußen aber stand schon die Angst...»; «...bei einem Buche, bei einer Arbeit; unablässig jagte sie die innere Angst...»; « Nun saß das Grauen bei ihr im Haus und rührte sich nicht aus den Zimmern»; ein aufgeschreckter, nervöser Brief; ganz leicht entspannten Nerven noch unterirdisch davon bebten; «sah sie zu, wie der Tod aus diesem

Gefäß in das kleine wanderte», «.....daß die Romantik in ihrem Leben jetzt wieder aufzublühen begann»

В данном сходстве абстрактным и неживым сущностям приписывают качества и характеристики, присущие человеку. В следующих примерах мы обнаруживаем такой метафорический перенос, как персонификация через глагол *stehen*: *Draußen aber stand schon die Angst, ungeduldig sie anzufassen, und hemmte ihr so herrisch den Herzschlag, dass sie immer schon atemlos die wenigen Stufen niederstieg, bis sie die nervös zusammen geraffte Kraft versagen fühlte*. Страх, подобно терпеливому человеку (*ungeduldig*), стоит на улице и поджидает фрау Ирен Вагнер. Благодаря глаголу *jagen* (гнать, охотиться) автор пытается оживить страх, который постоянно преследует Ирен.

Метафоры классифицируются по способу реализации в них оценочного смысла. С точки зрения положения ситуации оценки или оценочного концепта на оценочной шкале выделяются:

1) Метафоры с нулевой оценочностью.

Такие метафоры фиксируют положение концепта на оценочной шкале в точке «безразличное». Такие метафоры зачастую употребляются в научных текстах, где теряется потенциальная оценочность, заложенная в метафоре. При функционировании в художественном тексте эти метафоры приобретают определенную оценочность. Например: *Wirbel von Fragen, dieser wüste Mund, spielte sie mit Andeutungen, ein stählernes Band von Scham und Besonnenheit. Pochte jetzt ihre Angst mit zaghaftem Hammer*. Посредством глагола *pochen* (mit zaghaftem Hammer) образно передано состояние страха Ирене Вагнер: страх, подобно робко бьющему молоточку, стучится в ее сердце. В данном случае мы не наблюдаем эмоциональной оценки, однако сам по себе текст экспрессивен и образен.

2) Метафоры положительной оценки соответствуют положению оценочного концепта или ситуации оценки в зоне положительного. Оценка может относиться как к отдельному объекту, так и к ситуации в целом.

Например: «*Leise flog ein Lächeln auf ihre Lippen und rastete dort still*», «*Seltsam, lächelte sie in sich hinein, daß die Romantik in ihrem Leben jetzt wieder aufzublühen begann*»

В данных примерах такие слова как *Lächeln*, (улыбка) и *Romantik... aufblühen* (пробуждается романтик), все-таки характеризуют главную героиню, как небольшого оптимиста, которая надеется на то, что вскоре все ее преследования закончатся, никто не узнает о ее обмане и она будет дальше жить, как подобает леди ее уровня.

3) Метафоры отрицательной оценки закрепляют за оценочным концептом положение в зоне отрицательного.

Например: «*Sie sagte das mit einer kalten Bosheit, die Irene ins Herz stach*» ...*bei einem Buche, bei einer Arbeit; unablässig jagte sie die innere Angst...* Страх – это охотник, преследующий Ирен, данный вид метафоры

несет в себе отрицательную оценку. Здесь страху приписывается признак холода, намертво сковывающего движения человека – die Knie froren zu entsetzlicher Starre (до ужаса застывшие колени). Фрау Ирена не может от страха сдвинуться с места.

С учетом представленных данных можно сделать вывод о том, что в произведении Ст. Цвейга встречаются метафоры, выражающие разные виды оценки: положительную, отрицательную или нулевую, однако, отрицательная оценка превалирует, прежде всего это связано с названием произведения. Исходя из особенности индивидуального стиля автора, а также анализа метафор новеллы мы пришли к выводу, что метафора выступает ведущим способом вербализации чувственной сферы главной героини произведения „Angst“ С. Цвейга, одним из более употребительных видов метафоры является персонификация. Особенно высокочастотна в его прозе актуализация страха, отчаяния и гнева.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Об объекте общей оценки [Текст] / Н.Д. Арутюнова // Вопросы языкознания. № 3 – М.: Просвещение, 1985. – С. 13–24.

2. Величенко Г.Д. Функция категории оценки в тексте / Г.Д. Величенко // Единицы языка в коммуникативном и номинативном аспектах. – М.: Правда, 1986. – 53 с.

3. Кожина М.Н. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной 2-е изд., испр. и доп. – М.: 2006. – 696 с.

4. Красавский Н. А. Ассоциативно-образные признаки концепта «гнев» в повести Стефана Цвейга «Жгучая тайна» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 9 (27). Ч. 2. С. 93–96.

5. Stefan Zweig. Angst. – URL: <https://gutenberg.spiegel.de/buch/neun-novellen-und-erzahlungen-8338/1> (дата обращения 25.09.2019)

6. Фадеева Л. В. Эмоционально-оценочная лексика как элемент субъективной информации (на материале немецкого языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 7 (73): в 3-х ч. Ч. 2. С. 178–185. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalno-otsenchnaya-leksika-kak-element-subektivnoy-informatsii-na-materiale-nemetskogo-yazyka> (дата обращения 25.09.2019)

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОСТРАНСТВЕННЫХ СВОЙСТВ И ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ ГРАММАТИКЕ

Е.В. ТЫШКЕВИЧ,

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

В данной статье представлены результаты анализа выражения локативных свойств и отношений во французской грамматике, т. к. структурирование пространства в сознании человека тесно связано с пространственной картиной мира, а грамматическая объективация пространства представлена различными морфологическими категориями.

Ключевые слова: пространство, локализация, пространственное ориентирование, локативное отношение, место, вертикальность, горизонтальность, латеральное направление.

CHARACTERISTIC OF SPATIAL PROPERTIES AND RELATIONSHIPS IN CONTEMPORARY FRENCH GRAMMAR

This article presents the results of the analysis of the expression in locative properties and relations in French grammar, because the structuring of space in the mind of man is closely related with the spatial picture of the world, and grammatical objectification of space is represented by various morphological categories.

Keywords: space, localization, spatial orientation, locative relation, place, vertical, horizontal, lateral direction

Пространство – важнейшая категория человеческого бытия. Она находит свое выражение во многих научных отраслях. Конец XX века и начало XI-го характеризуются повышенным интересом ученых естественных и гуманитарных наук к проблемам пространственной картины нашего мира. Пространственное ориентирование человека, а также грамматическая локализация предметов и явлений входят в сферу лингвистических проблем. Лингвисты решают вопросы, связанные с детерминацией многообразия представлений, проявляющихся в структурировании пространства в человеческом сознании.

Колшанский Г.В., Падучева Е.В., Гак В.Г., Корнева В.В. и другие российские филологи занимаются лексико-грамматической объективацией пространства в русском и иностранных языках. Их зарубежные коллеги, такие как Борийо А., Орнаг М., Боонс Ж.-П., уделяют большое внимание локативным свойствам и отношениям и их выражению грамматическими средствами.

Изучение пространства с языковой позиции необходимо и актуально, т. к. «пространственно-временное ориентирование человека есть практический закон существования любого объекта» [Колшанский 1980; 90].

Во французском языке существует достаточное количество грамматических средств, которые используются для описания и характеристики пространственных свойств живых существ, вещей и мест, являющихся объектами нашего физического мира, а также для объяснения локативных отношений между этими объектами, т. е. их местоположения, изменения или смещения.

Пространственные свойства выражаются определенными грамматическими категориями, такими как существительные и прилагательные, глаголы и наречия, а также предлоги. Все эти части речи содержат в своей детерминации семантические особенности нашего восприятия физических объектов и пространства. Во французском языке наиболее распространенным способом определения локации в пространстве является уточнение положения объектов (того, который мы хотим найти и того, который мы выбираем отправной точкой), т. к. это помогает описать их пространственные свойства и отношения между ними, основными из которых являются статическими и динамическими.

Статические отношения указывают на позицию, которую занимает объект, выбранный отправной точкой, т. е. его постоянное местоположение или место, занимаемое в данный момент. Динамические отношения устанавливаются при констатации перемещения объекта по отношению к другому фиксированному объекту. И статические и динамические отношения чаще всего выражаются предлогами места и локативными глаголами.

Пространственные предлоги во французском языке делятся на простые, их не более 20 (*à, de, dans...*), и сложные, которых более 200 (*au bas de, au dedans de, au milieu de*). Благодаря локативным предлогам статические и динамические отношения характеризуются большей пространственной точностью. При установлении статической локализации роль предлогов очень важна: обозначая пространственную связь между объектами анализа, они подчеркивают точное положение этих объектов или мест. Глаголы при этом играют второстепенную роль в характеристике расстояния или положения: (*être, se trouver, être situé, nicher* и т. д.) они в этом случае лишь помогают определить место предметов: *le livre est posé sur l'étagère*. Но для выражения динамических пространственных отношений глагол является основным элементом. (*traverser, rouler, introduire...*), он фиксирует перемещение объектов или результат изменения положения: *il traverse la rue*.

Мы уже отмечали, что французский язык богат грамматическими элементами, отражающими пространственные объекты и явления. Кроме предлогов и глаголов это существительные и прилагательные, которые позволяют уточнять локативные свойства материальных объектов и их положение в пространстве: *le secteur de la ville; la hauteur du monument, la profondeur du fleuve*. Прилагательные, обозначающие пространственные

зоны объектов и мест, играют важную роль; они уточняют их расположение и направление: *la partie supérieure du bâtiment; le bord gauche du tableau; la partie central de la ville.*

Что касается наречий, которые являются «специализированными средствами выражения пространственных отношений» [Корнева 2008;41], то во французском языке по форме они, как и предлоги делятся на простые и сложные (*ici, là, dehors...*- простые; *à, coté de; en face de; au bas de...*- сложные). Эти наречия выражают как статические так и динамические отношения, подчеркивая пространственную характеристику действия и структурируя пространство: *il s'arrêta en face de sa maison; il a posé son livre à gauche de la lampe.*

Когда мы говорим о природе пространственных свойств и отношений, мы должны определить понятие «места». А. Барийо определяет его как «часть материального пространства, в котором мы находимся и развиваемся» [Borillo 1998; 2]. Место соответствует фрагменту пространства, материально ограниченному, которое мы воспринимаем или можем мысленно представить. Таким образом, это фиксируемая материальная сущность с достаточно определенными границами. Большей частью это географические места: *la France, Moscou* и т. д. Очень часто они ограничены природными или искусственными границами: *une plaine, une colline, un pays, un canal, un chemin.*

Но место может быть определено как общий термин: *un endroit, une place, une zone, une région.* Местом можно также считать часть пространства занятое каким-либо предметом: *l'oiseau est installé sur un arbre. Il va jusqu'à cette maison.* Часть пространства, место, может быть и нематериальным: *l'intérieur d'une pièce.* Как мы видим, эта часть пространства не состоит из материи объекта, но она связана с ним.

Анализируя природу пространственных свойств, мы обращаем внимание на размеры объекта, ибо он дает нам информацию о морфологической природе этого объекта, о занимаемом им пространстве, а также о его объеме и сущности. Эти параметры вводятся в наше представление и, субъективно влияя на свойства пространства, исследуются в различных направлениях: вертикальном и горизонтальном, фронтальном и боковом (латеральном).

Вертикальность характеризуется силой тяжести, т. к. каждый конкретный объект зависит от нее. Горизонтальное направление всегда перпендикулярно вертикальному, а самым главным из его объектов является поверхность земли, по которой мы передвигаемся. Все водные поверхности, большие и малые (*fleuve, lac, océan*), также привязаны к горизонтальной плоскости.

Что касается вертикальности, то мы можем ее рассматривать как бесконечную линию, параллельную деревьям, зданиям, стоящим людям и т. д. Именно вертикальность считается позитивным направлением. А.Борийо

полагает, что «положительное направление задается небом, отрицательное – землей» [Borillo 1998; 7], соответственно, горизонтальность является отрицательным полюсом. Такие глаголы, как *se lever*, *s'élever*, *monter* относятся к положительному полюсу, а *pencher*, *s'incliner*, *couler* принадлежат отрицательному.

Таким же образом мы можем идентифицировать существительные, прилагательные и также предлоги; например, существительные *le bas*, *le sommet*, *le pied*, прилагательные *plat*, *haut*, *horizontal*, предлоги *au pied de*, *au fond de*, *en haut de* способствуют распределению объектов по направлениям.

Для более точного определения местонахождения объектов необходимы также фронтальное и латеральное направления, а, по мнению Г. Миллера и В. Джонсона Лэрда еще и «внутренняя ориентация» [Borillo 1998; 8], которую имеет каждый объект. Эта ориентация не зависит от того, кто видит объект, говорит или думает о нем. Внутренняя ориентация зависит от вертикальности и соответствует естественному фиксированному положению объекта: *le sommet de la montagne*, *la base du bâtiment*. При характеристике объектов, меняющих положение (кроме людей и животных), связь внутренней ориентации с вертикальным направлением выражена функциональными свойствами объектов: *une bouteille s'est renversée*. Бутылка, являясь сосудом, имеет верх и низ, даже перевернувшись, она, благодаря своей функции, не теряет своей ориентации.

Внутренняя ориентация объектов во фронтальной направленности присуща всем живым существам и движущимся объектам. Она базируется на мобильности всего живого и на наличии органов зрения, влияющих на ориентацию, а у движущихся объектов, созданных человеком – на направлении перемещения: *l'avant de la voiture était avalanché*. Этот вид ориентации наблюдается и у природных явлений: *l'arrière d'une de pression météorologique*. Многие другие объекты, чье фронтальное направление несет важную информацию, также обладают внутренней ориентацией: *l'adresse est au verso de l'enveloppe*.

Фронтальное направление перпендикулярно латеральному для двух или трехмерных объектов. Большинство живых существ, а также транспортных средств имеют правую и левую стороны: *la main gauche*, *la portière*, *droite*. Это также касается объектов, ориентация которых определена их функциональностью и любая двусмысленность недопустима: *le pied avant droit de la table est cassé*.

Таким образом, мы можем констатировать, что для определения местоположения объекта в пространстве необходима система, включающая вертикальное направление, дополняющее его горизонтальное, а также фронтальность и латеральность, которые уточняют расположение различных предметов и существ.

Проанализированный материал позволяет нам сделать вывод, что французский язык располагает обширным потенциалом для выражения

пространственных свойств и отношений, а их детальное изучение может стать инструментом дальнейшего познания пространственной картины мира.

Литература

1. Колианский Г.В. Контекстная семантика. – М., 1980. – 154 с.
2. Корнева В.В. Наречия и параметры пространственной картины мира. В., 2008. – 301 с.
3. A. Borillo L'espace et son expression en français. Paris., 1998. – 170 p.

УДК 811.111'367.625

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕОПРЕДЕЛЕННЫХ ФОРМ ГЛАГОЛА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Х.Е. ХОРОШИЛОВА,
магистрант 2 курса, ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

Настоящая статья посвящена исследованию форм неопределенных форм глагола в английском языке. Рассмотрены формы герундия, инфинитива и причастия, существующих в языке.

Ключевые слова: неопределенные формы глагола, инфинитив, герундий, причастие, формы.

STRUCTURAL PECULIARITIES OF THE NON-FINITE FORMS OF VERBS IN THE ENGLISH LANGUAGE

This article is dedicated to the study of forms of non-finite forms of the verb in the English language. The forms of gerund, infinitive and involvement existing in the language were examined.

Keywords: non-finite forms of the verb, infinitive, gerund, participle, sentence, forms.

Известно, что в грамматике английского языка различают определенные и неопределенные формы глагола. Неопределенными формами глагола в современном английском языке являются формы причастия, герундия и инфинитива. По мнению В.Н. Жигадло, исследование вышеперечисленных форм представляет интерес с точки зрения общей характеристики строя современного английского языка, одной из специфических черт которого является развитая система неопределенных форм и особенности их употребления [Жигадло 1956; 78].

Рассматривая инфинитив как неопределенную форму глагола, которая называет действие и совмещает в себе признаки глагола и существительного, А.В. Нагорная выделяет следующие его глагольные характеристики: наличие аспектных и залоговых форм; способность присоединять к себе прямое дополнение (*to buy love*); способность присоединять к себе на-

речие, указывающее на характер действия, интересующего инфинитива (*torunslowly*) [Нагорная 2012; 14].

Рассматривая структуру инфинитива, следует отметить, что он имеет формы залога, а также формы времени.

Американский грамматик и филолог Джордж Оливер Керм утверждает то, что переходные глаголы могут иметь четыре формы инфинитива в действительном залоге, а также две формы в страдательном залоге, то есть Indefinite Infinitive Active, Indefinite Infinitive Passive, Continuous Infinitive Active, Perfect Continuous Infinitive Active, Perfect Infinitive Active, Perfect Infinitive Passive.

Indefinite Infinitive Active образовывается с помощью основы глагола с элементом *to* (к примеру, *to write*) и применяется с целью формулировки действия, которое совершается в то же время с действием, которое выражено глаголом-сказуемым, в настоящем, прошлом, а также в будущем времени либо независимо от момента его совершения. К примеру: *I am glad to hear it*.

Indefinite Infinitive Passive как правило образуется при помощи вспомогательного глагола *tobe + V3 (Participle II)* (к примеру, *tobestolen*) и применяется с целью выражения действия, одновременного с действием, который выражен глаголом-сказуемым. К примеру: *Mrs. Whiterealised her book to be published*.

Говоря о Continuous Infinitive Active, то данная форма образуется при помощи вспомогательного глагола *tobe + Participle I* смыслового глагола (к примеру, *to be playing*) и применяется для выражения продолжительного действия, которое совершается одновременно с действием, выраженным глаголом-сказуемым. Данная форма довольно часто употребляется не только после глаголов *to appear, to seem*, но и после вспомогательных глаголов. К примеру: *They seem to be playing much*.

Perfect Continuous Infinitive Active образуется при помощи вспомогательного глагола *tobe в Perfect Infinitive (to have been) + Participle I* смыслового глагола (=ing форма) – (к примеру, *to have been writting*) – и выражает длительное действие, предшествующее действию, выраженному глаголом-сказуемым. Например: *He is reported to have been writing a new novel*.

Perfect Infinitive Active образуется при помощи вспомогательного глагола *to have + Participle II* смыслового глагола (например, *to have written*).

Perfect Infinitive Passive образуется при помощи вспомогательного глагола *to be в Perfect Infinitive (to have been) + Participle II* смыслового глагола (например, *to have been written*) [Керм 1932; 52].

Безусловный показатель инфинитива, который отличают все исследователи – частица *to*: *to read* – читать, *to learn* – учиться, *to write* – писать.

Изучая причастие, которое способно совмещать в себе свойства глагола и прилагательного, мы пришли непосредственно к выводу, что причастие имеет одинаковые глагольные характеристики с инфинитивом.

Говоря о форме причастия, многие лингвисты, такие как И. М. Берман, В.Н. Жигадло утверждают, что в английском языке существует два вида причастия: причастие настоящего времени (Present participle) и причастие прошедшего времени (Past Participle)

Причастие I имеет следующие формы: неперфектную и перфектную, несмотря на то, что некоторые лингвисты, в частности, В.Н. Жигадло, И.П. Иванова и Л.Л. Иофик, считают перфектную форму причастия самостоятельной формой, которая не имеет никакого отношения к Причастию I.

Причастие I представляет собою неличную форму глагола с суффиксом – *ing*, которая обозначает действие, приписываемое лицу или предмету в роли их признака.

При этом Причастие I необходимо отличать от совпадающих с ним по форме имен существительных и герундия. К Примеру: *building* – строящийся (причастие), *a building* – сооружение (название имя существительное), *building* – строительство (герундий) [Жигадло 1951;143].

И.М. Берман утверждает, что существует 3 признака, при помощи которых возможно отличить Причастие I от существительного и герундия, а именно:

Во-первых, за Причастием I может следовать относящееся к нему прямое дополнение.

Во-вторых, в отличие от герундия, причастие настоящего времени может выражаться наречием.

И в-третьих, Причастие I не может сочетаться с существительным в притяжательном падеже и притяжательным местоимением.

Также лингвист выделяет следующие отличительными признаки Причастия II. [Берман 1994;181].

Во-первых, Причастие II может выражаться наречием:

The room furnished rather simply was large enough.

Во-вторых, за Причастием II может следовать только предложное дополнение, которое вводится предлогом *by*:

The book recommended by the librarian turned out to be very dull.

В-третьих, причастие прошедшего времени не может выступать в функции сказуемого в предложении, и если слово с суффиксом *-ed* занимает в предложении второе место, оно является глаголом в прошедшем неопределенном времени:

They translated the extract of the book at the last lesson.

The extract of the book they translated at the last lesson was difficult.

По мнению Козиной О. Н., герундий является видом неопределенной формы глагола, сочетающий в себе черты глагола и существительного [Козина 2015; 3–4].

Далее рассмотрим формы герундия, которые предлагают такие лингвисты как Н.А., Бонк, Г.А. Котий.

Следует отметить, что *ing*-формы глагола имеет 3 применения: построение причастия, герундия, времен группы Continuous. Герундий выступает в качестве посредника между глаголом и существительным. В английском языке герундий есть почти у каждого глагола, и употребляется весьма обширно. Многие обороты речи требуют непосредственно герундия, другая глагольная форма там неприменима. Только Indefinite Gerund Active является простой формой герундия. Она образуется при помощи прибавления суффикса *-ing* к основе глагола: *todo – doing; torun – running*. Правила образования простой формы герундия такие же, как правила образования формы причастия I.

Indefinite Gerund Passive как правило образуется с помощью вспомогательного глагола *tobe* в форме простого герундия и причастия II смыслового глагола: *being sleeping*.

Perfect Gerund Active образуется при помощи вспомогательного глагола *to have* в форме простого герундия и причастия II смыслового глагола: *having slept*.

Perfect Gerund Passive обычно образуется с помощью вспомогательного глагола *to be* в форме перфектного герундия и причастия II смыслового глагола: *having been slept*.

Таким образом, в статье мы подробно рассмотрели структурные особенности неопределенных форм глагола в английском языке, а также привели примеры к каждой форме герундия, причастия и инфинитива. Во-первых, мы выяснили, что инфинитив имеет четыре формы в действительном залоге и две формы в страдательном залоге. Относительно форм герундия, были выделены следующие его формы: Indefinite Gerund Active, Indefinite Gerund Passive, Perfect Gerund Active, Perfect Gerund Passive. Говоря о структурных особенностях причастия, следует отметить, что мы изучили формы причастия настоящего и прошедшего времени.

Литература

1. Берман И.М Грамматика английского языка, Курс для самообразования, 1993.
2. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка. – М.: Высш. школа, 2004.
3. Гузеева К.А. Грамматика английского языка: Инфинитив. – СПб, 2000.
4. Жигадло В.Н., Иванова И.П., Иофик Л.Л. Современный английский язык.– М., 1956.
5. Козина О. Н. Отличительные черты грамматической категории герундий как одной из неличных форм английского глагола. – М., 2015.
6. Нагорная А.В. Неличные формы английского глагола. – М: Айрис-пресс, 2012.
7. Curme G.A. Grammar of English Language. – N.Y. 1932 v. 2.

СЕКЦИ□ 2

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИ□ ИНОСТРАННЫМ □ЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

УДК 378.147:811.111

FEATURES OF PROFESSIONALLY-ORIENTED TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF A FOREIGN LANGUAGE

О.В. БАЛАН,
канд. пед. наук, доц. каф. английской филологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко,
Э.В. КРОХМАЛЮК,
магистрант 2 курса, ПГУ им. Т.Г. Шевченко,
г.Тирасполь

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности, в частности педагогические условия формирования профессиональной компетентности при обучении иностранному языку, выявляются особенности преподавания данного предмета, принципы профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, диалогическая форма общения, профессиональная компетенция, профессиональная деятельность, учитель иностранного языка.

The article considers the issues of preparation of future teachers of a foreign language for professional activity, in particular pedagogical conditions of formation of their professional competence in teaching a foreign language, reveals the features of teaching this subject, the principles of professionally oriented teaching a foreign language.

Keywords: professionally-oriented training, dialogical form of communication, professional competence, professional activity, foreign language teacher.

Currently, professionally-oriented training becomes the most promising and productive. It allows you to organize the educational process in the University, taking into account the characteristics of the future profession, as well as focusing on the student's personality, his abilities and interests.

Modern professional-oriented training involves the application of the learning outcomes of students in their future profession, working as specialists in the field of teaching foreign languages. For this purpose, the teaching of subjects should be carried out in the context of the future profession of students, as well as be carried out on a communicative and integrative basis

in order to give the training the form of interested communication on the subject of the subject.

Professionally-oriented training of students of higher school assumes:

- accounting for inter-subject relations;
- focus on the individual capabilities of students;
- close relationship between theory and practice;
- control and correction of classroom and independent work of students;
- ability to vary and modify the ratio of volume and sequence of tasks.

Based on the above-mentioned features of professionally-oriented training, the following tasks of professional training of future teachers of a foreign language can be distinguished.

Formation of professional competence of students.

Consideration of inter-subject relationships and the use of integrated learning, based on the problem.

The use of active methods and techniques that contribute to the development of active and creative thinking of students.

Taking into account the attitudes of students to self-actualization and self-realization, providing an opportunity for independent work.

The use of information and communication technologies in the process of vocational training of students.

The above mentioned tasks can be solved in the conditions of professionally-oriented training. Thus, under the professionally-oriented training of students-future teachers of a foreign language dialogical form of communication, we understand the process aimed at the formation of skills of dialogical speech, and the formation of professional skills in the field of teaching dialogical form of communication. Thus, the essence of professionally-oriented training dialogic form of communication is to integrate the methodology of teaching foreign languages and the practice of speech in a foreign language in order to form professionally significant skills. Dialogical form of communication in this case acts as a means of formation and development of professional competence necessary for the implementation of professional and pedagogical activities. The ability to effectively carry out pedagogical activities is presented as a professional competence.

According to E. N. Solovova, professional competence is a set of personal qualities and professional knowledge, skills and abilities and readiness to apply them to solve practical and theoretical problems [Соловова 2006; 191].

Professional competence in the field of training dialogic communication is a set of relevant linguistic and psychological knowledge in the construction of dialogical speech skills, allowing students to engage in oral dialogic communication, and professional knowledge, skills and abilities that contribute to the implementation of pedagogical activities in the field of training of dialogical speech. Thus, based on the studied literature, we consider the professional competence in the field of teaching the dialogical form of communication includes:

1. Communicative competence.
2. Philological competence.
3. Methodological competence.
4. Reflexive competence.

Only in the complex these competencies constitute the professional competence of a foreign language teacher and form it as a “complete professionally developed personality”. It is known that for the development of professional competence in a particular area of training it is necessary to constantly improve professional knowledge, and on their basis the formation, development and improvement of skills and abilities.

Thus, for the implementation of effective training and development of professional competence, students need to know:

- * Psychological and linguistic features of the studied phenomenon.
- * Basic laws and technologies of training.
- * Cross-subject communication (on the integration of subjects).
- * The concept of “reflection” and the mechanisms of its action.
- * Psychology and individual characteristics of the student’s personality.
- * Goals, objectives, forms and methods of pedagogical education and upbringing.
- * Ways of practical implementation of pedagogical education and upbringing
- * The main requirements imposed by science to the teacher, his level of professional skill in general and in relation to a specific area of training, personal qualities.
- * Knowledge of methodological terminology in the field of teaching a certain phenomenon.

However, it is not enough for students to possess only the theoretical basis of the above knowledge, and it is also necessary to apply them in practice, i.e. to form professional skills in a specific area. Professional skills imply the application of theoretical knowledge and the formation of a method of action in a specific area of training. Thus, it can be said that for the successful implementation of professional activities in the field of integrated teaching of dialogic speech, students-future teachers of a foreign language must independently determine the subject of activity, in this case, teaching the dialogic form of communication. To carry out the necessary range of language and non-linguistic means of expression, to assess the conditions and plan ways to achieve goals, relate the expected result, with the end result, to adjust activities and failed to perform the activity. The formation of professional skills should be carried out with the inclusion of professionally-oriented language and speech material in the learning process. There are a number of approaches to the formation of methodical thinking, one of which is the activity approach which involves the gradual construction of educational activities. Continuing the idea of step-by-step educational activities, G. V. Rogova identifies four levels of formation of methodical thinking:

1. Familiarity with the basic methodological concepts. Implementation of the first level is possible during lectures, which should be problematic. As problem statement of questions stimulates pupils to active intellectual activity.

2. The second level is reproduction; it is also aimed at the active work of the student's mind.

3. The second and third levels are the levels of solving methodological problems.

4. The third and fourth – are characterized by productive activity of students during pedagogical practice. This activity is exploratory in nature, requires a creative approach to solving methodological problems that arise in the preparation and during the lesson Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе [Рогова Г. В. 1991; 287].

The methodical task in this case acts as a unit of training. Educational methodical task is a typical problem situation modeling the process of learning a foreign language, the solution of which is possible if it is analyzed, the correlation of this and the sought and the application of appropriate knowledge /N. V. Yazykova, 1995, p. 35/. G. V. Rogova, N. V. Yazikova and others consider the problem situation as a task in which one of the components for filling it by students is unknown, as a system of contradictory relationships between two subjects. Thus, in the course of training it is necessary to train students to formulate questions of problem character independently and to outline ways of their decision. In this case it is necessary to address to situational approach of formation of methodical thinking.

M. Follett says that different situations require different knowledge, and the situation changes depending on the allocation of problems [Kashapov M. M., 2000, p.17]. Each situation requires no one, but several solutions; otherwise it becomes artificial due to its predictability. It is necessary to choose the solution that will best suit to the specific situation. Supporters of the situational approach highlight the “problem” as the unit of pedagogical thinking. However, the problem situation, unlike the first approach, is understood as the resolution of internal contradictions of the subject of the situation by reflexive analysis. Thus, it can be concluded that for the development of methodical thinking in the process of forming professional skills for teaching dialogic speech, it is possible and necessary to model a problem situation that contributes to the reflexive activity of students, motivating them to the process of communication. In the process of reflexive activity, it is possible to find several ways of solving a problem situation or one, but the most suitable to a specific situation of communication.

Литература

1. Антюшина М. О. Профессиональный аспект иноязычной речевой деятельности учителя иностранного языка // Проблемы межкультурной коммуникации в современном социогуманитарном знании. Под ред. О. В. Воробьевой. – Липецк, 2005.

2. *Дорофеев Ф.* Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высшее образование в России. – М., 2005.
3. *Зимняя И. А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. – М., 2005.
4. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Пособие для учителей средней школы. – М., 1978.
5. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. – М., 1996.
6. *Образцов П. И., Иванова О. Ю.* Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. – Орел, 2005.
7. *Рогова Г. В.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М., 1991.
8. *Соловова Е. Н.* Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам. – М., 2006.
9. *Чернова Г. М.* О работе студентов практикантов по ситуативному обучению говорению в средней школе // Иностранные языки в школе. – М., 1988.
10. *Шилак Л. В.* Обучение беседе по специальности в структуре современного учебника иностранного языка для неязыкового вуза // Теория и практика современного учебника иностранного языка. – М., 1987.

УДК 371.3. 316.772.4

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ СО СТУДЕНТАМИ-БАКАЛАВРАМИ НЕЯЗЫКОВОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Н.В. КЛИМЕНКО,

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

Следующая работа является кратким обзором в проблематике теоретического определения нынешней лингводидактики по вопросам основных аспектов межкультурной компетенции, которая должна формироваться при работе с текстом у студентов-бакалавров неязыковых специальностей.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, аутентичный текст, специалист-бакалавр, мотивация, организация процесса обучения, лингводидактика, межкультурные реалии, мультикультура, рефлексия.

FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE WHEN WORKING WITH TEXT WITH STUDENTS-BACHELORS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTY

This work is a brief overview of the theoretical definition of modern linguodidactics on the main aspects of intercultural competence, which should be formed when working with the text of students-bachelors of non-linguistic specialties.

Keyword: intercultural competence, authentic text, specialist bachelor's degree, motivation, organization of teaching process, didactics, intercultural realities, multiculturalism, and reflection.

Актуальность данного исследования продиктована необходимостью теоретического определения в современной лингводидактике основных аспектов межкультурной компетенции, а также потребности вузов неязыкового направления в демонстрации технологий, которые смогли бы осуществить развитие и образование будущих специалистов-бакалавров через коммуникативные, межкультурные реалии.

Языковое образование, его основные положения сегодня требуют более современного подхода, который, основываясь на межкультурной компетенции как лингводидактической категории, направлен на поддержку профессионального и личностного развития современного человека в многоязычном и мультикультурном мире. Проблематика, которая возникает при взаимообратном обучении культуре и языку популярна как в зарубежной, так и в отечественной лингводидактике.

Активно обсуждаются вопросы организации обучения на основе теоретических положений межкультурной коммуникации (G. Fischer, H-J Krumm, B-D. Müller, Н.Д. Гальскова, В.В. Сафонова, В.П. Фурманова, И.И. Халеева), в ряде работ получает осмысление роль текста как источника информации о культуре страны изучаемого языка (L. Bredella, S. Ehlers, Т.П. Кирина, Л.Н. Полушина, Л.Н. Яковлева, Н.Д. Якушева). «Чем выше общественная потребность в знании языка и специалистах, владеющих одним или несколькими ИЯ, тем более значимыми становятся прагматические аспекты обучения предмету. Чем выше в обществе потребности в новых профессиональных, личных, культурных, научных контактах с носителями ИЯ, с достижениями культуры разных стран и чем реальнее возможность реализовать эти контакты, тем, естественно, выше статус ИЯ как средства общения и взаимопонимания.» [Гальскова; 1995; 11] При этом идет активнейший поиск для решения проблемы в вопросе организации взаимосвязанного обучения культуре и языку в сфере обучения иностранным языкам (М.Н. Озерова, Т. Н. Астафурова, Г.А. Грищенкова, М.А. Богатырева), и обучения русскому языку как иностранному (А.Н. Щукин, Ю.С. Прохоров). В своей диссертации, М.Н. Озерова (1998) предлагает рассмотреть социокультурный аспект как «переосмысление» содержания обучения на продвинутом этапе обучения в неязыковом вузе. Г.А. Грищенкова (1996) рассматривает проблему социокультурной подготовки кадров управления, внедряя сюда деловые игры (проектные, исследовательские деловые игры, а также игры, направленные для решения практических задач).

Т.Н. Астафурова предлагает теоретические обоснования методики формирования умений межкультурного делового общения у специалистов, для которых иностранный язык является непрофилирующим.

Понятие «межкультурная компетенция» появилось в методике преподавания иностранных языков в середине 80-х годов. В трактовке Н.Д. Гальсковой «межкультурная компетенция» – это способность лю-

дей вступать во взаимодействие, в процессе которого обнаруживается культурологическая специфика и ее вариативность. Внимание также может уделяться психологическим сторонам процесса коммуникации без связи с одной или разными лингвокультурами [Гальскова; 1995; 9].

Понятие «компетентность» появилось в 60–70-е гг. в западной, а в конце 1980-х гг. и в отечественной литературе. В это время началось становление особого направления – компетентностного подхода к содержанию обучения учащихся. В методической литературе по-разному объясняется понятие «компетенция». Некоторые вкладывают в данное понятие знания, умения и навыки, способы и приемы, эффективное применение опыта, осведомленность в определенном круге вопросов, уровень профессионализма. Существует также понимание компетенции как наглядно демонстрируемых случаев (кейсов) успешно осуществляемой деятельности. Следует различать понятия компетентность и компетенция при толковании данного подхода. Компетенция – определенное социальное требование к образовательной подготовке студента для выполнения им продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – множество личностных качеств студента, обусловленных спецификой сферы его деятельности и его личным опытом [Гальскова; 1999; 477].

Вопрос, связанный с формированием межкультурной компетенции у студентов неязыковых вузов на сегодня так актуален, потому что настоящий процесс межкультурной коммуникации требует от таких специалистов отличного уровня профессиональной и коммуникативной компетенции, способности к самостоятельному, автоматическому освоению новых моделей поведения и мышления, столь важных для межкультурного общения.

Современный специалист должен владеть рядом ключевых компетенций. Это: *культурные* – уважительное и толерантное сосуществование с представителями иных лингвокультур; *политические и социальные* – умение работать в команде, чувствовать ответственность во время принятия решений и их выполнения, не создавать конфликтных ситуаций, стараться их разрешать мирными путями; *коммуникационные* – совершенное владение как родным, так и иностранным языком; *информационные* – владение основами современных информационных технологий; *образовательные* – способность к непрерывному самообразованию для профессионального и личностного роста.

Профессиональное совершенствование, повышение общего культурного уровня связано с активным чтением, поэтому данные навыки, необходимые для пополнения индивидуального культурного опыта являются важным компонентом при подготовке специалистов различных профессиональных сфер.

Обращаясь к теории вопроса, связанного с формированием межкультурной компетенции, можно сделать вывод, что данная проблематика

находится в стадии активных споров и обсуждений. Отправными пунктами в этой дискуссии считаются трактовки самого понятия, компонентов данного вида компетенции, ну и конечно, поиск путей формирования межкультурной компетенции. Осуществить данные положения можно через развитие способности к самостоятельному сознательному приобщению к культуре страны изучаемого языка, то есть способности к расширению личного языкового и культурного опыта при знакомстве с образами реальности другой культуры. А так как наблюдение, знакомство, как обучающая рефлексия принципиально возможны, то данный аспект следует рассматривать в составе содержания обучения иностранным языкам на уровне одного из компонентов межкультурной компетенции.

Исходя из представления о том, что ученые выделяют коммуникативную, когнитивную и эмоциональную функции текста, нужно отметить, что первая состоит в обеспечении определенного коммуникативного воздействия на получателя информации, вторая способствует знакомству с отдельными явлениями культуры и национально-специфической картиной мира, а третья вызывает определенное положительное или отрицательное отношение к персонажам, событиям и самому автору. Принимая во внимание данные функции, художественный текст можно использовать как средство проецирования межкультурной коммуникации [Гальперин 1981; 138].

Идея о развитии умений рефлексировать над образами культуры другой страны с целью освоения новых знаний была спроецирована на решение двух других задач исследования. Так, теоретическое обоснование принципов и критериев отбора текстов происходило с позиций дальнейшего использования текстового материала для работы по формированию умений рефлексии. Для этого можно предложить использовать для более продуктивного формирования межкультурной компетенции художественный текст.

Так, наверное, приоритетным фактором формирования межкультурной компетенции студентов-бакалавров неязыкового вуза является работа с культурологическим материалом (страноведческими текстами) в условиях профессионального обучения. Очевидно, что данный вид деятельности способствует эффективному овладению материалом, мотивирует познавательные и профессиональные интересы, помогает креативно мыслить, повышает активность и инициативу. Находясь на этапе работы с текстом, надо научить студентов-бакалавров сравнивать культурные реалии своей родины с реалиями страны изучаемого языка, национальные особенности коммуникативного поведения, поэтому содержание текстов должно обеспечить основу для развития способности воспринимать, видеть, чувствовать, сопоставлять, сравнивать явления и факты различных культур, давать определения, идентифицировать понятия, общаться, вести диалог.

Знакомство с искусством и литературой в частности является одним из вариантов познания окружающего мира. Тогда тексты художественной литературы могут быть средством формирования межкультурной компетенции у студентов неязыковых специальностей. Текст из какого-либо художественного произведения как продукт культуры обладает действенным «культурным потенциалом», он является базой для пополнения опыта творческой деятельности, а также позволяет студенту почувствовать себя непосредственным участником в межкультурном общении.

В ходе становления межкультурной компетенции взаимодействие с художественным текстом должно носить личностно-значимый характер. А это обуславливает назначение рефлексии как целенаправленной учебной задачи, которая реализуется в процессе самостоятельного творческого общения с иноязычными текстами за счет сопоставления социального опыта, отраженного в тексте, с личным опытом в социокультурном пространстве. Эту мысль можно подтвердить словами С. Г. Тер-Минасовой: «Язык – зеркало культуры.»

Проанализировав отечественные и зарубежные источники можно сделать некоторые выводы:

- Обучение чтению как вида речевой деятельности в процессе рефлексии – вот то, что легло в основу методики работы с текстом;

- Обучение чтению с учетом учебных задач должна осуществляться благодаря комплексной работе с текстом, важным также является применение комплекса упражнений, обеспечивающих работу студентов на всех тапах рефлексии, при этом стимулируется субъективное осмысление культурных явлений при подкреплении объективными факторами;

- реализация методики работы с текстом ведет к расширению опыта творческой деятельности студентов.

Тщательное рассмотрение проблемы становления межкультурной компетенции дало нам возможность выявить определенные закономерности, а также определить факторы, влияющие на непосредственную продуктивность общения учащихся с носителями страны изучаемого языка, в процессе познания их культуры. Было выяснено, что межкультурная компетенция рассматривается как на уровне социального заказа общества на организацию образования в контексте многоязычия и мультикультурализма, так и на уровне целей и содержания обучения иностранным языкам [Малькова 2000;45]. Реализация цели формирования межкультурной компетенции подразумевает организацию учебного процесса, обеспечивающего постепенное подключение учащихся к иноязычной культуре при бережном отношении к их родной культуре. В приоритет ставится на гармоничное коммуникативное, когнитивное и эмоциональное развитие учащихся.

Литература

1. Арнольдov А.Л. Теория культуры: историзм и вопросы методологии // Культура, человек и картина мира. – М, 1987.

2. Арутюнов С.А. Народы и культуры: развитие и взаимодействие. – М., 1989.
3. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности // Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. – 322 с.
4. Вавилова М.Г. Обучение пониманию текста при чтении на иностранном языке во взрослой аудитории // Дис. канд. пед. наук. М., 1981. – 320 с.
5. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981
6. Гальскова Н.Д. О преподавании иностранных языков на современном этапе // Иностранные языки в школе. 1995. – № 3. – С. 6–13.
7. Гальскова Н.Д. Прагматические и общеобразовательные аспекты обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1995. № 5. – С. 8–12.
8. Гальскова Н.Д. Теоретические основы образовательной политики в области подготовки учащихся по иностранным языкам (система школьного образования): Дис. . д-ра. пед. наук. М., 1999. – 477 с.
9. Гальскова Н.Д. Условия изучения иностранных языков и их влияние на цели обучения // Иностранные языки в школе. – 1994. № 4. – С. 7–12.
10. Burger G. Fremdsprachlicher Literaturunterricht und die Erkenntnisse der Leseverhaltensforschung // Praxis. 1996. – № 1. – S. 3–8.
11. Burkart R. Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder. Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag., 1995. – 553 S.
12. Сергеева Н.Н., Походзей Г.В.,]монография; Урал. гос. пед. 2014. 214 с. Екатеринбург.
13. Малькова Е. В., Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения : Немецкий язык в неязыковом вузе, факультет с расширенной сеткой часов. М., 2000.

УДК 371.3.811.133.1

ОБУЧЕНИЕ АРГУМЕНТИРОВАННОЙ РЕЧИ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ ТЕКСТА ГАЗЕТНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ

Л.Г. КЛЮЧНИКОВА,

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

В настоящей статье рассматриваются вопросы обучения аргументативному высказыванию. Целенаправленное формирование умения доказательно излагать аргументированные суждения и идеи по заданной тематике, проблеме или ситуации способствует развитию дискурсивной компетенции на иностранном языке.

Ключевые слова: методика обучения ИЯ, дискурсивная компетенция, аргументация, письменное доказательство.

TEACHING ARGUMENTATION STATEMENT IN THE FRENCH LANGUAGE

In this article we consider the questions concerning training for argumentative statement. The purposeful forming of skills to give the reasoned arguments and the ideas on a given

subject, problem or situation, promotes the development of the discursive competence in a foreign language.

Keywords: Language teaching methodology, discursive competence, argumentation, written argumentation.

Современные парадигмы исследований в области гуманитарных и социальных наук показывают нам возросший интерес к человеку и его внутренним способностям. С этой точки зрения мы можем понять внимание исследователей к проблемам речи как к конкретной форме общения. В рамках теории дискурса сейчас обсуждаются совершенно разные вопросы: историческое и современное состояние термина, специфика его структуры в различных сферах его применения.

Конституция различных типов аргументации, где объектом изучения является дискурс, в целом вписывается в рамки эволюции языковых наук, и это отмечается в шестидесятые годы. Это подразумевает смещение на прагматическом уровне в сторону принятия на себя ответственности многих прагматических, экстралингвистических и ситуационных факторов, без которых полное изучение значения было бы невозможным.

Теория аргументации представляет ядро этой дисциплины, которая постоянно обновляется и называется дискурсивной лингвистикой.

В условиях современного мира, а именно расширения коммуникации с представителями различных стран и культур, меняются, несомненно, и требования к обучению иностранному языку. Иностраный язык перестает быть целью обучения и становится средством для эффективного использования в разнообразных ежедневных и профессиональных ситуациях. Умение излагать свою точку зрения аргументированно требуется выпускникам ВУЗов в профессиональной деятельности.

Аргументированная речь – это умение выражать в словах свое намерение воздействовать на собеседника посредством приводимых аргументов и доводов, которые должны быть достоверны и обоснованы, соответствовать деловой культуре речи.

Аргументация требует логически правильно структурированного доказательства: тезис, аргументы, заключение. Под этим, безусловно, подразумевается обучение аргументации на основе наличия навыков письменного аргументированного эссе.

Среди заданий, которые помогут подготовить студентов к аргументированной речи, можно привести следующие:

1. Составление списка аргументов за и против на определенную тему.
2. Написание аргументативного эссе.
3. Подготовка речи на основе списка аргументов.
4. Анализ публичного выступления общественно-политического деятеля.
5. Составление глоссария лексики аргументов за и против.

6. Опровержение: поставить под сомнение истинность фактов, найти ошибки в рассуждениях.

7. Выявление средств аргументации, используемых в своей повседневной речи.

8. Разработка стратегии доказательства своей позиции.

9. Дебаты на базе предложенной тематики.

10. Подготовка публичной речи на иностранном языке.

Рассмотрим различные способы доказательства в письменной / устной речи. В рамках курса по практикуму по культуре речевого общения на французском языке студентам можно предложить подготовить высказывания с применением следующих способов аргументации: 1) les faits – факты; 2) la statistique – статистика; 3) les pecialists – определения; 4) les explications – объяснения; 5) les descriptions – описания; 6) les avis des pecialists – доводы экспертов; 7) les avis engénéral – доводы простых людей; 8) les exemples – примеры; 9) les histoires de vie – истории из жизни; 10) les comparaisons – сравнения; 11) les analogies – аналогия.

При выборе того или иного аргумента необходимо учитывать следующие условия:

- 1) является ли данная информация достоверной;
- 2) объективно ли представляют ситуацию данные факты;
- 3) не являются ли данные примеры устаревшими;
- 4) не нарушает ли следующий факт законов логики, не противоречат ли факты друг другу;
- 5) уместен ли данный пример в аргументации;
- 6) будет ли понятен данный термин слушателям;
- 7) вызовет ли эта история интерес у аудитории;
- 8) достигают ли цели приводимые аргументы;
- 9) является ли цитируемое лицо компетентным в данном вопросе;
- 10) большое количество аргументов не всегда ведет к качеству доказательства.

Однако стоит отметить, что навыки аргументированной речи порой очень сложны для обучения. На наш взгляд, это обусловлено следующими факторами, без которых аргументированный диалог не может состояться. Во-первых, безусловно, для его реализации необходима хорошая языковая подготовка. На третьем курсе языкового факультета рекомендуется вводить элементы аргументированного суждения в виде сочинения-рассуждения. На четвертом курсе представляется возможным перейти от письменного рассуждения к аргументированной речи (сначала монологической, затем диалогической).

Вторым необходимым критерием, на наш взгляд, является индивидуальные способности обучаемого логически мыслить, аргументированно высказываться на родном языке. Случается, что в силу особенностей характера студенты (и люди в целом) не склонны к аргументированному

диалогу, а предпочитают пассивную позицию либо не способны логически правильно и убедительно высказаться.

В этом случае на помощь педагогу «приходит» третий необходимый критерий- тематика. Она должна быть интересной, даже провокационной. Такие темы, как заторы на дорогах (“Les embouteillages”) и поиски способов их решения или бесконечные французские забастовки (“Les grèves en France”) не являются актуальными для нашего маленького региона, вследствие чего могут быть предложены для изучения только с информативной точки зрения. В то время, как социальное устройство Франции в плане семьи, разнообразие статусов семейного положения, семейные ценности в целом, номофобия (зависимость от гаджетов) могут спровоцировать дискуссию.

В этом случае также возникает проблема: очень часто все студенты по тому или иному вопросу придерживаются одинакового мнения (объясняется, безусловно, их проживанием в одном и том же социуме, воспитанием на одних и тех же «правилах, нормах», в рамках общепринятых стереотипов). Поэтому создать «идеальный дуэт» для дебатов достаточно сложно. В этом случае для реализации аргументативной дискуссии преподаватель должен стать оппонентом, занять противоположную их мнению (провокационную) позицию.

Таким образом, на занятиях по французскому языку перед преподавателем теперь стоит двойная задача: с одной стороны, обучать правильной речи на иностранном языке, с другой стороны развивать логическое мышление, умение последовательно и убедительно доказывать свою точку зрения на иностранном языке. Задания по подготовке аргументированного высказывания с применением различных видов аргументации должны проводиться на занятиях регулярно, для того чтобы сформировать данное умение. Также необходимо обучать студентов не только приводить аргументы, но и демонстрировать их логическую связь с тезисом, доказывать, что умозаключения верны и логичны.

Задания по подготовке целесообразно подбирать на базе печатных французских изданий. Это позволяет держать студентов в курсе социально-экономических и политических событий страны изучаемого языка, что, с одной стороны, помогает лучше узнать и понять данный народ, с другой стороны, способствует их подготовке к сдаче международных экзаменов при необходимости в будущем.

Формирование навыков аргументированной речи способствует более эффективным выступлениям на конференциях, в дискуссиях, способствует развитию речевой и логической культуры, овладению средствами образности и интонационной выразительности французского языка, умению выбрать верный способ доказательства, вести спор, соблюдая нормы этики, оформлять собственную речь в любом выбранном жанре. Развитие навыков аргументированной речи повышает эффективность занятий, об-

учает студентов находить решение в проблемных ситуациях, привлекает к активному обсуждению важнейших общественно-политических вопросов, повышает информативную осведомленность и общекультурный уровень, способствует воспитанию активной гражданской позиции.

Литература

1. Александровская Е.Б. Expressionlogique. – М., 2001. – 204 с.
2. Богданова О.Ю. Методика преподавания литературы. – М., 1999. – 400 с.
3. Васильева В.Н. Lefrançaismoderne. – Казань, 2005. – 207 с.
4. Карамышева Т.В., Драницына Е.С. Практика устной и письменной речи на французском языке. – СПб., 2001. – 272 с.
5. Кирпу С.Д. Обучение устной аргументированной речи на занятиях по иностранному языку в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 19.– URL: <http://e-koncept.ru/2016/76213.htm>.

УДК 372.8.811.112.2:81

ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКЕ НА БАЗЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Е.П. КОВАЛЬСКАЯ,

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

В статье освещаются вопросы использования мультимедийных технологий в процессе обучения практической фонетике немецкого языка студентов-бакалавров лингвистических специальностей, раскрывается потенциал мультимедийного модуля на единой интерактивной платформе.

Ключевые слова: фонетико-фонологическая компетенция, слухо-произносительные навыки, мультимедийные технологии, дифференцированный подход.

OPTIMIZATION OF EDUCATING TO PRACTICAL PHONETICS ON BASE OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES

In the article the questions of the use of multimedia technologies are illuminated in the process of teaching practical phonetics of the German language to the bachelors-students of linguistic specialities, potential of the multimedia module on a single interactive platform is disclosed.

Keywords: phonetics-phonology competence, articulatory-auditory skills, Multimedia Technologies, multi-pronged approach

Обучение живому языку невозможно без специального обучения фонетической стороне иноязычной речи. Овладение произношением лингвокультурного социума, язык которого изучается, является необходимым и обязательным условием для успешного взаимопонимания и реализации межкультурной коммуникации. Овладение звуковой стороной языка с

психолингвистической точки зрения является решающим для формирования речевой способности [Гончарова 2006; 7–8].

Основная цель обучения фонетической стороне речи в школе и вузе заключается в формировании прочных слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков иноязычной речи. В составе фонетико-фонологической компетенции они являются неотъемлемой частью иноязычной коммуникативной компетенции, которая выдвигается в качестве основной цели обучения иностранному языку студентов-лингвистов.

Фонетико-фонологическая компетенция включает способность индивида осуществлять иноязычную коммуникацию в соответствии с произносительными нормами изучаемого языка [Хомутова 2013; 73], комплекс знаний о механизмах говорения и смыслового восприятия, звуковом строе и фонетических явлениях иностранного языка, слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков, умений адекватно интерпретировать невербальные средства общения в соответствии с используемым фонетическим стилем [Лаврова 2010; 14].

Преподавание фонетики в языковом вузе основано на дифференцированном, или аналитико-имитативном, подходе к формированию произносительных навыков. Дифференцированный подход объединяет лучшее из двух других подходов (акустического и артикуляционного), позволяет добиться относительной четкости произносимых звуков за счет комбинирования имитативных упражнений и простых объяснений правил артикуляции. Рациональное сочетание положений акустического и артикуляционного подходов обеспечило дифференцированному подходу широкое применение в разных учебных заведениях.

Знакомство с особенностями фонетической системы немецкого языка и правилами немецкого произношения происходит в первом семестре обучения бакалавров по направлению «Лингвистика» в рамках дисциплины «Практическая фонетика».

Комплектация групп бакалавров направления «Лингвистка», изучающих немецкий как первый иностранный, проходит в том числе на базе первого английского языка. Таким образом, большая часть студентов 1 курса начинают изучать немецкий язык с нуля. Преподаватель находится в ситуации обучения немецкому языку как второму иностранному языку, и при разработке курса он должен учитывать ряд особенностей. Важные проявления интерференции на разных языковых уровнях, в том числе на фонетическом затрудняют и замедляют процесс овладения произносительными навыками, с одной стороны, и требуют больших затрат времени, поиск новых подходов и методов для формирования прочных навыков немецкого произношения.

Вводно-фонетический курс по немецкому языку направлен на репродуктивное усвоение особенностей фонетического строя немецкого языка. Ознакомление с фонетическим явлением происходит путем наглядной демонстрации его и в звучащем тексте, работа по формированию и со-

вершенствованию фонетических навыков проводиться не только в рамках дисциплины «Практическая фонетика». Данный процесс носит постоянный характер. Он охватывает разные виды работ:

1. Речевую зарядку (скороговорки, стихотворения, направленные на отработку отдельных звуков, интонационного оформления фразы) Такая работа позволяет автоматизировать сформированные навыки.

2. Активное слушание. В качестве материала наряду с учебными аудио-материалами используются аутентичные материалы, начитанные носителями языка. Такие аутентичные материалы в формате подкастов, разных по объему и сложности, предлагаемых на различных сайтах.

3. Чтение вслух является обязательным условием, создает дополнительные возможности для развития слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков.

4. Проговаривание за диктором, отработка звука или фонетического явления в слове.

5. Письмо, особенно на начальном этапе, также может сопровождаться проговариванием вслух.

6. Использование диктофона (или другого записывающего устройства) в качестве средства для записывания студентами предлагаемого учителем материала с целью дальнейшего анализа собственной речи. В данном случае самоанализ и самокоррекция создают дополнительные эффекты.

Следует отметить, что распределение часов в рамках курса фонетики на 1 курсе не позволяет охватить весь объем материала, который в методике преподавания иностранных языков определяется как содержание обучения фонетике: единицы языка данного уровня, т. е. звуки, звукосочетания, интонаемы (интонационные модели) и единицы речи: фразы, в частности, разные коммуникативные типы предложения и связный текст. В этом случае мы можем говорить о фрагментарном знакомстве или недостаточно прочно отработанных отдельных фонетических явлениях.

Для обеспечения самостоятельной внеаудиторной работы студентов, с целью дальнейшей отработки материала и автоматизации фонетических навыков отдельные материалы или целый онлайн-курс могут быть представлены на единой электронной платформе.

Использование новых технологий позволяет эффективно решать различные образовательные задачи, в том числе в области преподавания иностранных языков. Интеграция мультимедийных технологий в обучение практической фонетике обусловлена требованиями Образовательного стандарта к общим условиям реализации основной образовательной программы, которая предполагает использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий и использование инновационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Дидактический потенциал современных ИКТ в нашем случае используется для создания мультимедийной базы для оптимизации обучения

практической фонетике. Платформой для такой базы может стать интерактивная платформа Moodle (модульная объектно-ориентированная обучающая среда), которая активно используется для создания курсов (модулей) к каким-либо дисциплинам программы бакалавров.

В рамках построения модуля для сопровождения процесса обучения практической фонетике речь идет об интеграции мультимедийных технологий – т. е. интерактивных компьютерных систем, обеспечивающих одновременную работу с аудиофайлами, анимированной графикой, видеofайлами, статическим изображением и текстами [Колесникова 2016; 15].

Одним из главных условий использования платформы как мультимедийной технологии является наличие ИКТ-компетенции преподавателя, а также компьютерной грамотности и информационной компетенции студента.

Вторым условием внедрения названной мультимедийной технологии является деление предлагаемого контента на блоки, предлагающие материалы для изучения, тренировки, контроля в разных форматах. Внутри каждого блока материал распределен на темы. Введение фонетического материала происходит при соблюдении принципа последовательности и посильности: от легкого к более сложному, от известного к неизвестному, от явлений, сходных с родным языком, к явлениям, не имеющим в родном языке аналогов.

Мультимедийный контент представлен тремя основными блоками:

1. Информационный блок включает:

- электронный справочник (пособие) по практической фонетике немецкого языка;
- презентации отдельных звуков, слов, различных интонационных рисунков в формате MP3, а также онлайн-формате;
- анимационные образы артикуляции звуков, сопровождающиеся описанием правил образования того или иного звука;
- видео-презентации в интернет с демонстрацией звука (или интонационной модели), объяснением правил артикуляции звуков носителем языка (учителем немецкого языка).

2. Тренировочный блок включает:

- Комплекс тренировочных упражнений на формирование звуко-произносительных и ритмико-интонационных навыков (задания в текстовом формате сопровождаются аудио-материалами).

3. Контролирующий блок включает:

- упражнения для определения уровня сформированности слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков;
- аудитивные упражнения, диктанты (восприятие на слух слов и небольших текстов);
- упражнения на самокоррекцию (самостоятельная запись предлагаемых текстов и размещение их в базе данных на единой платформе);

– для самостоятельной работы студентов предлагаются аутентичные подкасты (отчасти восполняют возможный недостаток аудио-контента современных учебных пособий), а также видеокасты – и видеофайлы, доступные в сети Интернет, которые соединяет в себе различные аспекты акта речевого взаимодействия, содержит визуальную информацию и позволяют лучше закрепить как фактическую информацию, так и языковые особенности речи в конкретном контексте [Соловова 2010; 93].

Важное место в структуре модуля (*вспомогательный блок*) занимают электронные словари, а также онлайн-словари и лингвистические корпуса, которые в профиле слова предлагают не только характеристику его фонетической структуры, а также звуковую запись запрашиваемого слова (напр., duden-online, pons.de, forvo.com, dwds.de).

Образовательный потенциал подобного мультимедийного модуля на единой платформе объясняется также тем, что материалы модуля могут использоваться после окончания вводно-фонетического курса, сопровождая студента на протяжении всего периода обучения. Этим обеспечивается одно из условий формирования и сохранения прочных фонетических навыков – следить за правильностью произношения необходимо в течение всего курса обучения иностранному языку, иначе “в условиях неязыковой среды происходит быстрая утрата достигнутого уровня, разрушение с трудом сформированных произносительных навыков” [Рогова 1991; 67].

Литература

1. Гончарова Н.Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2006. – 23 с.
2. Колесникова А. Н. Модель оптимизации обучения практической фонетике в языковом вузе на базе мультимедийных технологий (английский язык) / дис. канд. пед. наук. – М., 2016. – 222 с.
3. Лаврова О. А. Совершенствование фонологической компетенции в процессе подготовки лингвистов (английский язык, языковой вуз, старший этап обучения): автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2010. – 21 с.
4. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе // Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед.вузов и учителей/ 2е издание. – М.: Астрель, 2010. – 272 с.
6. Хомутова А. А. Фонетическая компетенция: структура, содержание // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – Челябинск, 2013. № 2. – С. 71–76.

ОБУЧЕНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТАМ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ДРАМАТИЗАЦИИ

С.А. РАДУЛОВА,

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

Статья посвящена вопросу использования технологии драматизации в обучении невербальным компонентам иноязычного общения. В ней исследуется и анализируется сущность драматизации как эффективного средства формирования умений невербального поведения студентов на занятии иностранного языка.

Ключевые слова: драматизация, невербальные компоненты коммуникации, невербального общения.

TEACHING NON-VERBAL COMPONENTS OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION BY TECHNOLOGY OF DRAMATIZATION

The article is devoted to the use of technology of dramatization in teaching non-verbal components of foreign language communication. It deals with investigating and analyzing the essence of dramatization as an effective means of forming the skills of non-verbal behavior of students in a foreign language lesson.

Keywords: drama, non-verbal communication, non-verbal components of communication.

В научных публикациях, посвященных обучению иностранному языку, термин «социокультурная компетенция» – «...комплекс знаний о ценностях, верованиях, поведенческих образцах, обычаях, традициях, языке, достижениях культуры, свойственных определенному обществу и характеризующих его» [Елизарова 1998; 28] стал одним из самых популярных и часто употребляемых. Это обусловлено изменениями, происходящими в современном мире: развиваются международные связи, учащаются контакты между людьми разных национальностей, происходит интернационализация всех сфер жизни человека, что приводит к осознанию необходимости углубленного изучения иностранных языков и национальных культур. Ученые отмечают, самой большой помехой межкультурного общения являются не лингвистические ошибки, а ошибки, связанные с неверной оценкой сходства родной и иноязычной культур. Хотя грамматические или лексические ошибки могут затруднить общение, они редко подавляют коммуникативный процесс, в то время как нарушения культурных норм, ошибки в вербальном и невербальном поведении, которые часто не осознаются иностранцами, но на которые могут реагировать собеседники – носители языка, часто могут быть причиной недоразумений и даже конфликтов. Следовательно, обучение иностранному языку должно включать информацию о культуре иностранного языка, особенностях функционирования языка в культуре.

Несмотря на то, что основной формой общения между людьми является вербальная коммуникация, средства невербальной коммуникации, так или иначе, всегда участвуют в процессе общения. Невербальная коммуникация или «общение посредством речевых знаковых систем» играет важную роль в социальном взаимодействии [Козьяков 2012]. К невербальным средствам общения относят мимику, жесты, позы и движения тела, просодические особенности речи, пространственную организацию общения и другие элементы, тем или иным образом оказывающие влияние на передачу и восприятие смыслового содержания участниками коммуникативного акта [Цотова 2017; 152].

Фундаментальные труды ученых (Г.Е. Крейдлин, А. Меграбян, Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин А. Вежбицкая, П. Экман и др.) свидетельствуют о важности адекватной интерпретации невербальных компонентов для осуществления успешного общения, ведь ««правильные» слова, сказанные «неправильным» тоном или с «неправильным» выражением лица, способны произвести эффект, прямо противоположный задуманному» [Чиркова 2009; 28]. Правильная интерпретация невербальных сигналов, по мнению психологов, является важнейшим условием эффективного общения.

Особое значение невербальных средств в процессе коммуникации подтверждается их соотношением с вербальными компонентами: «В речевом акте, включающем эмоциональное отношение к сообщению говорящим, 7 % информации передается с помощью вербальных средств, 38 % через звуковые невербальные средства (тембр, интонация, сила звука, скорость речи) и 55 % информации передается невербальными средствами (язык тела, жесты и мимика) [Меграбян 2001; 233]. В случае несоответствия вербальных и невербальных компонентов решающее значение для интерпретации сообщения имеют последние.

Являясь неотъемлемой составляющей коммуникации, речевые средства общения могут дублировать смысл речевого высказывания, пояснять его, вносить дополнительные значения, которые иногда могут не полностью соответствовать или даже быть противоположными содержанию вербального сообщения. Во многих ситуациях общения именно невербальные средства помогают слушающему правильно интерпретировать информацию своего собеседника, оказывают решающими для успеха или неуспеха говорящего в достижении его коммуникативной цели.

Вследствие своей национально-культурной специфики средства невербального общения представителей одной культуры могут декодироваться носителями других культур неверно, следовательно, речевые средства общения должны быть включены в программу обучения иностранному языку. Изучающие иностранный язык должны осознавать особенности как вербальных, так и невербальных культурных феноменов, а это предполагает знание общепринятого поведения в бытовых ситуациях и в своей собственной культуре.

В современной практике преподавания иностранных языков значение невербальных аспектов зачастую недооценивается. Обучение иностранному языку обычно сосредоточено на формировании коммуникативной компетенции – «способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка» [Бим 2002; 12], но сформировать данную компетенцию посредством только вербальных языковых средств невозможно, поскольку существенная часть коммуникации осуществляется при помощи невербальных знаков. Игнорирование невербальных компонентов коммуникации на занятии иностранного языка, создает искусственные ситуации, не отображающие подлинное общение в реальной жизни.

Успешно формировать навыки невербальной коммуникации на занятии иностранного языка позволяет технология драматизации. Являясь современной активной технологией обучения иностранному языку, драматизация стремится максимально задействовать на занятии каждого ученика, настроить его не на восприятие информации, а на активную деятельность. Драматическая деятельность с первых занятий знакомит учащихся с широким диапазоном невербальных средств, поощряет их использование, помогает студентам научиться координировать словесное высказывание с жестами, выражением лица и движением тела. Этот способ обучения иностранному языку имеет ряд преимуществ перед традиционными методами обучения.

Драматическая деятельность привлекает в учебный процесс эмоции и чувства учащегося, ведь «участники должны не просто сымитировать роль на лингвистическом уровне, используя адекватные ситуации, поведенческие клише и тактики поведения, но пережить ситуацию эмоционально, вжившись в роль своего героя и стремясь отстоять, аргументировать или просто изобразить его поведение, учитывая его систему культурных ценностей и его реакции на ситуацию в соответствии с ними» [Елизарова 2005; 259]. Эмоциональная активность учащихся, взаимодействуя с речевой и мыслительной, интенсифицирует процесс обучения, приближает общение на занятии к естественному процессу коммуникации на родном языке. Овладевая навыками вербального и невербального общения в аутентичной ситуации, студенты подготавливаются к успешному общению с носителями изучаемого иностранного языка в реальных условиях.

Драматизация «...предоставляет возможность творить, исследовать и практиковать формы социального поведения находясь в защите выдуманного контекста» [Alred 2003; 99]. Воображаемая ситуация, часто используемая на занятии, организованном средствами технологии драматизации, освобождает учащегося от страха перед ошибками, создает фиктивный контекст, в котором можно интенсивно работать с вербальными и невербальными языковыми средствами, тренировать навыки общения на иностранном языке, приобретать социокультурные знания.

Драматическая деятельность предусматривает индивидуальную, парную, групповую и коллективную форму работы на занятии иностранного языка, что позволяет задействовать одновременно большое количество учащихся и как следствие максимально эффективно использовать учебное время. Данные формы работы позволяют учащимся практиковаться в использовании невербальных средств коммуникации в разных ситуациях общения, в которых они могут оказаться впоследствии в реальной жизни.

Важным преимуществом драматизации является возможность и необходимость сочетать использование вербальной формы языка с невербальными средствами коммуникации в разнообразных ситуациях общения. В процессе этой деятельности студенты учатся распознавать, интерпретировать и использовать различные невербальные образцы поведения на практике. Комбинация вербального и невербального поведения на занятии иностранного языка помогает учащимся эффективнее усваивать новые знания. Нейрофизиологические и нейропсихологические исследования, проводившиеся отечественными и зарубежными учеными, показали: новая лексика и грамматические структуры иностранного языка усваиваются учащимися лучше, если процесс работы над языковыми реалиями сопровождается движением, поскольку физическое действие дает импульс к интеллектуальному движению, движению воображения, а воображение, в свою очередь, является поводом для языкового выражения.

Таким образом, движение играет в процессе изучения языка существенную роль, пробуждая и активизируя умственные способности.

Технология драматизации является современной активной технологией обучения иностранному языку, способствующей эффективному овладению вербальными и невербальными средствами общения. Различные виды драматической деятельности, такие как инсценировка, участие в ролевой игре и пантомиме, импровизации помогают студентам не только понять важную роль невербальных компонентов в процессе иноязычной коммуникации, но и научиться координировать словесное высказывание с жестами, выражением лица и движением тела, формируя и развивая, таким образом, социокультурную компетенцию учащихся.

Литература

1. *Alred G., Byram M., Fleming M.* Intercultural Experience and Education. Режим доступа: https://books.google.md/books?printsec=frontcover&vid=LCCN2002026327&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
2. *Бим И.Л.* Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. – М: Просвещение, 2002. № 2. С. 11–15.

3. *Елизарова Г. В.* О природе социокультурной компетенции [Текст] / Г. В. Елизарова // Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы. *Studia Linguistica* 8. – СПб.: Тригон, 1998. – С. 25–31

4. *Елизарова Г.В.* Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005.

5. *Козьяков Р.В.* Психология управления. Учеб. пособие: МГУП имени И. Федорова, 2012. Режим доступа: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook902/01/part-010.htm#i823>

6. *Меграбян А.* Психодиагностика невербального поведения. – СПб.: Речь, 2001.

7. *Цотова Д.Ю.* Обучение русскому языку как иностранному на курсах вне языковой среды с использованием лингвотеатральных приемов: автореф. дис.... канд. педагогич. наук: 13.00.02. – Белгород, 2017.

8. *Чиркова Е.И.* Внимание, невербалика! Невербальные средства коммуникации при обучении иностранному языку. – СПб.: КАРО, 2009.

ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И СРЕДНЕСПЕЦИАЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

УДК 372.881.111.1

ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

А.А. БОЙКО, В.Д. ЧЕБАН,
преп. иностранного языка ГОУ «Бендерский медицинский колледж», г. Бендеры

Данная статья отражает основные проблемы преподавания иностранных языков в медицинском колледже. Также авторы приводят некоторые методы и приемы, которые эффективно используются в образовательном процессе

Ключевые слова: медицинский колледж, иностранные языки, мотивация, профессиональная направленность обучения иностранным языкам.

PROBLEMS AND EXPERIENCE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE MEDICAL COLLEGE

This article reflects the main problems of teaching foreign languages in the medical college. The authors cite some methods that are effectively used in the educational process.

Keywords: medical college, foreign languages, motivation, professional orientation of teaching foreign languages.

В современном мире владение иностранным языком является строгой необходимостью ввиду многих причин, в том числе и потому, что он дисциплинирует и обогащает ум, расширяет кругозор, помогает лучше понять культуру, историю, традиции и обычаи изучаемого языка. В статье мы постарались рассмотреть основные проблемы и опыт преподавания иностранного языка в медицинском колледже.

В ГОУ «Бендерский медицинский колледж» иностранный язык изучается уже с I курса и входит в число общеобразовательных дисциплин. В ходе овладения иностранным языком студенты овладевают умениями и навыками пользования языком в качестве средства общения, средства получения необходимой для их будущей профессии важной и полезной информации. Особенность обучения иностранного языка в медицинском колледже заключается в нетрадиционном подходе к преподаванию дис-

циплины ввиду значительного увеличения потока медицинской научно-технической информации, предназначенной для обмена; осуществления международных программ по совершенствованию системы здравоохранения. Это, в свою очередь, приводит к изменению общего отношения к предмету и развития интереса к его изучению.

Исследуя наш собственный опыт преподавания иностранных языков, мы можем определить ряд проблем, с которыми сталкивается как сам преподаватель, так и студенты:

1. Разный уровень подготовки студентов;
2. Отсутствие мотивации у студента к изучению, как иностранного языка, так и к освоению профессии в целом;
3. Отсутствие необходимого материально-технического обеспечения занятия;

Рассмотрим подробнее данные проблемы.

Конечно, как преподаватели, мы все хотим вести занятия с покладистыми студентами, уровень освоения иностранного языка которых очень высок. Но как обычно бывает, в группе из 12 человек только трое освоили школьную программу иностранного языка на «отлично», у шести студентов преподаватели менялись каждые полгода, вследствие чего за весь курс иностранного языка бывшие школьники изучили художественно несколько грамматических правил и умеют читать тексты, вести несложный диалог. А оставшиеся четверо студентов учили не английский или французский, а, к примеру, немецкий. Получается, что, придя в группу английского или французского языка, студенты-немцы за несколько лет должны освоить не просто новый иностранный язык с нуля, но еще и уметь пользоваться наравне со всеми профессиональным иностранным языком, в частности, медицинским английским или французским.

С другой стороны, с этой же проблемой сталкивается и преподаватель, когда уровень освоения у всех студентов разный, а рабочая программа одна для всех. Особенно острой эта проблема становится на втором году обучения, где начинается изучение уже профессионального медицинского языка.

Решениями данной проблемы, исходя из нашего опыта, мы видим следующее:

1. Подбор разноуровневых заданий для студентов;
2. Наличие внеаудиторной самостоятельной работы, которая помогает в достижении более высоких результатов;
3. Создание ситуации успеха;
4. Индивидуальный подход к студентам, которые не изучали иностранный язык.

Конечно, все эти методы будут работать, если сам студент мотивирован к изучению иностранного языка, что также является большой проблемой в преподавании любой дисциплины.

Проблема мотивации, ее снижения при изучении иностранных языков, как, впрочем, и других предметов, не является секретом, хотя в наше время все страны открыты для посещения туристов. Существуют широкие возможности для общения на иностранном языке в интернете с людьми разных стран и национальностей. Но не раз мы можем услышать от своих студентов: «*Зачем мне иностранный язык, если я буду работать в больнице?*», «*Мне лучше выучить терапию, чем иностранный*».

Проблема формирования мотивов учения сложна и многогранна. Нас, педагогов, всё более интересуют вопросы, связанные с тем, как воспитать у студентов стремление к занятиям, как выбрать из богатого арсенала средств обучения, именно те, которые побудили бы студентов активно овладевать знаниями и умениями. Знать студентов, изучать их с первого дня учебных занятий, обязан каждый преподаватель.

Овладеть коммуникативной компетенцией на иностранном языке, не находясь в стране изучаемого языка, дело весьма трудное. Поэтому важной задачей преподавателя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на уроке иностранного языка с использованием различных приемов работы, что повышает уровень мотивированности студентов на изучение не только иностранного языка, но и на овладение будущей профессией.

Этой цели служат аутентичные материалы, и, в первую очередь, видеоматериалы. Использование видеофайлов помогает в реализации такого принципа коммуникативной методики как представление процесса овладения языком в виде живой иноязычной культуры, а также в качестве развития мотивации к активной речевой деятельности студентов.

Использование видеоматериалов на занятиях относится к одному из видов технических средств обучения на уроках иностранного языка.

Обучающие фильмы на иностранном языке являются одним из эффективных средств развития мотивации. Они позволяют разнообразить занятие иностранного языка, развивать навыки восприятия аутентичной иноязычной речи на слух, пополнить свой словарный запас новыми словами и выражениями разговорной речи

Для наиболее эффективного восприятия лексики у студентов должен быть интерес к её изучению. Именно через видеоматериалы можно повысить интерес и мотивацию к изучению иностранного языка. Необходимо учитывать, что презентация учебного материала при помощи видео характеризуется рядом определенных особенностей. К названным особенностям можно отнести следующие: информация представляется средствами искусства, что обуславливает наличие образной модели введения материала.

Необходимо помнить, что занятие должно быть коммуникативно-направленным и повышающим мотивацию к изучению языков, поэтому уже на первом этапе работы с фильмом необходимо заинтересовать студента.

Также мотиваторами в медицинском колледже, на наш взгляд, являются специальные медицинские дисциплины, которые должны привить студенту любовь к выбранной профессии. Мы же, как преподаватели иностранных языков, можем только поддерживать интерес к профессии через изучение профессионального языка. И здесь очень помогает параллельное изучение иностранных языков и латинского языка. Проведя со студентами исследование, мы выяснили, что большой лексический пласт профессиональной медицинской иностранной лексики очень схож с латинскими терминами, что во многом упрощает запоминание лексического состава языков. Поэтому сами студенты, только увидев иностранные слова без перевода, очень часто уже догадываются об их значении. Такой анализ лексики создает положительные результаты обучения, что может повысить и мотивацию.

К сожалению, двуязычная личность сегодня ещё не стала той моделью, на которую ориентировано общество. Мы готовим будущих медицинских работников, которым необходим английский язык в качестве языка межнационального общения и именно поэтому не подлежит сомнению, что роль и место языка по-прежнему велика. Как гласит пословица: «Знание языка открывает путь к сердцу».

Литература

1. *Алексеева Л.Е.* Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку: Курс лекций: Методическое пособие. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2007. – 136 с.
2. *Демиденко Л.Д., Захараш Т.Б.* Конструирование и отбор форм и методов обучения в системе начального и среднего профессионального образования // Педагогика. – 2011. – № 7. – С. 66–71.
3. *Попов М.А.* Профессионально направленное обучение иностранному языку // Специалист. – №4. – 2013.

УДК 371.3:811.1

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СПО

Е.В. БЫРСЯ,
*преп. иностранного языка ГОУ СПО «Рыбницкий политехнический техникум»,
г. Рыбница*

В статье рассматриваются вопросы организации работы для повышения интереса к изучению дисциплины через профессиональную направленность занятий.

Ключевые слова: мотивация, профессия, техническая терминология, конкурентоспособность выпускника.

PROFESSIONAL DIRECTION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

The article discusses the organization of labor in order to increase interest in the study of discipline through the professional orientation of classes.

Keywords: motivation, profession, technical terminology, graduate competitiveness

В настоящее время необходимость изучения иностранного языка неоспорима. Среднее профессиональное образование непрерывно реформируется и адаптируется к новым рыночным условиям. Изменения на рынке труда приводят к необходимости постановки новых целей и задач, подлежащих решению во время преподавания иностранному языку. Во время подготовки специалиста на первое место выдвигается необходимость его личностного развития, формирование его профессиональных компетенций. Современному специалисту не обойтись без знания иностранных языков. Иностранный язык в СПО изучается как обязательная дисциплина на протяжении трёх лет обучения (первый год обучения – базовый уровень, на котором обучающиеся продолжают общеобразовательную программу; на втором и третьем курсе студенты знакомятся с профессионально направленными текстами и терминологией). Основным при обучении иностранным языкам в СПО является его связь с будущей специальностью. Исходя из этого, профессиональная направленность обучения является ведущим принципом, который следует учитывать и реализовывать в учебном процессе.

Основным в овладении иностранным языком является мотивация. Обучающиеся приходят в техникум для получения определенной специальности, их интересует в большей степени дисциплины профессиональной направленности, поэтому преподаватель иностранного языка должен построить процесс обучения так, чтобы он был неразрывно связан с будущей специальностью студента. Только в этом случае, интерес, внимание студента будут направлены на получение знаний и навыков по дисциплине «Иностранный язык».

Техникум готовит студентов по разным специальностям, это «Технология продукции общественного питания», «Монтаж, наладка и эксплуатация электрического оборудования промышленных и гражданских зданий», «ТО и ремонт автомобильного транспорта» и др., и поэтому и содержательная сторона для разных специальностей будет разной. Студенты специальности «ТО и ремонт автомобильного транспорта» в ходе изучения дисциплины «Иностранный (немецкий) язык» знакомятся с историей развития автомобилестроения в Германии, выдающимися инженерами конструкторами, автомобильными концернами, с общим устройством автомобиля, основными правилами дорожного движения, техникой безопасности и влиянием автомобилей на окружающую среду. Лексический

материал для обучающихся включает в себя названия материалов и механизмов, топлива, узлов. Изучение материала по данной тематике поможет студентам не только овладеть иностранной технической терминологией, но и познакомиться с историей и развитием этой отрасли.

Студенты – металлургических специальностей знакомятся со свойствами и классификацией металлов, с процессом производства стали, с различными видами плавильных печей, с различными видами обработки металла.

Согласно стандартам образования по разным специальностям иностранный язык направлена формирование навыков работы с технической литературой, усвоения базового словарного запаса, приобретение разговорных навыков как в монологической, так и в диалогической речи. На протяжении всего курса студенты читают и переводят тексты, выполняют различные лексико-грамматические упражнения, составляют диалоги профессиональной направленности, учатся выделять главное из большого объема материала, ищут дополнительный материал в учебниках по специальности, используют Интернет-источники.

Для повышения мотивации на занятиях используются различные формы организации работы: индивидуальная, работа в группах и парах, фронтальная, широко используются деловые игры и проекты. Студенты всегда с охотой принимают участие в различных деловых играх, так как это помогает им погрузиться в свою профессию. Например, у студентов специальности «Организация общественного питания» всегда вызывает интерес имитация рабочего дня бармена или менеджера, возможность обслужить клиентов в баре, ресторане. А возможность устранения неполадки, диагностики автомобиля всегда заинтересует автомеханика. Введение в занятие видео презентаций привносит в обычный урок живость, увеличивает интерес студентов к дисциплине, тренирует понимание материала на слух, приводит к расширению кругозора студентов, обогащает их языковой запас.

Литература

1. *Мильруд. Р.П.* Статья в рубрике: ИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФОБРАЗОВАНИЯ, 2013.

2. *Рожкова Ф.М.* «Профессиональная направленность урока иностранного языка в среднем профессионально-техническом училище», ИЯ, №3, 1989.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Н.С. ГОРБАЧОВА,

*преп. английского языка ГОУ СПО «Бендерский педагогический колледж»,
г. Бендеры*

В настоящей статье представлены материалы о применении дифференцированного обучения на занятиях иностранного языка. Приводятся примеры относительно использования разноуровневых упражнений при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, занятия иностранного языка, дифференцированный подход

DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

This article presents materials about use of differentiated teaching in foreign language classes. Examples are given regarding the use of multilevel exercises in foreign language teaching.

Keywords: differentiated instruction, foreign language classes, differentiated approach

Обучение иноязычному общению – является одной из основных задач дисциплины “Иностранный язык”. Специфика данной дисциплины требует от обучающихся напряженной умственной деятельности, работоспособности и внимания. Не всем ребятам иностранный язык дается легко. Есть студенты, которые с трудом усваивают интонацию предложений, произношение, основы грамматики иностранного языка. Это, как правило, вызывает неверие в свои силы и ослабевает интерес в дальнейшем изучении языка. Интерес же при обучении любому предмету является движущей силой, обеспечивающей и высокое качество знаний, и усвоение необходимых умений и навыков обучаемыми. Поэтому мы, преподаватели, постоянно ищем пути повышения интереса обучающихся к нашему предмету. Пытаемся приобщить студентов к самостоятельному добыванию знаний, воспитывать в них трудолюбие и культуру умственного труда.

При обучении иностранному языку возникает необходимость дифференцированного подхода к обучающимся, учета уровня их обученности. Это проявляется в том, что для обучающихся с высоким уровнем обученности предусмотрена дополнительная информация, задания повышенной сложности, а ребятам с низким уровнем обученности дается возможность пользоваться опорами, выполнять только часть задания, осуществлять перевод вместо пересказа или отвечать на вопросы по прочитанному тексту. Очень важно при подборе заданий также учитывать склонности обучающихся, их интересы, темперамент и т. д.

На помощь часто приходят игры. Игры и активная деятельность обучающихся при овладении иностранным языком используется на всех уровнях обучения. Они дают возможность практически применять иностранный язык в более непосредственной обстановке. Овладение структурами данного языка проходит незаметно для обучающихся, т. к. они увлекаются игрой. Часто применяются такие виды драматизации, как диалог, пересказ текста от имени героев, обыгрывание по ролям прочитанных текстов. Учебное занятие с проведением драматизации можно проводить по окончании изучения темы. Так, например, после изучения тем “Путешествие по железной дороге” и “Путешествие на самолете”, накануне занятия раздаются карточки с заданиями, учитывая способности обучающихся. На карточках указывается роль, которую должны сыграть ребята. Для слабоуспевающих студентов даются карточки с вербальными опорами. Обучающиеся рассказывают о преимуществах и недостатках путешествий по железной дороге, используя пройденную лексику. Рассказ, как правило, начинает самый сильный студент. Затем со своими рассказами выступают остальные обучающиеся.

Основная задача обучения обучающихся – это научить говорить, т. е. овладеть определенными речевыми образцами. Часто на занятиях предлагаются серии картинок для описания, для запроса информации по ним. Студенты с удовольствием выполняют такие задания. Начинает сильный студент. Его рассказ является своеобразным образцом. Следующий обучающийся уже не испытывает существенных затруднений при описании очередной картинке.

Для того, чтобы все обучающиеся на занятии могли регулярно тренироваться в диалогической речи, необходимо чаще проводить на занятии парную работу. Диалогическая речь тесно связана с монологической. С целью развития монологической речи, студентам предлагается описание картинок, составление сообщений и презентаций по темам, побуждающих их употреблять при этом все знакомые речевые образцы. Хочется отметить что, обучающиеся проявляют большой интерес к тем материалам, которые непосредственно касаются их самих. Это может быть сочинение о себе, о своей семье, доме и т. д.

Невозможно представить студенческую жизнь без активности. Подвижная игра на занятии создает благоприятную почву для развития двигательной активности обучающихся. Подвижные игры должны быть организованы по определенным правилам, согласно которым обучающиеся будут действовать. Подвижные игры предлагаются на занятиях при выполнении тех или иных учебных задач или во время разминки. К примеру ребятам предлагается задание определить какие утверждения правдивы, а какие нет. Если утверждение соответствует правде, студенты должны встать, если нет, обучающиеся остаются на своих местах. Такой вид работы также доступен для обучающихся с низким уровнем обученности.

Студентам часто предлагается игра по типу “Снежного кома” на определенную тему. Первый студент начинает игру, называя предложение, следующий называет предложение предыдущего обучающегося и называет свое и т. д. Последний студент должен назвать все предложения. Такое задание целесообразнее начать с более слабого обучающегося.

Таким образом, можно прийти к выводу, что успех в обучении во многом зависит от организации занятия, от речи преподавателя, от его умения использовать ТСО, от выполнения всех рекомендаций. Систематическая, плановая работа в этом направлении даст свои положительные результаты.

Литература

1. Вайсбурд М. Л., Кузьмина Е. В. Роль индивидуальных особенностей учащихся при обучении иноязычному устноречевому общению// Иностранные языки в школе.- 1999, №1.- С. 5-11.
2. Прибыльнова Е.М. Дифференцированный подход к учащимся на уроках иностранного языка. // Иностр. Языки в школе. 2017. №6

УДК 371.3:811.1:36

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

А.Н. ГОРШИНСКАЯ,
учитель английского языка МОУ «ТСШ №11», г. Тирасполь

В статье рассматриваются проблемы формирования лексико-грамматической компетенции как важного компонента иноязычной коммуникативной компетентности учащихся. Подчеркивается необходимость изучения лексики и грамматики на практике. Формирование грамматической компетенции рассматривается не изъятым из контекста, а интегрированным в коммуникативную ситуацию или коммуникативный контекст. Это может способствовать успешному общению.

Ключевые слова: лексико-грамматические навыки, речевой грамматический навык, речевая деятельность, диалогическая и монологическая речь, языковая компетенция.

USE OF LEXICAL-GRAMMATICAL SKILLS AT THE ENGLISH LESSONS WITH THE PURPOSE OF IMPROVING THE LANGUAGE COMPETENCE

The article deals with problems of lexical and grammatical competence formation as an important component of students' foreign language communicative competence. The necessity of studying lexic and grammar in practice are emphasized. The formation of grammatical competence is considered not taken out of context, but integrated into a communicative situation or communicative context. This can contribute to successful communication.

Keywords: lexical and grammatical skills, speech grammatical skill, speech activity, dialogic and monologue speech, language competence.

На современных уроках английского языка в школе учителя продолжают уделять огромную часть своего внимания таким разделам языка, как лексика и грамматика. Причина заключается в том, что лексико-грамматические навыки играют важную роль при формировании языковой компетенции. Также стоит отметить, что грамматический навык является одним из основополагающих аспектов речевых умений [Азимов 2009; 149].

Методическая литература предлагает разнообразные понятия грамматических навыков. Например, Е. И. Пассов представил грамматический навык, как «способность говорящего выбирать модель, адекватную речевой задаче и оформлять ее соответственно нормам данного языка» [Пассов 1991; 112]. Также методистом были выделены несколько составляющих данного вида навыка. Во-первых, составляющая навыка выбора структуры, его функциональная сторона. Во-вторых, составляющая навыка оформления структуры, его формальная сторона. В данном случае, мы можем привести в пример возраст собеседника, его настроение, характер отношений между говорящими. В свою очередь формальная сторона грамматического навыка отвечает за способность учащегося учитывать лингвистические факторы при осуществлении коммуникативного акта. Лингвистические факторы могут включать в себя грамотное использование системы времен глагола, множественного числа имени существительного.

В свою очередь А. Ю. Горчев называет грамматический навык «приобретенной способностью к категоризации чувственного опыта индивида, соотносением речевого замысла с системой грамматических значений» [Горчев 1968: 76]. Выбор наилучшего способа грамматического значения, выбор парадигмы слова, должен быть организован соответственно правилам данного языка.

Стоит отметить, что успешное усвоение грамматических навыков напрямую зависит от уровня владения лексическим материалом. Взаимосвязь между этими двумя разделами языка легко можно проследить в следующем примере: ученик, успешно владеющий лексическим материалом, сможет более качественно и в более краткие сроки освоить те или иные грамматические единицы, нежели ученик, который с трудом использует лексический материал, ведь последнему приходится строить новый уровень знаний на довольно шатком фундаменте [Ситнов 2005; 40].

Например, изучив лексику 7 класса [Афанасьева 2015; 10] ученики с легкостью могут определить исчисляемые и неисчисляемые существительные и без трудностей выполняют грамматическое упражнение [Афанасьева 2015; 11].

Я. М. Колкер утверждал, что грамматические навыки существуют как на речевом, так и на языковом уровнях и обладают определенным наборо-

ром характеристик, которые необходимо учитывать, при обучении школьником английскому языку [Колкер 2001: 173].

Речевой грамматический навык это автоматизированное употребление грамматических явлений на основе грамматического чувства. Грамматический навык этого уровня начинает развиваться задолго до навыков языкового уровня. Владения речевым грамматическим навыком не гарантирует совершенство речи ученика.

Речевой грамматический навык обладает совокупностью характеристик. Во-первых, дискретность, прерывность. Данное свойство является показателем нестабильности усвоенного грамматического материала, его отрывистостью. Например, ученик может дословно повторить выученное грамматическое правило из учебника, привести свой собственный пример к выученному правилу, но при выполнении упражнений или при формулировании устного высказывания допускать ошибки. Второй характеристикой речевого грамматического навыка можно назвать ситуативность. Под ситуативностью в данном случае следует понимать заданные учителем речевые параметры, четко сформулированная речевая задача, а также средства для ее решения. В этом подходе активно используются имитативные условно-коммуникативные и подстановочные условно-коммуникативные упражнения [Пассов 1989; 105].

Различают несколько групп речевых грамматических навыков: продуктивные и рецептивные. Продуктивные грамматические навыки включают в себя навык отбора и употребления в речи подходящей грамматической формы и конструкции, способность объяснить правило с опорой на таблицу или схему, умение узнавать грамматические характеристики как письменных, так и устных текстов, знание перевода грамматических конструкций на родной язык [Берман 1970; 17].

В зависимости от вида деятельности рецептивные грамматические навыки могут быть рецептивно-активными, в случае, если ученик работает с аудиоматериалом, или же, если процесс обучения осуществляется с опорой на печатный текст. В первом случае речевой грамматический навык формируется с опорой на хорошо отработанные слухо-речемоторные образы и их значения. Во втором случае мы обращаемся к связям между зрительно-графическими образами и их значениями. Также существуют рецептивно-пассивные грамматические навыки, они включают в себя способность ученика узнавать в печатном тексте грамматические конструкции, которые уже были изучены ранее, и понимать их значение [Пассов 2003; 44].

Изучив PastSimple и PresentPerfect учащиеся должны выбрать правильную форму глагола, рабочая тетрадь для 7 класса [Афанасьева 2016; 74].

Я. М. Колкер также дал определение языковому грамматическому навыку: это операционные навыки, образование отдельных грамматических

форм и структур, причем по правилам и вне условий речевой коммуникации [Колкер 2001; 217]. Языковые грамматические навыки активно развиваются у ученика во время обучения в средней школе. Подобное развитие происходит лишь в случае, если учащийся успешно усвоил речевые навыки на начальной ступени обучения.

Языковой грамматический навык также обладает рядом характеристик. Во-первых, дискурсивность. Данный термин подразумевает под собой отсутствие тех или иных формальных границ, свободное и креативное использование грамматических конструкций в речи учащегося. Во-вторых, неситуативность, использование одной и той же грамматической конструкции в нескольких контекстах, без привязки к определенной языковой ситуации. В-третьих, коммуникативность, ситуация, в которой речевая активность ученика обусловлена естественностью потребностью поддержать и развить или даже создать коммуникативный речевой акт. Пример языковой ситуации представлен в диагностические работы для 9 класса в разделе говорение.

Диалогическая речь. Максимальный бал – 6. Время для ответа на каждый вопрос – 40 с. *Примите участие в телефонном опросе и ответьте на шесть вопросов. Дайте полные ответы на заданные вопросы.*

Монологическая речь. Максимальный балл-7. Время для подготовки – 1.5мин. время для говорения – 2 мин. *Расскажите о роли Интернета в современной жизни (10-12 предложений).* Обратите внимание на время для подготовки и время для высказывания. Ваше высказывание следует построить в соответствии с предлагаемым планом.

Remembertosay:

*why omputers are so popular;

*how the Internet has changed our life;

*why the Internet may be dangerous for children. [Афанасьева 2018; 20].

Грамматические навыки говорения могут включать в себя употребление хорошо отработанных грамматических конструкций, которые соответствуют заданной коммуникативной устной ситуации. При этом речевые морфологические навыки помогают ученику использовать подходящую форму слова, например, окончание глагола, число имени существительного, степень сравнения имени прилагательного. В то время, как синтаксические речевые навыки способствуют наиболее подходящему расположению слов в предложении, в зависимости от его типа [Конечкая 1997; 263].

Для более прочного усвоения лексико-грамматических навыков при формировании языковой компетенции мы используем лексико грамматический практикум для всех классов (с 2 по 11), который содержит ряд дополнительных заданий на пройденный материал учебника и рабочей тетради. Необходимость такой тренировки для более прочного усвоения признается многими учителями. Работу над языком никоим образом

нельзя сводить только к выполнению тренировочных заданий на лексику и грамматику.

Отметим, что коммуникативная цель является ведущей на уроках английского языка, проводимых на основе учебно-методических комплектов серии Rainbow English.

Таким образом, мы определили несколько видов грамматических навыков и раскрыли их содержание, что необходимо для выбора наиболее эффективной стратегии создания комплекса упражнений для дальнейшего обучения учеников. Следует помнить, что лексико-грамматические навыки существуют на всех уровнях языка и при формировании продуктивных навыков ученик становится полноценным участником диалога.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Шукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009.
2. *Афанасьева О.В., Михеева И.В., Баранова К.М.* Английский язык 7 кл.: в 2 ч. Ч. 2. – М., Дрофа, 2015.
3. *Афанасьева О.В., Михеева И.В., Баранова К.М.* Английский язык 7 кл: рабочая тетрадь. – М. Дрофа, 2016.
4. *Афанасьева О.В., Михеева И.В., Баранова К.М.* Английский язык 9 кл: диагностические работы. – М., Дрофа, 2018.
5. *Берман И.М.* Методика обучения английскому языку. – М.: Высшая школа, 1970.
6. *Горчев А.Ю.* О программированном формировании иноязычных грамматических навыков. – Алма-ата, 1968.
7. *Колкер Я.М., Устинова Е.С.* Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. Пособие. – М.: Академия, 2001.
8. *Конецкая В.П.* Социология коммуникации. – М.: Междунар. ун-т Бизнеса и Управления, 1997.
9. *Пассов Е.И.* Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1989.
10. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991.
11. *Пассов Е.И., Кузовлёв В.П.* Учитель иностранного языка. Мастерство и личность. // М.: Просвещение, 2003.
12. *Ситнов Ю.А.* Грамматические знания, навыки и умения в свете теории когнитивизма // Ю. А. Ситнов // Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение, 2005.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ 21-ГО ВЕКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.Г. ГЫЛКЭ

учитель английского языка МОУ «Бендерская средняя общеобразовательная школа № 13», г. Бендеры

Статья посвящена актуальным вопросам обучения иностранному языку с целью развития навыков 21-го века, необходимых для выживания в цифровую эпоху. Рассматривается проблема потребности развития у учащихся таких навыков как критическое мышление, творческий подход, информационная и технологическая грамотность, гибкость, лидерство, инициативность, социальные навыки, независимость и цифровая грамотность. Описываются современные приемы и методы обучения, необходимые будущему взрослому человеку для жизни и работы в современном постиндустриальном высокотехнологичном обществе.

Ключевые слова: навыки 21-го века, коммуникативные и социокультурная компетенции, критическое мышление, аналитическое мышление, информационная и цифровая грамотность, инициативность, креативность.

DEVELOPMENT OF 21st CENTURY SKILLS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to pressing issues of teaching a foreign language with the aim of developing the 21st century skills necessary for survival in the digital age. The problem of the development needs of students in such skills as critical thinking, a creative approach, information and technological literacy, flexibility, leadership, initiative, social skills, independence and digital literacy is considered. Describes modern techniques and training methods necessary for a future adult to live and work in a modern post-industrial high-tech society.

Keywords: 21st century skills, communicative and sociocultural competences, critical thinking, analytical thinking, information and digital literacy, initiative, creativity.

Во время развития социокультурных, международных торговых связей, в век высочайшего научно-технического прогресса система образования нуждается в грамотных, высококлассных и квалифицированных специалистов которые подготовят учащихся к реалиям современного общества. Роль иностранных языков в современном мире как никогда важна и переоценена. Поэтому обучение иностранному языку должно быть целостными, компетентностным, отвечающим современным международным стандартам.

В преподавании иностранному языку педагог сталкивается с таким понятием как обучение современного учащегося навыкам 21-го века. Как правило, под навыками 21-го века понимается набор знаний и умений, таких как *критическое мышление, творческий подход, независимость, совместное решение задач и цифровая грамотность*, необходимых будущему взрослому человеку для жизни и работы в современном постиндустриальном высокотехнологичном обществе [Voogt 2010; 19].

В требования ГОС включены пункты, которые относятся к этим компетенциям: это навыки критического и креативного мышления, коммуникативные и командные навыки, а также навыки социальной адаптации. Развитие этих компетенций – одна из ведущих тенденций в современном образовании. Главная задача, которая стоит в этой связи перед преподавателями состоит в совмещении преподавания предмета «иностранный язык» с обучением навыкам 21-го века.

Навыки 21-го века, это способности, необходимые современным людям для достижения успешной карьеры в эпоху информационных технологий. Развитие современных навыков обучения включено в современной образовательной программе. К ним относятся критическое мышление, творчество, взаимное сотрудничество, связь, информационная грамотность, технологическая грамотность, гибкость, лидерство, инициативность, производительность и социальные навыки.

Развитие *критического мышления* или решения различных ситуаций, используется для анализа вещей и событий с формулированием обоснованных выводов и позволяет выносить обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно применять полученные результаты в различных ситуациях и решению социальных проблем. Известно, что любое знание будет лучше и качественнее, если оно будет основано на собственном опыте. Чем больше мы концентрируемся на способности учащихся находить эффективные решения реальных проблем, тем успешнее они становятся и будут способны использовать их в реальной жизни. Это означает эффективное решение сложных проблем в режиме реального времени с использованием уникальных и тщательно разработанных решений. На уроках иностранного языка, для развития навыков критического мышления, учащимся дается возможность работать самостоятельно, в паре или в группе, не обращая за помощью к учителю, в итоге представив свой результат используя иностранную речь. Результатом использования технологии критического мышления станет инициативность учащихся, и отсутствие боязни высказать свое мнение и совершать лексико-грамматические ошибки. Современного ученика следует научить мыслить и творчески работать как в цифровой, так и в естественной среде, чтобы в результате разрабатывать уникальные и полезные решения различных ситуаций.

Развитие *креативности* учащихся как деятельность, порождает самостоятельность, активность учащихся, и способствует совершенствованию умения общаться и сотрудничать в коллективе [Archer 2008; 4]. Как показывает практика применения креативности на уроках иностранного языка, помогает ученику проявить свои способности, о которых иногда не знал и сам ученик.

Это необходимая технология так как, наши «цифровые» учащиеся находятся в состоянии постоянного стимулирования и развития с использованием технологий. Они постоянно ищут способы выразить себя и свою

уникальность. Через социальные сети они демонстрируют это творческое преимущество и получают постоянную и мгновенную обратную связь от своих коллег. Навык решения проблеместественен для них, и его можно глубоко продвинуть при систематическом использовании в обучении через выполнение проектов и решения значимых задачи, которых необходимо преодолеть творческим путем. Этот же уровень творческой силы используется, когда они сталкиваются с интересными проблемами и выясняют, как решать их с изобретательностью и дальновидностью. Творчество является жизненно важным выходом, который вдохновляет учеников видеть, кто они и что они могут сделать, и осознавать, чего они могут достичь. Крайне важно, чтобы эта сторона любого ученика могла проявиться в процессе обучения иностранного языка так как решение любой ситуации происходит с использованием в речи другого языка. Вот почему свободное владение креативностью является одним из основных навыков 21-го века.

Использование метода *аналитического мышления* на уроках иностранного языка развивает у учащихся способность мыслить аналитически, что подразумевает развитие умения сравнивать, противопоставлять, оценивать, синтезировать и применять. Аналитическое мышление означает возможность использовать более высокий уровень таксономии Блума или навыки мышления более высокого уровня (HOTS) [Бобиенко 2013; 36].

Аналитические мыслители в лице учащихся видят и анализируют информацию во многих различных измерениях и с разных точек зрения. Их следует научить хорошо разбираться в концептуализации, организации и классификации, а также в синтезе знаний. Эти типы навыков неоченимы, потому что они позволяют ученикам практически иметь дело с проблемами социального, математического и научного характера. На уроках иностранного языка происходит анализ информации с помощью таблиц, диаграмм, схем с опорой на которых учащиеся составляют монологические высказывания в форме анализа данных. Это дает им возможность принимать эффективные и взвешенные решения в своей жизни и отношениях.

Навыки *сотрудничества* развивают способность беспрепятственно сотрудничать как в физическом, так и в виртуальном пространстве, с реальными и виртуальными партнерами по всему миру. Ученик цифровой эпохи по природе своей социален [Соловова 2006; 8]. Он пишет, публикует, обновляет, делится, общается и постоянно находится в непрерывном сотрудничестве в технологических средах. Связь и сотрудничество с другими важны не только для их обучения, но и для их психического и эмоционального здоровья. Это навык, который преподаватели должны регулярно использовать вместе с ним, и в этом поможет понимание беглости общения.

Рабочая сила будущего глобализируется благодаря Интернету. Сейчас стало нормой мгновенно и эффективно общаться и продвигать глобальную демографию. Деловые партнеры организации сейчас находятся на полпути по всему миру, и все же они встречаются и работают друг с другом каждый день. Способность сотрудничать и общаться в этих ситуациях имеет важное значение для современного ученика [Voogt 2010; 21]. Такое взаимодействие неразрывно связано с мировоззрением, которое является частью глобального цифрового гражданства.

Следующий навык предполагает развитие *коммуникативных компетенций* учащихся. Современный ученик должен иметь возможность общаться не только с помощью текста или речи, но и в нескольких мультимедийных форматах [Рогова 1991; 87]. Он должен иметь возможность общаться визуально с помощью видео и изображений так же эффективно, как и с текстом и речью.

Коммуникация – «это широкий термин, который включает в себя многогранные уровни взаимодействия и обмена информацией» [Рогова 1991; 48]. Ученики любят общаться, используя технологии. Это неотъемлемая часть современного обучения. Развитие коммуникативных навыков учащихся, это больше, чем просто возможность говорить на иностранном языке, это еще и способность эффективно использовать цифровые ресурсы и взаимодействовать с окружающими используя весь арсенал: иноязычную речь, информационные технологии и личное стремление. Учителя должны напомнить ученикам, что ответственная практика общения дает им лучшее представление о том, кем они являются как личности в любых отношениях и союзе, которые они заключают в своей жизни. Независимо от того, разговаривают ли они лицом к лицу, ведут блог, пишут текстовые сообщения или создают визуальный продукт, их ценности и убеждения определяются тем, насколько хорошо они общаются с другими.

Информационная компетенция одна из самых главных навыков 21 века. Суть данной компетенции можно определить как совокупность способности работать с современными источниками информации, а также совокупность умений находить нужную информацию, включая мультимедийные средства; определять степень ее достоверности, новизны, важности; обрабатывать ее в соответствии с ситуацией и поставленными задачами. Но процессы обработки информации являются более сложными, комплексными умениями, которыми не все учащиеся обладают в достаточной мере. Задача учителя – целенаправленно формировать и направлять, начиная с начальной школы.

Социокультурная компетенция является компонентом коммуникативной компетенции, но в последнее время ее рассматривают как самостоятельную цель образования, связанную с готовностью и способностью жить в современном поликультурном мире. В основе компетенции лежат:

умение выделять общее и различное в разных странах; готовность представить свою страну и отстаивать собственные позиции; признание норм жизни.

Развитие личностных качеств учащихся такие как ответственность, экологическая осведомленность, сопереживание и терпимость позволяет учителям подготовить разносторонний и ответственный глобальный цифровой гражданин, который, практикует личные и глобальные обязанности, направленные на создание лучшего мира для всех. Это будет бескорыстный, ответственный и заботливый человек, который будет уважительно относиться к другим культурам и системам убеждений.

Обучение навыкам 21-го подразумевает овладение социокультурными знаниями по основным темам национальной культуры англоговорящих стран (по истории, географии, образованию, спорту) [Рогова 1991; 123]. На уроках учителю следует использовать различные презентации, видео, таблицы, фотографии, открытки, книги, содержащие сведения об англоязычных странах. Наглядность носит познавательный характер и является удачным дополнением к учебникам. При работе с текстом лингвострановедческого содержания важным звеном является контроль прочитанного. Формы контроля должны иметь нетрадиционную форму такие как нахождение на карте географических наименований, их описание, выделение отличительных качеств, выбор правильного ответа из нескольких предложенных, правильные или неправильные утверждения, дополнения предложений. Работа с картинками способствует закреплению лексики и грамматики, развитию навыков анализа и синтеза.

Приемами работы, эффективными при обучении навыкам 21-го века, могут послужить: прием “Карусели”: одновременно все учащиеся говорят, выполняя коммуникативную учебную задачу (вовлеченность всех в учебный процесс); смена партнеров – смена впечатлений, встреча с учащимися, которые тебе помогут или которым ты сможешь (исправить ошибки, заполнить схемы, таблицы); работа всех со всеми (социальные умения); создание собственного текста, проекта, исследования. Приём использования различий в точках зрения (optiongap). Стимулом для иноязычного общения являются естественные различия в точках зрения на проблемы, обсуждаемые учащимися в процессе обучения. Пример: каждому ученику дается список незавершённых предложений (sentencesheet) и предлагается дополнить их той информацией, которая соответствует его жизненному опыту, например: The first thing I do when I come home is Just before I go to sleep, I Just before guests arrive, I As soon as I realize someone is angry with me, I

Приём перекодирования информации (informationtransfer) основан на переводе информации из одной формы в другую, например, из графической в вербальную и наоборот. Приём ранжирования (ranking). В его основе лежат различия в точках зрения при ранжировании информации,

предлагаемой ученикам для обсуждения. Приём совместного решения партнёрами предлагаемых им задач (problemsolving). Приём ролевой игры (roleplay) даёт ощутимые результаты как средство формирования коммуникативных умений, если его использовать в сочетании с опорами, которые позволяют стимулировать развёрнутые высказывания. Приёмы использования языковых игр, викторин (languagegames, quizzes) занимают значительное место в обучении иностранному языку. Таким образом, в распоряжении творчески работающего учителя имеются большие резервы для стимулирования интереса учащихся к овладению навыкам 21-го века и для развития коммуникативных умений учащихся.

Навыки 21-го века считаются основой будущего успеха наших учеников. Подготовка ученика, к миру, который развивается непрерывно – задача не из легких для любого учителя. Глобализация экономики, рост разнообразия и расширение культурных контактов, быстрые технологические перемены создают новые вызовы для отдельных людей и всего общества. Используя навыки 21-го века на уроках иностранного языка мы способствуем развитию у учащихся специальных навыков и компетенций, помогающих найти свое место в меняющейся реальности.

Литература

1. *Бобиенко О.М.* Статус ключевых компетенций профессионала в квалификационных требованиях современных работодателей // Вестник ТИСБИ, № 2 (54). 2013.
2. *Рогова Г.В.* Методика обучения иностранным языкам в школе. – Москва, Просвещение, 1991 г.
3. *Соловова Е.Н., Апальков В.Г.* Развитие и контроль коммуникативных умений: традиции и перспективы. – М.: Педагогический Университет, “Первое Сентября”, 2006 г.
4. *Archer W., Davison J.* Graduate Employability: What do employers think and want? The Council for Industry and Higher Education, 2008.
5. *Voogt J., Pareja Roblin N.* 21st century skills. – Universitet Twente, 2010.

УДК 371.3:81.373

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

С.А. ЖАДАЕВА,

учитель английского языка МОУ «Бендерский теоретический лицей», г. Бендеры

Данная статья рассматривает актуальность применения лексического подхода к изучению иностранного языка в рамках применяемой коммуникативной методики, отражает основные преимущества лексического подхода, а также предлагает ряд упражнений, направленных на повышение эффективности обучения языку.

Ключевые слова: лексический подход, коммуникативная методика, лексические блоки, коллокация, вокабуляр, лексикон.

IMPLEMENTATION OF THE LEXICAL APPROACH IN THE LANGUAGE PERSONALITY FORMATION

This article considers the relevance of the lexical approach implementation in the process of learning a foreign language within the applied communicative methodology, reflects the main advantages of the lexical approach, and also offers a number of exercises aimed at improving the effectiveness of language learning.

Keywords: lexical approach, communicative methodology, lexical chunks, collocation, vocabulary, lexicon.

Современный мир уже на протяжении многих десятилетий озадачен поиском максимально эффективной методики обучения иностранным языкам. Сегодня преподаватели иностранных языков вправе выбирать самые разнообразные методики обучения – от традиционных до инновационных. Важно отметить, что разнообразие инновационных методик обусловлено коммерциализацией преподавания иностранных языков и активным распространением авторских методик, обещающих быстрое и эффективное усвоение языка [Куваева 2017; 202].

Сегодня наблюдается стремительное распространение частных языковых школ, обещающих полное погружение в языковую среду, максимальный отказ от родного языка – тех принципов, которые являются основополагающими коммуникативной методики обучения, появившейся несколько десятилетий назад, когда граждане России получили возможность выезда за границу. С тех пор цель преподавания переориентировалась на основную потребность потребителя – потребность к коммуникации. Успех частных языковых школ и применяемой в них коммуникативной методики обусловлены высокой степенью заинтересованности обучаемых. Тем не менее, применение коммуникативной методики фокусируется, в первую очередь, на таких аспектах изучения языка, как говорение и аудирование, отводя чтению и письму минимально значимую роль. Недостаточное внимание к изучению грамматики, синтаксических конструкций и сложной лексики проявляется в примитивности речи обучающихся, допускающих грубые грамматические ошибки. Таким образом, коммуникативная методика приводит к беглости иноязычной речи, создает иллюзию мастерства и провоцирует нежелание исправлять ошибки, ведь обучаемый и так был понят окружением. Речь трудовых мигрантов ярко демонстрирует минусы коммуникативной методики: беглая речь, избыливающая грамматическими ошибками и неподкрепленная синтаксическими и грамматическими навыками. Т.Г. Камянова приводит результаты опроса, проведенного зарубежными специалистами, которые выяснили, что применение коммуникативной методики привело к возрастанию безграмотности сре-

ди школьников (79 % учащихся демонстрирует ухудшение грамматических показателей) [Камянова 2008; 13].

В конце 20 столетия Майкл Льюис предложил альтернативную методику обучения – использование лексического подхода, при котором процесс обучения фокусируется на усвоении лексики, при этом проводится чёткое разграничение между вокабуляром (списком отдельных слов) и лексиконом – словарным запасом, состоящим из сочетаний слов, которые прочно сохраняются в памяти обучаемых. Данные сочетания слов, согласно М. Льюису, можно обозначить как лексические блоки «lexicalchunks». При этом вариации лексических блоков могут быть абсолютно любыми: пара или группа слов, которые часто употребляются вместе (by the way, upside down, on the one hand), коллокации (mind your own business), фразеологизмы, фразовые глаголы (talk over), пословицы и пр. В своей книге «The Lexical approach: The state of ELT and away forward» Майкл Льюис предпринял попытку представить удивительные данные из области корпусной лингвистики, основная цель которой заключается в исследовании текстовых примеров реального мира [Lewis 1993; 167].

Корпусная лингвистика, развитие которой стремительно ускорило благодаря совершенствованию компьютерных технологий, представила всему ELT сообществу интересные факты о языке и его функционировании. Корпусные исследования обнаружили повсеместное распространение многосложных фраз, лексико-грамматических моделей и выявили гораздо более тесную взаимосвязь между лексикой и грамматикой, чем это считалось ранее.

С точки зрения лексического подхода изучение лексики должно происходить не посредством изучения отдельных слов, а путем изучения целых лексических блоков, которые наиболее часто встречаются в ежедневной речи. Например: *brush your teeth, commit a crime, generous donation*.

Вполне естественно, что носители языка могут моментально воплощать в речи и на письме заложенные в их памяти лексические блоки в качестве речевых единств.

*I look forward to seeing you
It never ceases to amaze me*

Статистика показывает, что от 55 до 80 % всех речевых единиц, используемых в речи носителей языка, представляют собой, так называемые «заготовленные» блоки. В овладении иностранным языком роль данных блоков играет также ключевую роль. На самом раннем этапе освоения языка учащиеся знакомятся с лексическими блоками, не вникая в их грамматическую структуру. К примеру:

*Good morning!
How are you?
А также:
Where do you live?
I don't like it.*

Таким образом, готовые лексические блоки усваиваются в памяти еще задолго до того, как происходит осознание их грамматической структуры, например, функции вспомогательного глагола «do» в вопросе «Where do you live?» [Selivan 2013; 43].

Или к примеру, структура «Let's», которая знакома учащимся также на самых ранних этапах изучения, еще задолго до того, как они понимают, что она состоит из двух слов *letus*, последнее из которых является местоимением в объектном падеже, а глагол *let*, в свою очередь, требует после себя употребление инфинитива без частицы *to*.

Вышеперечисленные примеры позволяют говорить о неразрывной взаимосвязи между лексикой и грамматикой. В своей книге М. Льюис говорит о, так называемой, лексической грамматике «*exicalized grammar*», позволяющей изучать грамматику на интуитивном уровне, распознавать и «чувствовать» грамматические структуры, типичные для повседневной жизни. Таким образом, Льюис проводит параллель между процессом освоения родного языка и освоением иностранного, считая, что некоторые принципы могут быть для них одинаковыми:

– при изучении родного языка мы не учим отдельные звуки и структуры, которые потом преобразуются в сочетания и комбинации, а стараемся вычленять отдельные элементы из целого, используя тем самым индуктивный подход – от частного к общему, от лексической формы к ее грамматическому содержанию.

– мы изучаем грамматику интуитивно, с помощью наблюдения, догадки и эксперимента: сперва мы усваиваем лексические блоки, не вникая в их грамматическое содержание, затем выделяем определенные закономерности и на уровне эксперимента пытаемся строить новые лексические блоки [Куваева 2017; 205].

В своей работе М. Льюис предлагает ряд упражнений, которые, по его мнению, способствуют наилучшему запоминанию новых лексических блоков.

1. Collocation boxes

Еще один приверженец лексического подхода, небезызвестный новозеландский исследователь-методист Скотт Торнберри отмечает, что «слова охотятся стаями» (*words hunt in packs*), то есть существуют конкретные

(re) draft	confidential	
dictate	sales	
go through	special offer	letter
get	urgent	
fax	promotional	

Example 1

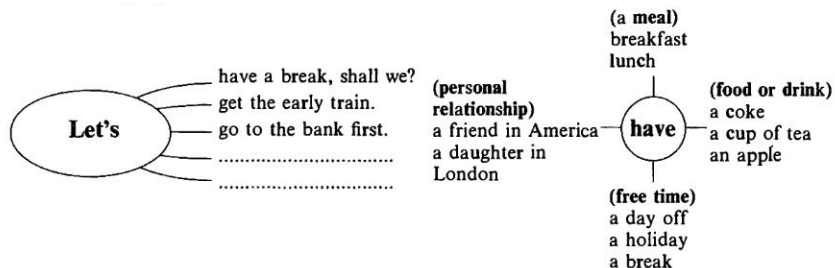
small	Italian	
nice	Chinese	
classy	Thai	restaurant
reasonable	Indian	
popular	Mexican	

Example 2

шаблоны сочетаний частей речи, например глагол + наречие, наречие + прилагательное, прилагательное + существительное [Thornbery 1998; 56]. Collocation boxes наглядно демонстрируют данные взаимосвязи.

2. Pattern displays

Упражнения этой категории показывают возможные вариации употребления лексических единиц, с учетом многозначности ключевых слов.



3. Discourse Structures

Данные структуры представляют собой довольно длинные лексические единства. Запоминание настолько длинных лексических блоков актуально на продвинутом уровне изучения иностранного языка, например, при написании эссе.

Greeting visitors to your workplace

Good morning (Ladies and Gentlemen). On behalf of.....may I welcome you to..... . It is a great pleasure to have you with us today. I hope you enjoy your visit/meeting/the conference. If there is anything we can do to help, please do not hesitate to ask. Now, you don't want to listen to me all day so I'll hand you over to my colleague(who will show you...../take you to.....).

There is general agreement nowadays that Despite this, several objections can be raised. The most important of these is

В чем же заключается преимущество лексического подхода в обучении грамматике? Во-первых, ученики самостоятельно должны сформулировать грамматическое правило, а учебный материал должен быть подобран таким образом, чтобы провоцировать исследовательский интерес учащихся, а не необходимость в объяснении материала учителем. При этом учитель старается направлять учащихся вопросами, типа "Did you notice...? Can you find...?". Типичные виды упражнений на уроке – это распознавание грамматических структур в тексте, сравнение, сопоставление, составление целого из частей. Упражнения на отработку грамматических явлений должны представлять собой не отдельные предложения, а целый

контекст, благодаря чему учащийся воспроизводит в речи не только грамматические структуры, но и лексические блоки [Lewis, 1993; 182].

Лексический подход ни в коем случае не противоречит коммуникативной методике, столь популярной сегодня, а является дополнительным инструментом, цель использования которого – это достижение не только беглости, но и грамотности речи. Когнитивная лингвистика подчеркивает актуальность лексического подхода, объясняя, что запоминание лексических блоков закладывает прочный фундамент для дальнейшего освоения грамматики иностранного языка.

Литература

1. *Камянова Т.Г.* Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка. – М., 2008. – 13 с.
2. *Куваева Л.В., Демьяненко Ю.В.* Лексический подход и коммуникативная методика обучения иностранным языкам // Общество и личность: гуманитарские тенденции в развитии современного общества (памяти профессора Е.Н. Шиянова). – Ставрополь, 2017. – 202 с.
3. *Сторожук В.С.* Комбинирование коммуникативного и лексического подхода для достижения максимальной эффективности обучения иностранным языкам // Перевод. Язык. Культура. – СПб, 2016. – 228 – 232 с.
4. *Selivan L.* Why has the lexical approach been so long in coming? // The Guardian. – London, 2013. – 43 с.
5. *Lewis M.* Thelexicalapproach: thestateof ELT and the way forward. – Hove, England: Language Teaching Publications, 1993. – 167–189 с.
6. *Thornbury S.* Thelexicalapproach: ajourneywithoutmaps? – WestSussex, UK, 1998.– 56 с.

УДК 372.881.111.1

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

М.А. КИРЕЕВА,

учитель английского языка МОУ «ТСШ № 9 им. С.А. Крупко», г. Тирасполь

В данной статье рассматриваются приемы, используемые в формировании коммуникативных навыков на уроках английского языка в начальной школе. Создание речевых ситуаций в ходе обучающей игры создает благоприятные условия для достижения главной цели обучения иностранному языку в школе – формированию коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, игра, речевая ситуация, диалогическая речь, создание проектов.

FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS AT THE INITIAL STAGE OF TEACHING ENGLISH LANGUAGE

This article discusses the techniques used in the formation of communication skills in English classes in elementary school. The creation of speech situations during the educational game creates favorable conditions for achieving the main goal of teaching a foreign language at school – the formation of communicative competence.

Keywords: communication skills, game, speech situation, dialogical speech, project creation.

Формирование коммуникативных навыков – одна из главных целей обучения английскому языку в школе.

Уже с первых уроков учитель стремится заложить основы коммуникативной компетенции. Для этого у него есть множество возможностей. Среди основных следует отметить возрастные особенности учеников первых-вторых классов, их воображение и готовность к игре позволяют освоить элементарные речевые структуры уже на этапе темы «Знакомство». Ученики с первых же занятий учатся представлять себя, сообщать краткие сведения о себе, своей семье, расспрашивать собеседника, вести простейший диалог.

При изучении темы «Знакомство» эффективными являются игры, создающие речевую ситуацию. Здесь на помощь приходят плюшевый Винни Пух, прилетевший из английской сказки, веселая обезьянка Monkey и т. д. Использование знакомых и привычных детям героев мультфильмов или игрушек позволяет преодолеть застенчивость и неуверенность у некоторых ребят, раскрепостить и побудить создавать высказывания на иностранном, ещё пока новом для них языке.

Также для формирования коммуникативных навыков на уроках английского языка в первом-втором классе можно использовать игрушечный микрофон. Ребятам предлагается стать героями телевизионной программы, ведущий при помощи микрофона задает собеседникам вопросы в рамках изучаемой темы. Таким образом формируются навыки диалогической речи у младших школьников.

Результатом изучения английского языка у учащихся третьих классов является составление рассказа о себе в объеме 10–12 предложений. Это первое проектное задание, к которому учащиеся третьих классов готовятся в течение всего учебного года: пополняют свой словарный запас, осваивают речевые структуры и грамматические конструкции.

При составлении собственных высказываний третьеклассникам необходима опора на образец. В учебнике «RainbowEnglish» по завершении каждого раздела предлагается подготовить свое монологическое высказывание по предлагаемому образцу. Кроме этого уместно использовать и яркие, доступные для детей видеоролики на английском образце. Напри-

мер, просмотрев и проанализировав видеоролик о ежедневном расписании английского мальчика Джона, ребята могут составить свой собственный рассказ о повседневных делах. Использование обучающих видео на уроках делает аудирование более эффективным за счет опоры на видеоряд и языковую догадку. В таком случае достигается понимание текста даже слабыми учащимися.

В четвертом классе можно шире использовать обучающие видео. Например, познакомить ребят с тем, как проходят занятия в школах англоязычных стран, или продемонстрировать ситуацию в кафе при изучении темы «Food». Это воспитывает уважение к иноязычной культуре, повышает мотивацию к изучению английского языка.

По завершении изучения каждого раздела учащиеся составляют и представляют свои проектные задания. Наибольший интерес у учеников четвертых классов представляют такие темы, как «My dream classroom», «My family», «Summer holidays», «Food».

Большое удовольствие ученикам четвертых классов доставляет обыгрывание ситуации посещения кафе. Они придумывают меню, стараются сделать их яркими, дополнить названиями тех блюд, которые не входят в лексический минимум этой темы.

Расширить страноведческие знания можно, предложив ребятам узнать и рассказать о национальных блюдах Великобритании, сравнить их с молдавскими, русскими или украинскими традиционными блюдами.

Создание игровой ситуации, несколько свободная атмосфера уроков представления проектов создают хорошие условия, побуждают ребят говорить на иностранном языке уверенно, без скованности.

Формирование коммуникативных навыков возможно только в ситуации живого общения на уроках английского языка, только тогда, когда учитель совместно с учениками «творит» урок.

Литература

1. Барбар М. П. Развитие коммуникативных способностей на уроках английского языка. – М.: Просвещение, 1992. – 12 с.
2. Гальскова Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе. – М.: Просвещение, 2006. – 59 с.
3. Рабочая программа. Английский язык. 2–4 классы: рабочая программа: учебно-методич. Пособие / О. В. Афанасьева, И. В. Михеева, Н. В. Языкова, Е. А. Колесникова. – М.: Дрофа, 2015. – 73 с.

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

И. В. КЫНАЛЫ,

преп. иностранного языка ГОУ «Бендерский медицинский колледж», г. Бендеры

В данной статье приведено исследование некоторых проблем обучения английскому языку в медицинском колледже. Предложены практические рекомендации по улучшению усвоению материала, также материалы профессионального направления для студентов медицинских колледжей.

Ключевые слова: профессиональная направленность обучения иностранным языкам, иностранные языки, английский язык, медицинский колледж.

THE MAIN PROBLEMS AND PROFESSIONAL ORIENTATION WHEN TRAINING IN THE FOREIGN LANGUAGE IN MEDICAL COLLEGE

In article the research of the some problems of training in English is given in medical average special educational institution – college. Practical recommendations about improvement are offered digestion of material, also materials of the professional direction for students of medical colleges.

Keywords: professional orientation of training in foreign languages, foreign languages, English, medical college.

В современном обществе увеличилась мобильность людей и соответственно потребность в изучении английского языка: увеличение сфер повседневного и профессионального общения, которые требуют у участников диалога значительного запаса специализированной медицинской лексики и умения её правильно использовать, а также определенного объёма знаний, которые необходимы для эффективной коммуникации, в частности, в области медицины и здравоохранения.

Поток медицинской научной информации значительно возрос, осуществляются международные программы по совершенствованию системы здравоохранения, российские и зарубежные врачи, студенты медицинских образовательных учреждений все чаще принимают участие в международных научно-практических конференциях и программах по обмену опытом и обучению среди специалистов. Таким образом, интерес к английскому языку в последнее время значительно возрос.

Особенности методики преподавания английского языка в нашем колледже определяются тем, что в колледж приходят учащиеся из разных школ с различным уровнем подготовки и различным уровнем мотивации.

«Медицинский английский» предназначен для студентов желающих научиться самостоятельно работать с оригинальной медицинской литера-

турой и общаться с коллегами по различным вопросам и непосредственно с пациентами.

Программа предусматривает освоение новой медицинской терминологии и усовершенствование знаний, совершенствование языковой компетенции обучающихся, лексического материала по основным разделам медицины, ознакомление с основами и спецификой работы медицинского работника, фармацевта, формирование этики у будущих специалистов среднего звена.

Обучение ведется по двум основным учебным пособиям: С. А. Тылкина «Пособие по английскому языку для медицинских училищ», М. А. Маслова «Essential English for medical students».

Учебные пособия содержат аутентичные научно-популярные тексты по следующей тематике: анатомия человека, история медицины, инфекционные заболевания, хирургия, медицинские специальности, первая помощь, инновационные технологии в медицине, микробиология и многие другие и позволяют преподавателю работать творчески, применять инновационные технологии. В учебных пособиях имеются лексические и грамматические упражнения с использованием большого количества медицинских терминов. Студенты на занятиях переводят тексты с английского на русский язык, с русского на английский, выполняют упражнения, работают со словарями, изучают и усовершенствуют медицинскую терминологию, работают в парах, максимально используя лексический материал, создавая ситуативные задачи.

Английский язык как предмет, изучаемый в медицинском колледже, представляет собой самостоятельный курс, характеризующийся целостностью, спецификой, тесной интегральной связью с изучением латинского языка, основ сестринского дела, сестринского дела в клинических дисциплинах и фармации. Назначение курса – завершить формирование основ владения английским языком, начатое в средней общеобразовательной школе, заложить прочные основы практического владения профессиональной медицинской лексикой, обучить технике перевода и элементам аннотирования специальной литературы на английском языке. Тем самым обеспечивается преемственность в обучении: средняя общеобразовательная школа – среднее специальное учебное заведение [Беленкова 2010; 87]. Для студентов медицинского колледжа и будущих выпускников областями применения иностранного языка являются: общение с иностранцами при оказании неотложной помощи; уход за пациентом в больнице или поликлинике; отпуск лекарств в аптеке; сбор анамнеза; чтение специальной литературы; посещение международных конференций и выставок.

В рамках профессиональной подготовки современного медицинского работника особое внимание в колледже уделяется навыкам общения в профессиональных ситуациях. Поскольку процесс обучения происходит в искусственной языковой среде, эффективным средством для развития

устной речи служит диалог. В ходе диалога можно смоделировать различные аспекты профессиональной медицинской деятельности в учебном процессе, обеспечить условия комплексного использования профессиональных знаний студентов и совершенствования их иноязычной речи. Диалог способствует формированию более прочных умений и навыков устной речи и довольно часто используется с успехом на занятиях. Такие задания заставляют студентов мыслить, анализировать, систематизировать пройденный материал, а также активизируют познавательную деятельность.

Литература

1. Беленкова Г. А. Профильно-ориентированное обучение английскому языку студентов медицинских ССУЗов – Вестник Камчатского политехнического техникума. – 2010, №. 3. С. 80–89.
2. Алексеева Л.Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку: Курс лекций: Методическое пособие. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2007. – 136 с.
3. Федорова Л.М. Современные теории и методики обучения иностранным языкам // Под общ. ред. Л.М. Федоровой, Т. И. Рязанцевой. – М.: Экзамен, 2004. – 320 с.

УДК 371.3

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОЛЛЕДЖА (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ)

Е.Н. МИНЬКО

*преп. иностранного языка Бендерский высший художественный колледж
им. В. И. Постойкина, г. Бендеры*

В статье рассматривается развитие профессиональной иноязычной компетенции посредством упражнений к тексту, обучающихся погружаются в культурное пространство страны изучаемого языка, повышается общий культурный уровень студентов.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам, обучение в колледже, специальная лексика, упражнения к тексту.

FORMATION OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE AMONG STUDENTS OF ART COLLEGE

The article deals with the development of professional foreign language competence through the exercises to the text, students are immersed in the cultural space of the country of the studied language, the overall cultural level of students increases.

Keywords: Professional-oriented teaching of foreign languages, College education, text exercises, special vocabulary.

На сегодняшний день владение иностранным языком рассматривается как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки будущего «художника-живописца». Цель обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах вузов – это достижение уровня, достаточного для практического использования иностранного языка в будущей профессии. В обществе возникла потребность в «специалистах, профессиональная компетенция которых становится более глубокой благодаря владению иностранным языком».

Обучая иностранному языку, необходимо познакомить студентов с другой культурой, социально-духовными и национальными особенностями носителей иностранного языка [Маслова 2001; 305]. Перед преподавателями иностранного языка на данный момент стоит дилемма не только дать знания по дисциплине, но и сделать так, чтобы студенты осознали значимость и важность иноязычной подготовки в личной, общественной и профессиональной деятельности.

В ГОУ ВПО «Бендерском высшем художественном колледже им. В. И. Постойкина» обучение направлено на профессионально-ориентированное, межкультурное общениетворчески и нестандартно мыслящих личностей, умеющих на практике применять приобретённые знания и умения. Преподаватели обращают внимание не только на активизацию деятельности студентов с учетом их интересов и эмоций, но и на то, что иностранный язык является средством межкультурного общения. Тем самым формируя у студентов положительную, устойчивую мотивацию, что неоспоримо важно при изучении иностранного языка. Так, по специальности «церковно-историческая живопись» изучаются фонетические, лексические и грамматические единицы, символы, религиозные персонажи и цветовая гамма сначала на русском языке. Ведется работа с понятийным аппаратом, изучаются религиозные моменты, цветовые канонические условия, собирается лексический словарь, и грамматические структуры построения предложения, изучается религиозная литература разных временных периодов [Иванова 2005; 114].

В своей будущей профессиональной деятельности обучающимся необходимы не только знания профессиональной лексики и терминологии на родном языке, но и на иностранном языке. Данное обучение способствует обогащению языковой культуры студентов, раскрывает возможности использования приобретенных знаний в межличностном общении при творческих встречах на международных выставках, в музеях, пленэрах с носителями иностранного языка.

Все, что связано с изобразительным искусством относится к будущей профессии, интересно в изучении и , это является стимулом для изучения иностранного языка. Знание иностранного языка поможет нашим студентам социализироваться в международном пространстве, прокомментировать произведения искусства, общаться с носителями языка, вносит по-

ложительный вклад в профессиональную деятельность [Елизарова 200; 140].

Искусство, в частности, живопись, помогает решить и общечеловеческие проблемы своими художественными средствами. Изучение иностранного языка через произведение искусства позволяет студентам не только применять грамматику и словарный запас, но и быть культурной творческой личностью. Произведения искусства активизируют различные виды речевой деятельности. Живопись, ДПИ, скульптура предлагают более богатый материал для изучения и обогащения словарного запаса, чем «сухое» через повседневную, бытовую терминологию и обыденную лексику [Зимняя 1985; 47].

Преподавателю следует убедиться, что студенты готовы к обсуждению интересных аутентичных текстов по искусству с упражнениями и заданиями на более профессиональном уровне. Он определяется общим направлением специализированной подготовки [Гальскова 2000; 67].

Я считаю важным научить студентов понимать в целом содержание текста, выделяя самое главное. Достаточно часто в качестве задания студентам предлагается сделать конспект текста. Содержание текстов знакомит студентов с событиями в странах изучаемого языка, усиливает интерес к его культуре, традициям, открывает перед ними новые возможности применения в профессиональной сфере.

Особое внимание обращается на использование навыков просмотрового чтения для поиска нужной информации; умение проводить смысловой анализ текста и находить главную идею; умение выполнять достаточно полный перевод профессионального текста, содержащего интересные сведения; умение пользоваться при переводе специальным словарём.

Целью работы с текстом является совершенствование умения разных видов чтения, служения познавательным источником, расширяющим кругозор студента, способствования ведению беседы по соответствующей теме. Для эффективного выполнения всех задач практикуются различного рода упражнения.

В упражнениях после текста закрепляются лексические и грамматические навыки чтения и устной речи, также осуществляется подготовка для беседы и обмена мнениями. Студентам предлагаются задания следующего содержания:

1. Determine the time form of verbs.
2. Search from the text the verbs in Futurum (Perfect)
3. Replace the modal verbs
4. They Call Synonym Pairs (Antonym Pairs)
5. You determine the components of the following compound nouns

Студентам предлагается выполнение нахождение узнаваемых слов в любом окружении, соединение слов с их толкованием, определение контекстуальных значений одного и того же слова, нахождение и замена

слов, которые неподходят к смыслу всего предложения, заполнение пропусков в предложении одним из ряда предложенных слов и т. д.

Это упражнения типа:

1. Write the word next to the drawing.
2. Answer the questions about the text.
3. What is right? Tick it!
4. Tick (Correct) or (False)!
5. Which answer fits?
6. Name the corresponding Russian translation of the following Phrases.
7. Find correct sequels.

На закрепление лексических единиц студенты составляют предложения, а также используют тексты с пропусками, отлично подходят и ролевые игры, способствующие формированию навыков устной речи, свободному общению.

Так, например, после прочтения диалога “At the exhibition” выполняется задание: Представьте себе, что Вам нужна хорошо оплачиваемая работа. Вы бы хотели получить место в хорошей современной галерее. Инсценируйте диалог.

Упражнения к тесту способствуют формированию профессиональных компетенций – читательской, культурологической, речевой, коммуникативной. Тексты необходимо подбирать с учётом специальностей, учитываются разные знания и индивидуальные способности студентов. Тексты имеют профессиональную или страноведческую направленность позволяют активно реализовать межпредметные связи. Работа над профессионально-ориентированным текстом организует студентов самостоятельно работать, обеспечивает возможность повышения языковых знаний и способствует тем самым формированию профессиональной коммуникативной компетенции.

Литература

1. *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1985. – 47 с.
2. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – М., 2000 – 67 с.
3. *Елизарова Г. В.* Культурологическая лингвистика (Опыт исследования понятия в методологических целях). – СПб., 2000. – 140 с.
4. *Маслова, В. А.* Лингвокультурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2001. – 305 с.
5. *Иванова О. Ю., Образцов П. И.* Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел, 2005. – 114 с.

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ УРОКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Д. А. ПЕТРОВСКАЯ,

учитель английского языка МОУ «ТСШ № 9 им. С. А. Крупко», г. Тирасполь

Данная статья раскрывает необходимость проведения интегрированных уроков при обучении иностранному языку младших школьников. Так же в статье приводится опыт проведения интегрированного урока английского языка и окружающего мира в 4 классе.

Ключевые слова: интегрированный урок, иностранный язык, окружающий мир, мотивация учащихся.

INTEGRATED FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

This article reveals the need for integrated lessons in teaching foreign language to primary school students. The article also presents the experience of the integrated lesson of the English language and the surrounding world in the 4th grade.

Keywords: integrated lesson, foreign language, surrounding world, students' motivation.

В современной школе учащиеся должны видеть связь между учебными предметами. Каждая дисциплина не должна преподаваться отдельно от другой. Они должны быть интегрированы друг в друга. Это необходимо для того, чтобы учащиеся могли легко применять полученные знания в жизни. И такое интегрирование должно начинаться с младших классов.

Исходя из этого, появляется необходимость проведения интегрированных уроков, таких уроков, которые бы показывали связь между практической и теоретической составляющей двух или нескольких учебных дисциплин.

Интегрированный урок – это урок, с помощью которого у учащихся формируются компетенции, необходимые для правильного восприятия целостной картины мира. В ходе таких уроков происходит слияние знаний и умений по нескольким учебным предметам. То есть, тема, цели, задачи и проблемы на уроке ставятся так, чтобы они охватывали несколько дисциплин.

Советские педагоги Ю.Г. Дик, А. А. Пинский, В. В. Усанов отметили следующее: «Интеграция учебных предметов – далеко не механическая деятельность, а интегрированный учебный предмет не есть простая сумма отдельных учебных курсов. Этот процесс требует существенной переработки содержания и структуры учебных предметов, усиление в них общих идей и теоретических концепций». Они выделяют три условия, выполнение которых дает возможность интеграции учебных предметов:

1. Объекты исследования должны совпадать, либо быть достаточно близкими.

2. В интегрируемых учебных предметах используются одинаковые или близкие методы исследования;

3. Интегрируемые учебные предметы строятся на общих закономерностях, общих теоретических концепциях [Дик 1987; 42].

Исходя из этого, можно выделить следующие особенности интегрированного урока:

1. Интегрированный урок направлен прежде всего на формирование личности учащегося, тогда как на традиционном уроке внимание сосредоточено на усвоении знаний, умений, а развитие и воспитание школьников зачастую осуществляют спонтанно вне руководства учителя.

2. Учитель на интегрированном уроке выступает как организатор учебно-воспитательной деятельности, на уроке характерно сотрудничество, адекватность действий учителя и учащихся (обучающая деятельность учителя и учебно-познавательные действия учащихся).

3. Центральное место на интегрированном уроке занимает применение обобщенных систематизированных заданий, например, на развитие умений самостоятельного анализа и синтеза. Возможно слияние различных этапов и функций урока, их синтез, способствующий активизации учебного процесса.

4. Важный принцип интегрированного урока – организация коллективной учебной деятельности (работа в парах, группах, ролевые игры, дискуссии).

5. Современные подходы не исключают проведения интегрированного двумя-тремя учителями разных учебных предметов.

6. Интегрированный урок на природоведческой основе может быть проведен как экскурсия, полевой практикум, работа на экологической тропе, как заочное путешествие, поход в заповедник, в природу родного края и т. д.

Интегрированные уроки повышают мотивацию и заинтересованность учащихся, способствуют развитию межпредметных умений и навыков, так же развивают воображение и память учащихся.

Так при интеграции знаний по предметам окружающий мир и английский язык в 4 классе был проведен урок на тему «Туристический экскурс по родной столице».

На уроках иностранного языка изучается культура, обычаи и достопримечательности другой страны, но так же важным для дальнейшей полноценной коммуникации учащихся с иностранцами является умение представить информацию о своей стране и своём городе.

Целью интегрированного урока было создать туристический буклет с информацией о Тирасполе для англоязычных гостей столицы.

Для этого ученикам необходимо было решить следующие задачи:

1. Изучить историю города Тирасполь
2. Выяснить, какие достопримечательности есть в нашем городе.

3. Собрать фотоматериалы

4. Создать буклет для туриста с информацией о городе.

На время урока учащиеся были разделены на три группы: История – History, Известные личности – Famous people, Предприятия – Companies. Каждая группа подготовила полезную информацию о Тирасполе. Информация о городе представлялась на русском и английском языках. Прослушав эту информацию, остальные учащиеся должны были выполнить задания, результат которых помог бы создать буклет для ознакомления туристов с городом Тирасполь.

Задания были представлены на карточках, а так же на интерактивной доске. Тем самым во время урока использовались не только различные виды работы, но и применялись средства информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Иностранный язык и окружающий мир – те самые предметы, при изучении которых можно в полной мере использовать разные средства ИКТ. Особенно важным и актуальным является использование ИКТ на уроках иностранного языка и окружающего мира именно в начальных классах, поскольку учащиеся начальных классов имеют наглядно-образное мышление [Полат 2000; 54–55].

В рамках данного урока осуществлялось знакомство с историческими, географическими, экономическими и культурными особенностями города Тирасполь на английском языке.

Учитель английского языка в ходе интегрированного урока выступал в роли туриста и на протяжении всего занятия велась беседа между «туристом» и учащимися на английском языке.

Результатом проведенной работы стал туристический буклет на русском и английском языках с информацией о городе Тирасполь.

Тем самым, в 4 классе был проведен интегрированный урок по окружающему миру и английскому языку с участием двух учителей: классного руководителя и учителя английского языка. На уроке звучали два языка: русский и английский. Были использованы групповые виды деятельности и работа с интерактивной доской.

Стоит отметить, что в начальной школе уровень владения иностранным языком находится на невысоком уровне, однако, половина проведенного урока велась именно на английском языке.

При подготовке таких уроков от учителя английского языка требуется тщательно продумывать структуру занятия и максимально эффективно использовать знания детей в области владения иностранным языком. Необходимо тщательно продумывать лексику, соответствующую уровню класса.

С точки зрения психологии и физиологии младшим школьникам тяжело заниматься монотонной работой и быть сосредоточенным на чем-то одном в течении всего урока. Поэтому такие интегрированные уроки, где внимание ребенка переключается и используются разные виды работы заинтересовывают обучающихся в большей степени.

Иностранный язык сам по своей сути является интегрированным предметом, ведь он содержит в себе межпредметные знания и связан с различными учебными дисциплинами.

В то же время интеграция иностранного языка и любого другого предмета для школьников является необычной. Урок представляется учащимся интересным, ёмким, расширяет их кругозор и усиливает желание изучать иностранный язык.

Литература

1. Дик Ю. И., Пинский А.А., Усанов В. В. Интеграция учебных предметов // Советская педагогика. – М., 1987. № 9. – С. 41–47.

2. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2000.

УДК 371.3: 802:811.1

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УСТНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА

М. С. ПОПАЗ,

*преп. иностранных языков ГОУ «Тираспольский медицинский колледж
им. Л. А. Тарасевича», г. Тирасполь*

Статья посвящена рассмотрению основных методов, способствующих совершенствованию устно-речевых умений по иностранному языку студентов медицинского колледжа. Автор статьи обменивается опытом применения различных методов, способствующих развитию коммуникативных навыков студентов медицинского колледжа.

Ключевые слова: иностранный язык, совершенствование устно-речевых умений, методы обучения, медицинский колледж.

IMPROVEMENT OF ORAL SPEECH SKILLS IN THE FOREIGN LANGUAGE OF STUDENTS OF MEDICAL COLLEGE

This article is devoted to the consideration of the main methods that contribute to the improvement of oral speech skills in a foreign language for students of a medical college. The author of the article shares the experience of using different methods contributing to the development of communication skills of medical college students.

Keywords: foreign language, improvement of oral speech skills, methods of training medical college.

Целью обучения иностранному языку является практическое овладение всеми видами речевой деятельности: аудированием, говорением, чтением и письмом, при этом ведущим видом речевой деятельности традиционно считается говорение.

Проблема обучения говорению является одной из ключевых в методике преподавания иностранных языков. Обучая студентов иностранному языку, мы прежде всего, хотим научить их говорить на языке.

В Тираспольском медицинском колледже им. Л. А. Тарасевича уделяется особое внимание процессу преподавания иностранного языка. Преподавателями постоянно рассматриваются все новые способы и приемы организации учебной деятельности. На занятиях мы часто сталкиваемся с проблемой нежелания студентов высказать свое мнение на иностранном языке.

Перед преподавателем стоит задача создать условия, которые способствовали бы общению студентов. Для того, чтобы создать определенную речевую ситуацию, безусловно, необходимо учитывать характерные особенности участников общения, их возраст, уровень развития.

Как известно, большое значение при организации образовательного процесса играет мотивация обучения. Мотивом может быть побуждение собеседника к какому-либо речевому действию: что-то сообщить, ответить на вопрос и т. д., и неречевому действию: выполнить просьбу, что-то сделать, например, дать ручку, открыть дверь, стереть с доски и т. д. Целью в каждом из этих случаев является ожидаемый результат.

Использование разнообразных приемов обучения способствует закреплению языковых явлений в памяти, созданию более стойких зрительных и слуховых образов, поддержанию интереса и активности учащихся. Именно поэтому все чаще на занятиях предпочтение отдается так называемым активным методам обучения.

К активным методам обучения относятся и коммуникативные ситуации, и игровые методы, и метод проектов, и работа с текстом, которые активно используются нами на занятиях. Также к нестандартным методам активного обучения относятся кластер и синквейн, которые также могут стать эффективными методами в обучении говорению на иностранном языке.

Самыми эффективными приемами активизации устной речи учащихся, на мой взгляд, являются приемы взаимодействия человека с человеком, а именно интерактивные приемы. Интерактивные приемы помогают организовать необходимые условия обучения, при которых студенты активно взаимодействуют между собой.

Ниже представлены приемы, которые я активно использую с целью активизации навыков говорения студентов на занятиях иностранного языка.

Во время своих занятий я стремлюсь не только научить студентов говорить на иностранном языке, но и уделить внимание обогащению их речи. Оценочно-эмоциональные выражения украшают речь и помогают высказать мысль в интересной форме.

Например, на предтекстовом этапе я использую следующие упражнения:

Вопросно-ответное упражнение (студенты задают и отвечают на вопросы)

- 1 How many times a day do you have a meal?
- 2 Which meal is the most important?
- 3 Do you skip a meal?
- 4 What do you like to eat?
- 5 Did you eat any fruit and vegetables yesterday?
- 6 How many times a week do you eat fruit and vegetables?
- 7 What is your favorite food?
- 8 What have you had for breakfast today?

К примеру, студентам 2 курса специальности «Сестринское дело» при изучении темы «Инфекционные заболевания» я предлагаю выполнить следующие задание на этом этапе. (заполнение кластера)

Также на данном этапе я предлагаю студентам прослушать диалог и в процессе прослушивания заполнить пропуски не достающимися словами.

Nurse 1: Gary, have you done your supply checks for the day?

Nurse 2: Yes, I just finished them up.

Nurse 1: Are we 1 _____ ?

Nurse 2: Yes, 2 _____ more latex gloves in exam rooms 1 and 3.

Nurse 1: Okay. 3 _____ ?

Nurse 2: There are 4 _____ syringes left in the storage closet.

Nurse 1: Okay, I'll have to order some of those. That reminds me, 5 _____ empty the sharps containers before you leave.

Nurse 2: Will do. 6 _____, Carol.

Данные упражнения направлены на устранение смысловых и языковых трудностей, а также на мотивацию устно-речевого высказывания, что положительно сказывается на следующих этапах занятия.

После выполнения такого рода упражнений смело можно приступить к следующему этапу – текстовому. На данном этапе, например, при изучении темы «Кровотечения» студенты выполняют следующие упражнения:

Отметьте верные или ложные следующие высказывания:

- 1 Severe or continuous bleeding may lead to death.
- 2 An adult can lose 500 ml of blood not having any harm.
- 3 A bandage may be gauze square applied directly to a wound, while a dressing, such as roll gauze, is used to hold a dressing in place.
- 4 Bleeding can be open or closed.
- 5 Bleeding may be from an artery, from a vein, from a capillary.

При изучении темы «Работа медсестры в терапевтическом отделении» студенты 2 курса специальности «Сестринское дело» на этом этапе читают текст, одновременно заполняя таблицу.

Who?	What?	When?	Where	Why?

I am a nurse. I work at a therapeutic department. Our department is very large. Work at the department begins at 6 o'clock in the morning. The nurses begin to take the patients temperature at o'clock. They write it down in temperature charts. Then the nurses give the patients medicines and carry out other prescriptions of the doctors. They open the windows and air the wards. The doctors come at 9 o'clock in the morning and begin to examine patients. Each ward nurse tells the doctor about her patients. As I am a ward nurse the doctor asks me about the condition of my patients. Sometimes I tell him that they are well. And sometimes I tell the doctor that the temperature of some of the patients is high and the doctor prescribes some new medicine or injections. I like my profession very much. I know that much of the nurse's work can be learn by practice. So I am very attentive and try to observe any changes in a patient's condition.

Упражнения на данном этапе направлены на понимание прочитанного текста и решение конкретных коммуникативных задач. Как показывает практика, на данном этапе студенты более удачно справляются с заданиями, чем на предтекстовом этапе.

И один из самых важных этапов, способствующих совершенствованию устно-речевых умений – послетекстовый этап. На данном этапе студенты на достаточно хорошем уровне владеют информацией, соответственно способны вести диалог на иностранном языке.

Основное достоинство ролевой игры, как методического приёма обучения учащихся обучения учащихся иноязычному говорению является то, что ролевая игра стимулирует живую речь. Изучаемый язык в таком случае не воспринимается как искусственный, а как средство выражения своих мыслей.

Примером ролевой игры может послужить тема «Симптомы заболеваний». Изучив эту тему, студенты составляют и разыгрывают диалог по ролям, опираясь на подсказку:

Student A: You are a doctor. Talk to Student B about:

- his or her symptoms
- likely cause of symptoms
- your recommendations

Student B: You are a patient. Talk to Student A about your symptoms.

Преимущества ролевой игры перед другими коммуникативными упражнениями заключается в том, что она предполагает подражание действительности и активизирует знания обучающихся по теме.

Особую популярность в последние годы в образовательном процессе завоевывает метод проектов. Проекты на занятиях иностранного языка имеют коммуникативную направленность. Они позволяют обучающимся в нестандартной, интересной форме применить имеющиеся у них знания, расширить навыки коммуникации на иностранном языке.

Благодаря проекту повышается самооценка обучающихся, они перестают бояться высказываться на изучаемом языке. Проектная работа помогает решить проблему мотивации говорения, формирует и совершенствует общую культуру общения и социального поведения в целом.

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что проблема обучения говорению на иностранном языке продолжает оставаться актуальной, так как в настоящее время стратегической целью обучения иностранному языку является формирование у обучающихся совокупности способностей к иноязычному общению.

Для успешной реализации данной цели в современных условиях, кроме знания методики преподавания, педагогам необходимо находиться в непрерывном творческом поиске, совершенствовать свои профессиональные навыки, пополнять методическую копилку новыми методиками и нестандартными формами работы.

Литература

1. *Virginia Evans, Jenny Dooley, Trang M.* «Career Paths Medical», Express Publishing, 2012.
2. *Гальскова Н.Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2004.
3. *Поназ М.С.* Английский язык для студентов медицинского колледжа. – СПб.: Лань, 2019.
4. *Соловова Е.Н.* Практикум к базовому курсу методики обучения иностранным языкам: Учеб. пособие для вузов. – М.: Просвещение, 2004.

УДК 371.321:811.111

ДЕЛОВАЯ ИГРА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ МЕТОДОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

И. А. РЫЛОВА,

*преп. русского языка и литературы и английского языка,
Тираспольский аграрно-технический колледж им. М. В. Фрунзе, г. Тирасполь*

В данной статье предложены варианты использования ролево-деловых игр на занятиях по английскому языку в начальных профессиональных образовательных и средних

профессиональных образовательных учреждениях. Выражение собственных мыслей, обсуждение мнений, становятся средством формирования личности, позволяют моделировать различные виды деятельности, знакомят обучающихся с поведенческими штампами.

Ключевые слова: ролевая, деловая игра, развитие личности, отстаивание своих взглядов, коммуникация, новая лексика.

BUSINESS GAME IN ENGLISH LESSONS IN SECONDARY SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS ONE OF THE MAIN METHODS OF GENERAL EDUCATION AND EDUCATIONAL WORK OF THE TEACHER

In this article we propose the use role-playing and business games at the lessons of English language in Primary Professional Educational and Secondary Professional Educational Institutions. Expression of own thoughts, discussion of opinions, become means of personality formation, allow to model various types of activities, acquaint students with behavioral lichés.

Keywords: role-playing, business game, personality development, defending one's views, communication, new vocabulary.

Построение занятий на игре – это основа многих образовательных учреждений. И обучающемуся намного интереснее обыграть какую-либо ситуацию, представив себя на месте героя. Что касается игрового развития, то оно предельно отвечает законам психологии.

Мы знаем, что раньше созревает правое полушарие мозга – оно ведет наглядным, чувственным отношением к жизни, образным мышлением. Механизмы левого полушария – оно ведет отвлеченным, логическим мышлением – созревают гораздо позднее.

Развивающая роль приемов, методов, форм зависит от того, насколько они активизируют мысль обучающихся, побуждающих к самостоятельным действиям, обобщениям, выводам насколько успешно служат формированию способности к переработке, систематизации, освоению разнообразной информации, поступающей по многочисленным каналам [Докторский 1998; 64]. Развитию обучающихся в большей мере способствует использованию на занятиях фактов действительности, к которым обучающиеся имеют прямое или косвенное отношение.

Занятие становится активной, развивающей силой, если через него проходит жизнь, все то главное, чем внутренне живет обучающийся, что дает содержание для развития его личности, для взаимодействия членов коллектива, служит поводом для борьбы мнений, отстаивания своих взглядов. При этом совершается самое важное в педагогическом процессе – взаимовоспитание обучающихся: передача друг другу накопленных духовных ценностей (познавательного опыта, черт характера), формирования привычек, жизненных норм, обычаев, стиля поведения, утверждения традиций, зарождение и развитие личных и коллективных перспектив [Артемов 1999; 36].

Выражение собственных мыслей, обсуждение мнений, высказанных одноклассниками, становятся средством формирования личности, если они сопровождаются глубокими переживаниями, эстетическим наслаждением, восхищением перед силой человеческого духа и человеческим благородством. При этом важны собственные оценки обучающихся, отстаивание ими своих мнений, обоснование своих выводов [Савина 1991; 115].

Например, вначале предлагается просто познакомиться. Начинается игра «Знакомство». Обучающимся за 5–7 минут нужно успеть узнать максимум интересного друг о друге.

Включение ролево-деловой игры возможно на любом этапе обучения, однако, как правило, лучше проводить ролево-деловую игру на заключительном занятии по разделу. Большинство преподавателей требуют от обучающихся овладения материалом, а также создания оригинального продукта, схемы, проекта, коммуникативного общения. На начальном этапе разработки материала преподаватель обычно использует различные виды стимулирующей работы:

1) модель социальной системы (то есть конкретной коммуникационной ситуации: магазина, библиотеки, вокзала и т. д.);

2) наличие модели, схемы связи, доведенной до автоматизма;

3) заполнение этой модели лексическим и смысловым содержанием, соответствующим данной ситуации [Власенков 2003; 115].

Пример: На основе текста «Праздники в Великобритании» диалог пишется, отрабатывается и разыгрывается парами. После этого студенты входят в роль, привнося в нее свои личные элементы, индивидуальные особенности (интересуются историей праздника, которая их больше всего интересует, предлагают почитать, увидеть дополнительную информацию, приведенную в некоторых источниках), используя такие экстралингвистические средства, как: темп, мимика, интонация.

Следующий шаг – введение новой лексики, которая фиксируется в ситуациях и диалогах, близких к теме: покупка билета из одного города в другой на вокзале, обсуждение лучшего места отдыха.

Только после того, как обучающиеся смогут воспроизвести тему в монологе, преподаватель приступит к ролевой игре. Педагог придает большое значение развитию ситуации, на основе которой строится ролевая игра. Например, «Заседание Пиквикского клуба», на котором мистер Пиквик собирается посетить Приднестровье и собирает о нем информацию. Члены клуба (а некоторые студенты получают имена Трейси Тапман, Огюст Снодграсс, Натаниэль Винкл), выражают свои мысли об этой стране, показывают карты и фотографии и, наконец, прокладывают курс президенту клуба. Послание каждого члена по своим характеристикам и наклонностям отличается друг от друга. Участники игры строят свои сообщения на основе ролевых карт. Затем идет диалог-обмен мнениями. В качестве информации о ПМР используются газеты, статьи в интернете

о городах ПМР, видео, радиосообщения. Задача студентов в этой ролевой игре-убедить мистера Пиквика в необходимости отправиться в путешествие. В конце занятия подытоживается информация о посещенных местах.

Еще один вид деловой игры – «Школа стюардесс/стюардов». Они должны распознать описание любого населенного пункта. Задача преподавателя – научить обучающихся свободно и творчески использовать свои знания. При решении этой задачи преподаватель четко следует 4 шагам:

I этап. Подготовка. Повторение. Студенты, работающие в группах, определяют общие и наиболее характерные черты населенных пунктов, о которых уже упоминалось на занятиях, работая с текстами. Каждая группа составляет краткий отчет о населенном пункте. В слабых группах студентам предлагается готовый текст, из которого необходимо выбрать нужные характеристики местности.

II этап. Структурирование материала. После выполнения предыдущей задачи каждая группа составляет спископорных слов.

III этап. Обобщение. Один из членов группы представляет список опорных слов и рассказывает об одном из населенных пунктов (задание было дано как самостоятельная работа). После этого преподаватель предлагает обучающимся сделать рассказ о местности, которая была задана.

IV этап. Творческий. Следует игра, в которой преподаватель раздает обучающимся карточки с названием населенного пункта или открытки с его видом. Каждый участник должен рассказать о нем, используя видимость, воображение и минимум информации. В конце занятия у обучающихся формируется алгоритм, помогающий рассказать историю местности.

Особо следует отметить роль педагога в ведении деловых и ролевых игр. Педагог должен иметь полное понимание структуры игры, четко и ясно объяснять значение задач и способы разработки решений этих задач. Во время игры преподаватель поддерживает постоянный контакт с игровыми группами. Умело создает атмосферу сотрудничества. При подготовке ролевой или деловой игры педагог всегда использует тот материал, наиболее точно обладающий коммуникативной направленностью. В современных источниках информации имеется большое обилие разнообразных текстов, которые довольно легко пересказать, но очень трудно использовать для общения. Преподаватель расширяет эти тексты вопросами, для лучшего понимания и применения информации. У студентов есть возможность улучшить собственные знания, подобрать дополнительный материал.

Результат: постоянная работа с использованием данного метода показала, что произошли личностные изменения студентов: стали более общительными, стали легче говорить, стали более независимыми в принятии решений и т. д.

Литература

1. *Власенков А. И.* «Развивающее обучение». – М.: Просвещение, 2003.
2. *Артемов В. А.* Психология обучения иностранным языкам. – М., 1999.
3. *Докторский Я.Р.* Аутогенная тренировка. – Стараврополь, 1998
4. *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1998
5. *Савина С.Н.* Внеклассная работа по иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1991.

УДК 371.3:811.112.2

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

М. К. СИЛАЕВА

*зав. научно-методическим отделом, преп. немецкого и русского языков ГОУ СПО
«Промышленно-строительный техникум», г. Тирасполь*

В настоящей статье раскрывается возможность применения наиболее эффективных методов и приёмов для формирования коммуникативной компетенции, приводятся ситуации их использования на занятиях немецкого языка. Особое внимание уделяется отдельным приёмам работы с текстом и новой лексикой.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативность, диалогическая речь, речевые упражнения, работа с текстом, снежный ком, кубик Блума.

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE GERMAN LANGUAGE CLASSES UNDER CONDITIONS OF AVERAGE PROFESSIONAL EDUCATION

This article reveals the possibility of applying the most effective methods and techniques for the formation of communicative competence, describes the situation of their use in the German language classes. Particular attention is paid to the individual methods of working with text and new vocabulary.

Keywords: communicative competence, communicativeness, dialogic speech, speech exercises, work with text, snowball, Bloom's cube.

В последнее время обучение немецкому языку в учреждениях среднего профессионального образования осуществляется в условиях значительных изменений во всей системе образования, главной задачей которой является создание условий для качественного обучения. Согласно требованиям ГОС особое внимание следует уделять формированию коммуникативной компетенции.

Коммуникативность является важнейшим компонентом в изучении иностранного языка, а формирование и развитие этого качества – одной

из проблем обучения немецкому языку. Следует отметить, что за годы работы преподаватель иностранного языка, в частности, немецкого, часто сталкивается с тем, что не у всех обучающихся сформированы коммуникативные навыки. Таким образом, возникла необходимость повысить уровень сформированности коммуникативной компетенции обучающихся.

Успешно применяю на своих занятиях и считаю наиболее эффективными следующие методы и формы работы: аудирование, чтение, речевые упражнения, метод проектов, игровые технологии, ролевые игры.

Аудирование играет важную роль в изучении немецкого языка на всех этапах обучения. Через аудирование идёт усвоение лексической стороны языка и его грамматической структуры. Для этого использую: упражнения, выполняемые в ходе прослушивания текста на детальное или выборочное понимание; упражнения, направленные на развитие умений и навыков интерпретировать текст и воспроизводить по плану или по ключевым словам содержащуюся в тексте информацию; упражнения, нацеленные на обсуждение проблематики текста без вербальных опор.

По окончании прослушивания обучающиеся выполняют мини-тест.

Прочно сформировать все виды коммуникативной компетенции помогает *чтение* иноязычного текста. Особенно удачными для работы с текстом считаю упражнения и задания:

- Найти ответы на вопросы.
- Найти перевод слов, предложений.
- Подобрать синонимы к словам.
- Согласиться с утверждениями или опровергнуть их.
- Подобрать подходящий заголовок к каждому абзацу.
- Найти в тексте предложения с определёнными грамматическими явлениями.
- Найти описание внешности (места или события).
- Догадаться о значении слова по контексту.

Для работы предлагаю различные тексты, многие из них носят профессиональную направленность: «Mein Beruf» («Моя профессия»), «Maschinenbau» («Машиностроение»), «Deutsche Autos» («Немецкие автомобили»), «Die Verkehrsmittel» («Транспортные средства»), «Kreislauf des Wassers» («Циркуляция воды»), «Beschaffenheit des Wassers» («Качество воды») и многие другие.

Чтение является одним из эффективных способов развития коммуникативности: способствует развитию устной речи, обогащению словарного запаса, знакомству с культурой и литературой страны изучаемого языка и развитию аналитического мышления.

Часто применяю на занятиях *речевые и условно-речевые упражнения*. Например, при изучении темы «Внешность человека» применяю задание «*Опиши соседа*» или «*Опиши внешность и одежду вашего знакомого*». Большой интерес к занятиям немецкого языка у обучающихся вызывает

связь с профессией. Интересны задания «Переведите техническую карту автомобиля» или «Переведите инструкцию по эксплуатации электроприбора». При изучении темы «Мой техникум» даю задание «Опиши техникум» или «Опиши автомастерскую /слесарную мастерскую» и др.

Как показывает практика, у большинства обучающихся слабо сформированы базовые навыки письма, они не умеют выделять главную информацию, сокращать текст, составлять план или тезисы, логически связывать и грамотно оформлять мысли. Для решения данной проблемы применяю упражнения и задания:

- вставка пропущенных слов;
- замена выделенных курсивом слов синонимами;
- составление словаря по теме;
- выписка из текста предложений, являющихся ответами на поставленные вопросы;
- соединение частей предложений в логическом порядке;
- составление плана текста, составление схемы-опоры для пересказа текста и др.

При обучении диалогической речи обычно применяю стандартные (типовые) диалоги. И делаю это на основе диалогов-моделей. В качестве дополнительных опор готовлю схемы, карточки. Приведу пример монолога на тему « О себе». Образец: текст, стр.13, упр. 16 [Воронина Г. И. , Карелина И. В. 2008]. Ich über mich selbst.

- Mein Name ist Mein Vorname ist...
- Mein Sternzeichen ist...
- Meine Lieblingsbeschäftigungen sind...
- Mein Lieblingsfilm/Lieblingsbuch ist...
- Meine Hauptcharakterzüge sind...
- Für mich ist das Glück ...
- Ich schätze am meisten bei einem Jungen / Mädchen...(я ценю...)
- Ich möchte ... (я хотел бы...).
- Ich träume von... (я мечтаю...)

Следует отметить, что для учебного общения диалогическая речь представляет больше трудности, чем монологическая. У обучающихся часто наблюдается нехватка языковых и речевых средств для полноценного высказывания. Для устранения данной проблемы наиболее эффективными считаю не только вышеуказанные упражнения и тексты, но и схемы, таблицы, планы с ключевыми словами и др.

Кроме того, активно использую на занятиях коллективные формы работы. Для раскрытия и проявления творчества обучающихся применяю метод проектов, который способствует развитию воображения, фантазии, мышления студентов. При этом формируется мотив говорения, возникает необходимость что-то рассказать. Так, работу над темой «Транспорт» завершаю мини-проектом «Немецкие автомобили». Обучающиеся готовят

информацию о немецких автомобилях (описание автомобиля, год выпуска, город и т. д.).

Метод проектов – одна из удачных форм, стимулирующая речемыслительную деятельность обучающихся, вызывающая у них интерес, для каждого в проекте находится дело по силам и по душе.

На своих занятиях часто использую элементы игры, которые всегда пользуются повышенным интересом у обучающихся. Большой успех имеет игра «Снежный ком». У данной игры множество вариаций, но главное в ней – постоянное повторение и наращивание активно используемой лексики по определенной теме: слово – словосочетание – предложение – ситуация. Или: слово + повторённое слово и новое слово + 2 названных слова и новое слово + 3 озвученных слова и своё слово ... и так далее, пока вся лексика по теме не будет повторена. Например, один обучающийся называет деталь автомобиля, другой называет ещё одну и так до тех пор, пока группа не опишет автомобиль (тема «Устройство автомобиля»). Или: первый обучающийся называет одну из деталей автомобиля, другой говорит о возможной поломке (тема «В автомастерской»):

- Der Kühler.... verliert.... Wasser.
- Der Motorzieht.... nicht/gut.
- Der Scheinwerfer..... blinkt..... nicht/ gut.
- Der Reifen..... hat..... ein Loch.
- Das Gaspedal.... funktioniert..... nicht/gut.

Интересный приём педагогической техники – кубик Блума –проводу в игровой форме. Эффективен этот приём при работе с текстом после его прочтения. На гранях кубика написано начало вопросов:

Wer? (Кто ...главный герой текста?)

Wo? (Где...происходит действие?)

Wann? (Когда... происходит действие?)

Wovon? (О чем....говорится в тексте?)

Обучающийся читает на грани кубика начало вопроса, формулирует его и выбирает человека, которому задал бы этот вопрос. В данном случае обучающийся имеет право оценить ответившего, а его в свою очередь оценивает вся группа. Этот приём имеет элемент ролевой игры (обучающийся в роли преподавателя), способствует развитию коммуникативных навыков и импонирует обучающимся. Игровая форма позволяет сделать занятие интересным и привлекательным для обучающихся и повышает мотивацию к изучению немецкого языка.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что обучающимся намного легче усваивать лексику немецкого языка через наглядность, путём выполнения речевых упражнений, участвуя в играх, проектах, составляя собственные высказывания по речевым клише или образцу, а также через профессиональную направленность, которая вносит свой определённый вклад в формирование разных видов компетенций

обучающихся – языковую, речевую, лингвострановедческую, которые являются составной частью коммуникативной компетенции.

Литература

1. *Воронина Г. И., Карелина И. В.* Немецкий язык, контакты. Учебник для 10–11 классов общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2008.
2. *Гусева Т. К., Маяцкая Н. К.* Требования к профессиональной компетентности педагога в свете основных положений ФГОС ВПО нового поколения // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 4 – С. 66–68.
3. *Душеина Т. В.* Проектная методика на уроках иностранного языка/ Т. В. Душеина // Иностранные языки в школе. – 2003. – №5.
4. *Мильруд Р.П.* Организация ролевой игры на уроке. ИЯШ № 3/87.
5. *Пассов Е. И.* Коммуникативное иноязычное образование. Минск: Лексис, 2003.
6. *Рабинович Ф.М., Баллер Э.Э., Голубенко Е.С., Крылова О.К.* Ролевая игра – эффективный прием обучения говорения. ИЯШ № 6/83.
7. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
8. Примерная программа учебной дисциплины «Иностранный язык» для специальностей среднего профессионального образования.

УДК 371.3.378:811.1

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНО-РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ

О.Д. СЫРОВАТКО,

*учитель английского языка МОУ «Средняя общеобразовательная
русско-молдавская школа №7», г. Дубоссары*

Формирование коммуникативных компетенций учащихся на уроках иностранного языка является целью на всех этапах обучения. Первостепенная задача, которую педагог ставит в процессе обучения – формировать у учащихся способность к иноязычному общению. В настоящей статье рассматриваются учебно-речевые ситуации общения как средство формирования речевых компетенций.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, учебно-речевые ситуации.

DEVELOPMENT OF FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATION COMPETENCE THROUGH EDUCATIONAL AND SPEECH SITUATIONS

The formation of communication competences of students is a goal at all stages of education in foreign language lessons. The primary task that the teacher sets in the course of education is to develop the ability of students to communicate in foreign languages. This article

considers educational and speech situations of communication as a means of forming speech competences.

Keywords: communication competence, educational and speech situations.

В настоящее время урок иностранного языка по степени значимости занимает одно из ведущих мест в образовательном процессе. Это вызвано повышенным спросом в обществе, так как владение иностранным языком – это навык, необходимый во многих сферах жизнедеятельности.

В обучении иностранным языкам приоритет отдается коммуникативности, интерактивности, аутентичности общения, изучению языка в культурном контексте, автономности и гуманизации обучения. Все это делает возможным достичь конечной цели обучения – развития коммуникативной компетенции у учащихся.

Коммуникативная компетенция, по определению Седова К.Ф. – это умение строить эффективную речевую деятельность и эффективное речевое поведение, которые соответствуют нормам социального взаимодействия, присущим конкретному этносу [Седов 2004; 320].

Для достижения конечной цели обучения необходимо создавать благоприятные условия для имитации иноязычной языковой среды ситуации, соответствующие реальными, жизненным ситуациям, что позволит учащимся выбрать адекватное языковое поведение в процессе коммуникации. Задача учителя – создать ситуацию активного взаимодействия на уроке и вовлечь школьников в речевую деятельность.

Ситуация, как универсальная форма функционирования процесса общения, способна воссоздать коммуникативную реальность и побудить интерес подлинного общения. Использование ситуаций в процессе преподавания иностранному языку является одним из важных и вместе с тем трудных вопросов методики. Данная проблема нашла отражение в трудах отечественных и зарубежных ученых, таких как Ф. де Соссюр, А. А. Леонтьев, Н. Д. Гальковская, С. Ф. Шатилов, Т. А. Ладыженская, Е. И. Пассов и др.

Следует отметить, что учебная ситуация рассматривается как «совокупность объективных факторов реальной действительности и субъективного отражения личного опыта», «экстралингвистические обстоятельства», «совокупность условий, необходимых и достаточных для речевого действия», «средством развития неподготовленной речи». По мнению Е. И. Пассова и А.М. Стояновского системообразующим компонентом ситуации является взаимодействие субъекта с другим субъектом. Ситуация характеризуется Е. И. Пассовым как «такая динамическая система взаимоотношений обучающихся, которая благодаря ее отраженности в сознании порождает личную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность». В своих трудах Пассов Е. И. обозначил, что именно такое понимание ситуации дает возможность моделировать их в учебном процессе и создавать условия, адекватные реальным.

Наличие различных теоретических и практических подходов к вопросу использования учебно-речевых ситуаций на уроках иностранного языка делает рассмотрение его наиболее актуальным в настоящее время.

В учебном процессе речевая ситуация является имитацией естественного общения, т. к. воображаемыми являются как потребности участников, так и сама ситуация. Учебная модель речевой ситуации называется учебно-речевой ситуацией, которая понимается, как «динамическая структура (система) факторов, определяющая собой содержание и форму учебно-речевого действия учащихся» [Вайсбурд 2001; 29].

Согласно Вайсбурду учебная ситуация «ставит учащихся в условия, однотипные с естественными», и в то же время не повторяет их, а видоизменяет, трансформирует в факторы педагогического процесса, поддающиеся целенаправленной регуляции со стороны учителя благодаря тому, что в ней «условия общения задаются описанием» [Вайсбурд 1981; 278].

В современной методике представлен ряд классификаций (типологий) учебно-речевых ситуаций таких методистов как М. А. Ариян [Шамов 2005; 302], В.Л. Скалкин и др. [Скалкин 1983; 56].

Рассмотрим классификацию Пассова Е. И., который выделяет несколько типов ситуаций:

1. Ситуации социально-статусных взаимоотношений. (Урок-телемост, обсуждение прав и обязанностей граждан других стран, беседа с иностранцами о традициях, обычаях, быте страны изучаемого языка).

2. Ситуации ролевых взаимоотношений (проигрывание неформальных ролей в ситуации речевого общения поможет лучше узнать взаимоотношения детей, повлиять на личностные качества учащихся, на их мотивацию к изучению языка).

3. Ситуации отношений совместной деятельности. (Обмен опытом, групповая работа).

4. Ситуации нравственных отношений [Пассов 1991; 112].

Отличительными чертами обучения посредством учебно-речевых ситуаций являются:

- Обучение разговорному языку.
- Подача материала в устной, затем в письменной форме.
- Изучаемый язык является языком общения в классе.
- Вводимые языковые единицы представляются и отрабатываются в разных ситуациях.
- Анализ словарного запаса проводится для контроля объема усвоенных слов.
- Грамматический материал подается по принципу от простого к сложному.
- Обучение чтению и письму происходит на основе освоенной лексической и грамматической базы [Ольхова, Тихонова 2015; 844].
- Речевые ситуации могут создаваться различными способами:

- Путем ссылки на реальную действительность, например: каникулы, поход в театр, празднование дня рождения;
- Посредством зрительных опор, таких как предметы быта, картины, пантомима;
- С помощью аудиофона, например: звук аэропорта, школьный звонок;
- С помощью текстовой опоры-инструкции.

Приведем несколько простых примеров учебно-речевых ситуаций:

1. Учебно-речевая ситуация для отработки будущего времени: Скоро каникулы. Поделитесь своими планами, как вы собираетесь провести время?

2. Учебно-речевая ситуация по теме «Мои таланты»: Представьте, что вы восходящая звезда. Подумайте, кто вы? Подготовьтесь к интервью. Что вы можете рассказать о себе, о своем творчестве?

3. Учебно-речевая ситуация для отработки настоящего совершенного времени: Учащимся предлагается назвать пять вещей, которые они сделали сегодня. Учитель задает тон беседе, рассказывая о своих пяти делах.

4. Учебно-речевая ситуация для отработки первого типа условных предложений (реального условия): Представьте себе, что вам по 18 лет. Вы собираетесь на важную встречу и для того чтобы произвести впечатление, хотите одолжить папин джип. Учащимся необходимо убедить учителя, который выступает в роли родителя одолжить им машину, давая самые разные обещания. Машина будет одолжена тому, чье обещание будет самым выгодным и впечатляющим.

Подобных ситуаций может быть великое множество, важным фактом остается то, что коммуникация должна строиться с учетом возрастных особенностей учащихся, их языковых возможностей и, безусловно в обстановке, располагающей к свободному общению. Проблема создания на уроке условий, приближенных к реальному общению может быть решена посредством учебно-речевых ситуаций, с помощью которых создаются условия, побуждающие к речевой деятельности, определяющие содержание и языковое оформление речи.

Литература

1. *Вайсбурд М.Л.* Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. – М.: Просвещение, 2001. – 29 с.

2. *Вайсбурд М.Л.* Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1981. – 278 с.

3. *Ольхова В. В., Тихонова Е. В.* Подходы и методы преподавания английского языка: устный подход, ситуативное обучение языку и аудиоречевой метод // Молодой ученый. – 2015. №22. – 844 с.

4. *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 112 с.
5. *Седов К. Ф.* Дискурс и личность. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.
6. *Скалкин В. Л.* Коммуникативные упражнения на английском языке. М., 1983. – 56 с.
7. *Шамов А. Н./Отв. Редактор/* Методика преподавания иностранных языков. Общий курс. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2005. – 302 с.

УДК 81.371.3

ТРАНСФЕРЕНЦИЯ КАК ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е. В. ТАРАСОВА

*учитель иностранных языков ГБОУ СОШ пос. Кинельский муниципального района
Кинельский Самарской области, Россия*

В настоящей статье отражены результаты поиска путей использования положительного влияния интерференции на изучение второго иностранного языка. Реализация трансференции в области языковых знаний осуществляю на основе трех основных моделей, представленных в статье.

Ключевые слова: интерференция, трансференция, лексические единицы, языковые явления.

TRANSFERENCE AS A BASIS FOR LEARNING A SECOND FOREIGN LANGUAGE

This article reflects the results of the search for ways to use the positive influence of interference on the second foreign language study. The implementation of transference in the field of language knowledge is carried out on the basis of three main models presented in the article.

Keywords: interference, transference, lexical units, language phenomena

В связи с растущим в обществе пониманием необходимости владения более чем одним иностранным языком для профессионального роста личности и успешной социализации в поликультурном мире, усиливается внимание к обучению второму иностранному языку.

Во многих случаях немецкий язык изучается в качестве второго иностранного языка после английского, что неизбежно приводит к тому, что он испытывает влияние со стороны первого иностранного языка. Этому также способствует тот факт, что английский и немецкий языки входят в одну группу германских языков, следствием чего является наличие в обоих языках сходных явлений на всех уровнях языковой системы. Подобная ситуация языкового взаимодействия актуализирует такую методическую проблему, как интерференция [Дешериева 1976; 53; Калинина 1976; 45].

«Интерференция (от лат. «inter» – между собой, взаимно и «ferio» – касаюсь, ударяю) – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языков, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного...» [Лингвистический энциклопедический словарь].

Интерференция проявляется на различных уровнях:

1) графическом и фонетическом, например, графическое обозначение звука [ʃ] сочетанием sh вместо sch: Shule вместо Schule, English вместо Englisch и т. д. При чтении немецких слов учащиеся зачастую произносят сочетание ch как [tʃ] по аналогии с английским языком (children, cheerful), тогда как в немецком языке оно передаёт звук [ç] или [x] (ich, Buch). Это же касается сочетания ei, которое в английском языке читается как долгий звук [i:] (receive, perceive), а в немецком обозначает звук [ai] (streicheln, mein, leider) [Федорова 2010; 9-11].

2) лексическом, когда английский глагол to become (становиться) графически отождествляется с немецким глаголом bekommen (получать) и иногда употребляется вместо глагола werden (становиться). Например: Ich möchte Lehrer bekommen вместо правильного Ich möchte Lehrer werden (Я хочу стать учителем) по аналогии с английским I want to become a teacher.

3) грамматическом, когда осуществляется подмена согласования простым соположением элементов, характерным для английского языка. Например, в словосочетании ein guter Tag вместо согласованной в соответствии с существительным мужского рода (der Tag) формы guter, учащиеся употребляют нейтральную форму прилагательного ein gut Tag по аналогии с правилами английского языка: a good day [Федорова 2010; 10].

Этот список негативного влияния интерференции на изучение второго языка можно продолжить. И в методике преподавания иностранных языков интерференция долгое время представлялась как отрицательное явление. Однако интерференция может нести и положительное влияние на изучение иностранного языка. Поиск путей использования положительного влияния интерференции на изучение второго иностранного языка обусловил актуальность идеи педагогического опыта: трансференция как основа изучения второго иностранного языка.

Суть опыта состоит в том, чтобы максимально использовать конструктивную интерференцию или положительный перенос (трансференцию) навыков, умений и тактического и стратегического коммуникативного поведения, приобретенных при изучении одного языка на изучение другого.

Трансференция – это перенос, при котором воздействующий язык не вызывает в изучаемом языке нарушений нормы, но стимулирует уже существующие в нем закономерности.

Трансференцию можно рассматривать в двух измерениях: в области языковых знаний и сформированных языковых навыков и в когнитивной области.

Трансференция в когнитивной области предполагает осознание учащимся того, как происходит процесс изучения языка, как осознается учащимся его собственный опыт освоения первого иностранного языка, какие тактики и стратегии, освоенные им при изучении первого иностранного языка, он может эффективно использовать при изучении второго. Реализации данного измерения трансференции осуществляется на родном языке, что помогает обучающимся понять, как наиболее эффективно применять уже сформированные на первом иностранном языке способы и приемы учебной деятельности при изучении второго иностранного языка.

Реализация трансференции в области языковых знаний осуществляю на основе трех основных моделей.

Модель 1. Языковые явления 2ИЯ (немецкого) имеют сходство в родном языке, но не имеют сходства в 1ИЯ (английском). В этом случае в качестве опоры мы с обучающимися используем родной язык, при этом необходимо учитывать, что 1ИЯ в большей мере может выступать источником для интерференции.

Примером может служить изучение склонения немецких существительных. Склонение существительных не присуще английскому языку и имеет значительно больше сходства с системой склонения русских существительных.

Чаще всего на уроках мы используем вторую модель трансференции, когда языковое явление имеет сходство с аналогичным явлением 1ИЯ (английского), но не имеет сходства с родным языком. В этом случае в качестве опоры используем 1ИЯ.

Это обусловлено тем, что, во-первых, оба языка принадлежат к одной группе германских языков и, как следствие, имеют общий латинский алфавит (за исключением умлаутов), сходные фонетические и грамматические явления; во-вторых, ориентация на английский язык при обучении немецкому связана с возрастающей ролью английского языка в обществе: уже при первом знакомстве с немецкими текстами или аутентичными материалами в виде реклам, песен и фильмов учащиеся отмечают элементы, знакомые им из английского языка (Super!, Love, Freedom и т. д.).

Примерами такой трансференции служат:

1) Лексические единицы, одинаковые по звучанию

Английский	Немецкий
Antenna	Antenne
Wine	Wein
Lamp	Lampe

2) Лексические единицы, одинаковые по написанию

Английский	Немецкий
Museum	Museum
Figure	Figure
Ball	Ball
Name	Name
Pause	Pause

3) в структуре простого предложения (наличие глагола-связки):

Mein Name ist Miller.	My name is Miller
-----------------------	-------------------

4) в образовании временных форм (от трех основных форм глагола и использование вспомогательного глагола haben = to have);

Kommen – kam – gekommen	come – came – come
-------------------------	--------------------

5) Лексические единицы, имеющие аналогичные способы образования

Английский	Немецкий
forget-me-not	Vergißmeinnicht
Thirteen	Dreizehn
Monday	Montag

6) Употребление артиклей:

The car	das Auto (n)
a car	ein Auto

7) глаголы с отделяемыми приставками

Steh auf	Get up!
----------	---------

8) глаголы

Английский	Немецкий
Come	Kommen
Go	Gehen
Bring	Bringen
Find	Finden
Learn	Lernen

В основе формирования лингвистического мышления лежит третья модель трансференции, когда языковое явление имеет сходство с анало-

гичным явлением родного языка и ИИЯ (английского). Примерами использования данной модели могут служить следующие задания:

1. *Найдите в предложениях Partizip II определите его форму, назовите синтаксические функции. Определите синтаксические функции причастия в русском языке, назовите формы причастий в русском языке.*

2. *Выберите из данных предложений те, в которых инфинитив выступает в качестве: а) подлежащего; б) части составного глагольного сказуемого; в) определения и т. д. Определите синтаксические функции инфинитива в английском языке. Приведите примеры, иллюстрирующие сходство или различие синтаксических функций инфинитива в английском и немецком языках.*

3. *Приведите примеры употребления страдательного инфинитива в английском языке. Найдите в предложениях страдательный инфинитив и определите сходство и различие в употреблении страдательного инфинитива в русском, английском и немецком языках.*

Литература

1. *Дешериева Ю.Ю.* Проблемы интерференции и языкового дефицита: дис. канд. филол. наук. – М., 1976.

2. *Калинина Е.Н.* Проблемы интерференции и языкового дефицита (на материале русской речи носителей английского языка): автореф. дис. канд. филол. наук. М., 1976.

3. Лингвистический энциклопедический словарь. <http://slovar.cc/rus/lingvist/1465836.html>.

4. *Федорова Н.П.* Преодоление лингвокультурной интерференции в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов (на материале английского языка). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Специальность 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки; уровень высшего профессионального образования) – Нижний Новгород, 2010.

УДК 371.31:811.1

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Т. В. ТУЛУМ,

учитель иностранных языков МОУ «Бендерская гимназия № 2», г. Бендеры

В данной статье рассматривается вопрос формирования исследовательских компетенций у учащихся в процессе преподавания иностранных языков. Данные компетенции способствуют формированию разносторонне развитой, образованной личности, позволяют создавать в процессе изучения иностранного языка творческую исследовательскую атмосферу и формируют начальные навыки научного мышления.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков; исследовательская деятельность; самостоятельная работа; групповая работа; сотрудничество; научное мышление.

THE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' RESEARCH SKILLS WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGES

This article explores how to develop pupils' research skills while teaching foreign languages. Such skills contribute to the formation of a well-educated person, allow to construct the creative research atmosphere in the process of learning a foreign language and form the basic skills of scientific thinking.

Keywords: foreign language teaching; research work; self-study; teamwork; cooperation; scientific thinking.

В XXI веке формирование исследовательских компетенций у учащихся становится одной из основных задач, помогающих воспитать учеников мыслящими и творческими людьми. В процессе данной работы учащиеся сами определяют цели и способы исследования, опираясь на свои собственные интересы, индивидуальные способности и особенности, их потребности и мотивацию. Исследовательская деятельность предполагает установление непосредственной связи учебного материала, пройденного на уроках, с жизненным опытом обучающегося. В результате исследовательской работы и формируются те необходимые компетенции, которые помогают актуализировать уже имеющиеся и вновь приобретённые знания, навыки, умения и успешно применять их в условиях постоянно меняющегося мира.

Основными методами формирования исследовательских компетенций являются метод проектов (парные, групповые проекты), проблемное обучение, дискуссия, тренинг, игра, портфолио и другие.

Наиболее эффективно формирование исследовательской компетентности у учащихся происходит в том случае, когда ученики учатся работать сначала коллективно (в группах и попарно), а потом индивидуально применяют все сформированные навыки на практике.

Согласно Е.Н. Кикоть, формирование исследовательской компетентности учащихся происходит в три этапа [Кикоть 2002; 35]:

1) Эмпирический уровень – наблюдение, сбор и фиксирование информации, описывание процесса исследования.

2) Аналитический уровень – использование метода сравнения, установление причинно-следственных связей и, как результат, выдвижение гипотезы и разработка плана исследования.

3) Рефлексирующий уровень – осмысление учащимися предмета и объекта исследования, включение полученных результатов в систему своих знаний, что позволяет им не только расширить собственный опыт, но и контролировать свои действия, оценивать свою деятельность.

Важную роль при формировании исследовательских компетенций играет наличие необходимой методической и материальной базы для проведения научных изысканий (методическая и справочная литература, доступ к современным источникам информации). Не менее важна так же психолого-

педагогическая составляющая: заинтересованный и неравнодушный к науке учитель и опытный психолог, который может объяснить, например, как справиться с волнением при защите исследовательского проекта.

Нужно отметить, что применение проектных и исследовательских технологий требует больших интеллектуальных и временных затрат как со стороны преподавателя, так и со стороны учащихся. Зато результаты, которые принесит данный метод, впечатляют всех участников образовательного процесса.

Вовлечение учеников в работу школьных и вузовских студенческих научно-практических конференций, в работу городской и республиканской конференций ИОУ является главной и итоговой целью формирования исследовательских компетенций.

В последние 7 лет я обучаю учащихся старших классов нашей гимназии исследовательской деятельности. Деятельности, формирующей ученика, который умеет действовать не только по заданному образцу, но и может самостоятельно находить необходимую информацию в огромном числе источников, анализировать её, выдвигать гипотезы, формулировать цели и задачи исследования, делать выводы, принимать решения в сложных ситуациях.

Старший школьный возраст является самым благоприятным периодом для развития исследовательской деятельности [Кон 1982] т. к. на данном этапе у учащихся происходит формирование логического и системного мышления, воображения, мировоззрения и ценностных ориентаций, устойчивых познавательных и профессиональных интересов, развитие личностной рефлексии.

Исследование является, по сути, процессом поиска неизвестного, новых знаний. Так, изучая английские принты на одежде, ученица 10 класса обратила внимание не только на тематику высказываний, напечатанных на одежде, но и рассмотрела их с точки зрения синтаксиса. Ученица 8 класса, столкнувшись с похожими словами в немецком и английском языках, решила изучить этимологию слов-когнатов в этих языках и составила русско-немецко-английский словарь для изучающих два иностранных языка. Групповая работа двух учениц 10 класса в прошлом году была посвящена фразеологии, связанной с наименованиями разных цветообозначений в немецком языке и сравнению их с подобными фразеологическими единицами в русском. Грамматика, лексикология, синтаксис, этимология, фразеология – это только некоторые из тех направлений в исследовании иностранных языков, которые могут быть интересны юным исследователям-лингвистам. Процесс познания нового, анализ и синтез найденного материала и даже сам процесс защиты исследовательской работы позволяют учащимся выступать в роли авторов, создателей, повышают творческий потенциал, расширяют не только кругозор, но и способствует расширению языковых знаний [Палаева 2005; 214].

Таким образом, формирование исследовательских компетенций способствует достижению основной цели обучения любому иностранному языку – формированию коммуникативной компетенции у учащихся.

Литература

1. *Казарина Л. А.* Формирование исследовательской компетентности учащихся профильных гуманитарных классов общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук – Томск, 2016. – 193 с.
2. *Палаева Л. И.* Использование метода проектов на среднем этапе обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе: На материале английского языка: Дис. ... канд. пед. наук – М., 2005. – 239 с.
3. *Кон И. С.* Психология старшеклассника – М.: Просвещение, 1982. – 207 с.
4. *Кикоть Е. Н.* Теоретические основы развития исследовательской деятельности учащихся в учебном комплексе «лицей-вуз»: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Кикоть Евгения Николаевна. – Калининград, 2002. – 42 с.

УДК 371.3.81:811.111

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Т.П. ЧАПЛЫГИНА

преп. английского языка АЭК ПГУ им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь

В данной статье рассматривается проблема профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов СПО. Показана необходимость формирования и развития у студентов коммуникативных умений, важных для их эффективной профессиональной деятельности. Акцент сделан на принципы профильно-ориентированного обучения иностранному языку. В статье представлены методические приемы, направленные на реализацию данных принципов обучения.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, английский язык для специальных целей, коммуникативные умения, мотивация, потребность, принципы, приемы.

PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH TEACHING TO STUDENTS OF SECONDARY SPECIAL EDUCATION INSTITUTIONS

The article deals with the problem of professionally oriented teaching English to students of secondary special education institutions. The necessity of formation and development of students' communication skills, which are necessary for their future effective professional activity, is justified. The emphasis is made on basic principles of teaching English for specific purposes. The article offers different techniques based on communicative acts used in professionally oriented language learning.

Keywords: professionally oriented teaching, English for specific purposes, communication skills, motivation, requirement, principles, techniques.

Intensively developing integration processes and deepening of international cooperation stimulate the progressive development of foreign-language education. Under these conditions, a foreign language acquires the status of an effective tool for forming the intellectual potential of the society, which is becoming one of the main resources of the new state development at the current historical stage. The orientation of the educational system to the competence approach in the content of education finds its expression in the field of teaching foreign languages, in the formation of intercultural competence as an indicator of the ability of a person to effectively participate in foreign-language communication at the intercultural level. The new level of intercultural communication among specialists leads to the need for transformation in the system of professional training of secondary special education institutions students to the introduction of multi-dimensional socio-cultural teaching of foreign languages for special purposes.

The formation of modern engineers, economists, managers, technologists and other specialists, who know modern advanced domestic and foreign technologies, the need for communication (placing orders for the supply of equipment, study of operating instructions, the appearance of foreign specialists as business partners) – all this causes the need for professionally-oriented teaching of English.

The problem of professionally-oriented teaching of English to students of economic specialties has long been studied by many authors: N.D. Galskova, T.Yu. Zagryazkina, G.A. Kitaigorodskaya, O.E. Lomakina, R.P. Milrud, O.G. Polyakov, T. Hutchinson, A. Waters and others. Its relevance is not diminishing at present due to the fact that the level of foreign language proficiency of STE students does not always meet modern requirements. What is the reason why many students in several years of studying a foreign language at school, having received an assessment of “good” at the exam, after a while can not build even the most simple conversation in English, can not argue their position, find the necessary information in the text? The reason is that the methodology of foreign language teaching by memorizing lexical units for translation of the text in the specialty has exhausted itself [Kitaigorodskaya1986; c.103]. In this regard, there is a need to define a model for the organization of English language classes, taking into account the specifics of the profession, systematization of methodological methods and tools aimed at the formation and development of speech skills that contribute to effective foreign language professionally-oriented communication [Milrud 2000; p.18].

According to Hutchinson T., any professionally-oriented English language teaching implies active interaction of all participants of the educational process, in which there is a mutually beneficial general exchange of information in

a foreign language, acquisition of communication skills to solve professional problems [Hutchinson, Waters 1987; p.35].

Professional English language learning is based on three main principles: comprehensive approach to learning, professional orientation, motivation to foreign language skills.

At the same time, motivation is one of the most important elements of improving professionally-oriented English language teaching. The motivation for learning a foreign language is based on the following six human needs: the need for learning, researching the unknown; the need for environmental impact and the need for change; the need for activity, development and manifestation of abilities, both physical and mental; the need for stimulation by the environment, other people or ideas, thoughts and feelings; the need for knowledge, processing of the results of learning, impact, activity and stimulation, resolving contradictions, finding solutions to problems. If the above mentioned principles of professional English language teaching are not observed, the educational process is reduced to translation of texts from a foreign language into the native language and analysis of grammatical phenomena.

A number of factors need to be taken into account to implement the above principles of Proficiency-Based English Language Learning. The most significant of these are the following techniques related to the restoration of gaps.

Let us analyze the first technique – information inequality. A student who has returned from an internship and faced professional problems in practice has some information that other students do not yet have. Thus, the need for communication is created to share knowledge. Transferring information related to changing speech activities: read – write notes – discuss using notes – fill in the gaps in the text. Evidence: Identify unknown factors from available data, information fragments. Restoration by memory: students receive some information at some stage of the lesson; later they should restore it by memory; students have listened to the dialogue about opening a bank account, later they are offered to be paired, and the replicas from the previously listened dialogue are distributed, which they now have to restore. Establishment of an opinion: “What is important and what is not? What is relevant and what is not? Establishing the degree of certainty and certainty: “What is known for sure? What can we assume? What can be predicted? [Hutchinson, Waters 1987; p.87].

Let’s look at the next technique- an option. Repetition will contribute to the learning of a foreign language if the techniques used are diverse. For example: changing the environment in which language units are repeated (teacher’s speech – reading text – audio recording); organizing the work of students from the whole group, in small groups, individually; variety of roles for students.

Logicity is no less important. It should always be clear in which direction the class is headed. Each stage should follow from the previous stages and, of course, lead to the next one. Classes should reflect the dynamism of the language,

providing students with the opportunity to choose their own answers and to seek and find their own solutions to the problem. Such tasks will contribute to the development of creativity, the ability to search for the new, original, atypical.

Creating an atmosphere of cooperation and social partnership in English language classes for special purposes is one of the key factors for effective learning. Hutchinson and A. Waters, who were at the origin of the new approach to profile-based English language learning, argued: -We cannot simply assume that describing and exemplifying what people do with language will enable someone to learn it. If that were so, we would need to do no more than read a grammar book and a dictionary in order to learn a language. A truly valid approach to ESP must be based on understanding of the processes of language learning” [Hutchinson, Waters 1987; p.14].

Mastery of professional and communicative skills by students is impossible without purposeful formation of the conceptual and terminological apparatus of the specialty; expansion of the information base on the material of authentic texts; ability to conduct discussions; to argue; to solve typical standard and professionally-oriented tasks. Achievement of these tasks, in turn, is impossible without the use in the educational process of various technologies based on the principles of problems, interactivity, situationally: modeling of professionally-contextual situations, the most related to the future professional activities of students, problem method and project work. Professionally-oriented teaching of English language in modern conditions provides real use of the Internet as an information base.

Thus, the essence of professionally-oriented teaching of a foreign language is its integration with special disciplines in order to obtain additional professional knowledge, in the formation of communication skills in students, which would allow them to carry out professional contacts in a foreign language in various areas and situations. Further study of this problem should contribute to the improvement of the content base of professionally-oriented teaching of English to students of secondary special education institutions, mastering of foreign language in its subject diversity, which is known to be an indicator of a high level of foreign language proficiency.

Literature

1. *Kitaigorodskaya G.A.* Methodology of intensive foreign language teaching / G.A. Kitaigorodskaya. – Moscow: Higher school, 1986.

2. *Milrud, P.P.* Modern conceptual principles of the communicative teaching of the foreign languages (in Russian) / R.P. Milrud, I.R. Maximova. – MOSCOW: YIASH, 2000.

3. *Polyakov, O.G.* English language for special purposes: theory and practice (in Russian) / O.G. Polyakov. – Moscow: Thesaurus, 2003.

4. *Hutchinson, T., Waters A.* English for Specific Purposes: A learning-centred approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ГОУ СПО «ТИРАСПОЛЬСКИЙ АГРАРНО-ТЕХНИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ ИМ. М. В. ФРУНЗЕ»

А. А. ШМАТОК,

*преп. иностранных языков ГОУ СПО «Тираспольский аграрно-технический
колледж им. М. В. Фрунзе», г. Тирасполь*

В данной статье рассмотрены самые актуальные проблемы преподавания иностранных языков, с которыми сталкиваются преподаватели колледжа на занятиях и их решение при помощи различных технологий, которые повышают мотивацию к изучению иностранных языков.

Ключевые слова: технологии, повысить мотивацию, актуальные проблемы, учебный процесс, дидактические игры, проектная технология, компьютерные технологии, кейс технологии.

ACTUAL PROBLEMS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN GOSPO "TIRASPOL AGRICULTURAL AND TECHNICAL COLLEGE M. V. FRUNZE"

This article discusses the most pressing problems of teaching foreign languages faced by College teachers on the lessons and their solution with the help of various technologies that increase motivation to learn foreign languages.

Keywords: technologies, increase motivation, actual problems, educational process, didactic games, project technology, computer technology, case technology.

Английский язык играет главную роль в современном мире. Это важное коммуникативное средство на международном уровне. Современная личность не может использовать новейшие технологии не имея нужных лингвистических познаний. С каждым годом иностранные языки становятся более востребованными, так как каждая сфера жизнедеятельности современной личности не может обойтись без знаний иностранных языков.

Формирование и развитие коммуникативной и профессиональной компетенции является целью обучения иностранным языкам в целом.

Во время преподавания иностранных языков преподаватели сталкиваются со многими проблемами:

- Иностранные языки рассматриваются как второстепенная дисциплина.
- Малое количество или отсутствие учебных пособий профессиональной направленности.
- Процесс обучения в искусственной языковой среде и т. д. [Милорадов 2000;65].

Центральная проблема – это проблема, связанная с обучающимися, в связи с тем, что именно они являются главными в учебном процессе.

Не смотря на то, что технология с каждым годом развивается, абитуриенты поступают в колледж с более слабыми знаниями, чем раньше. Очень малое количество студентов приходят с хорошими знаниями. Данный факт подтверждают результаты входного контроля, который, традиционно проводится на первых занятиях по иностранным языкам.

По результатам контроля появляется другая проблема: Как сделать свой учебный процесс результативным имея разноуровневых обучающихся?

Каждый преподаватель в обучении должен «продолжать» процесс обучения, а не учить «с нуля» по различным причинам, так как есть программа и план преподавания иностранных языков для каждой специальности, на которой базируется данный процесс преподавания.

Многие абитуриенты, имея хорошие отметки, не уверены в своих силах, в данном случае появляется проблема психологического характера.

Еще одна сложнейшая проблема в обучении иностранных языков – это преодоление языкового барьера. Обучающийся владеет лексикой, грамматикой, но сказать не решается, боится ошибиться. Задача преподавателя в данной ситуации помочь обучающемуся перебороть свой страх и начать выражать свои мысли на иностранных языках. Абитуриент не должен бояться ошибаться, ведь только ошибаясь можно научиться чему-либо.

Если обучающийся не готов работать над собой, появляется неуверенность и неспособность, к тому же, теряется заинтересованность в процессе обучения иностранных языков.

Личностно-ориентированный подход помогает решить вышеперечисленные проблемы преподавания, где формируются особые отношения среди преподавателями и обучающимися. Здесь учитываются личные интересы, индивидуальные способности каждого обучающегося, что дает лучший результата в процессе обучения [Колкер 2003; 224].

Как было отмечено, в колледже, где идет уклон на определенную специальность такую как: ветеринария, механизация, агрономия и др., иностранные языки стоят на втором месте. Главная задача преподавателя иностранных языков заинтересовать обучающихся. Для преподавателя не достаточно хорошего знания предмета чтобы развить интерес у обучающихся, но и применение новых технологий и методов преподавания, с помощью которых обучающиеся будут заинтересованы в предмете.

Существуют множество образовательных технологий для стимулирования мотивации к изучению иностранных языков. Самыми чаще-используемыми и эффективными технологиями для образовательного процесса, с нашей точки зрения, являются:

1. Дидактические игры.

2. Проектная технология.
3. Компьютерные технологии.
4. Кейс технология [Нагимова 2012;36].

1. Дидактические игры.

Проблемами мотивирования обучающихся с использованием игровых приемов занимались многие ученые. К примеру, Ефим Израилевич Пассов, российский лингвист, специалист в области методики иноязычного образования, в своих работах считал, что игра – это:

- Мотивированность.
- Деятельность.
- Индивидуализация.
- Воспитание через коллектив.
- Развитие способностей.
- «Обучение с увлечением».

Таким образом, игра – это один из самых эффективных приемов и мощный стимул к изучению иностранных языков [Пассов 1998; 223].

На начальном этапе обучения эффективнее применяются грамматические игры, что помогает применять грамматику на практике.

Одна их грамматических игр: «Actasyousay» тренирует новую лексику занятия.

Лексические игры расширяют и закрепляют словарный запас. Чаще – используемая лексическая игра: «Guesstheword», помогает тренировать обучающегося в употреблении лексики.

Для старших курсов очень практичны ролевые и деловые игры. Все виды игр дают возможность осуществлять дифференцированный подход к обучающимся, учитывая его уровень подготовки и интересы заинтересовывать в процессе обучения.

2. Проектная технология.

С помощью проектной технологии у обучающегося развивается активное мышление. Создание проектов повышает интерес и мотивирует любого обучающегося к изучению иностранного языка.

Как показал опыт, данную проектную технологию любят применять старшекурсники. Проектная работа дает возможность обучающимся самостоятельно принимать решения, выбирать нужную информацию и отнестись оценивая ее к своей работе.

3. Компьютерные технологии.

Компьютерные технологии еще одна из самых применяемых и новейших технологий, которые мотивируют обучающихся к изучению предмета. С помощью новейших технологий можно правильно поставить произношение, научить воспринимать устную речь и обучить беглому говорению.

Интернет на занятиях по иностранным языкам может помочь решить многие проблемы, главная из которых является формирование мотивации у обучающихся к преподаванию иностранных языков.

4. Кейс технология.

Одной из сложнейших проблем в процессе преподавания иностранным языкам является говорение. Самая чаще используемая технология для развития говорения – это Кейс – технология. Обучающиеся ищут знания самостоятельно, что лучше запоминается, чем он бы заучивал какую – то информацию. Данная технология включает в себя все виды речевой деятельности:

- Чтение.
- Говорение.
- Аудирование.
- Письмо [Бим 2001; 58].

Данная технология означает описание обучающимися каких-то условий из жизни, ориентируя их на формулирование проблемы и поиск ее решения.

Применяя Кейс-технологии, обучающиеся учатся думать, анализировать и развивать разговорную речь, применяя все виды речевой деятельности.

Опыт показывает, что даже обучающиеся со слабым уровнем знаний смогут развить мотивацию к предмету, используя данную технологию, которая обладает наибольшей побудительной силой.

Рассмотрев некоторые образовательные технологии можно сделать вывод, что они развивают познавательные интересы, помогают разнообразить занятие, к тому же, повышают интерес к предмету, как и на начальном этапе, так и на старших курсах, что ведет к решению многих проблем в обучении иностранным языкам.

Литература

1. *Бим И. Л.* Актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам. – С., – 2001. – 58 с.
2. *Колкер Я. М.* Индивидуальный подход преподавателя к учащемуся. – М., – 2003. – 224 с.
3. *Нагимова Н. И.* Современные подходы к обучению в соответствии с ГОС НПО и СПО. – Ульяновск, 2012. – 36 с.
4. *Милорадов С. А.* Проблемы обучения иностранных языков. – С, 2000. – 65 с.
5. *Пасов Е. И.* Преподавание иностранному языку. – М., 1998. – 223 с.

СЕКЦИЯ 4

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

УДК 804.0-3

ФРАНЦУЗСКАЯ И МАЛАГАСИЙСКАЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ: КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ТЕОРИИ РЕНОМИНАЦИИ

И.Л. БУЗУК

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

В статье представлены результаты анализа процесса отражения малагасийских реалий средствами французского языка в письменной речи их носителей в аспекте теории реноминации с использованием свойственной ей терминологии.

Ключевые слова: реалия, реноминация, R-реалия, C-реалия, L-реалия.

FRENCH AND MALAGASY LINGUOCULTURES: CROSS-CULTURAL DIALOGUE THROUGH THE PRISM OF THE THEORY OF RENOMINATION

The article reflects the results of analysis of the ways in which the Malagasy realities can be transmitted using the French language. The research is based on the terminology developed in the framework of the theory of renomination.

Keywords: realia, renomination, reality, R-realias, C-realias, L-realias.

Межкультурная коммуникация понимается нами как процесс, в ходе которого два или более представителя различных культур и языков обмениваются информацией и культурными ценностями взаимодействующих лингвокультур. В основе этих контактов лежит дихотомия «свой»/«чужой». Реципиент, сталкиваясь с чужой культурой, смотрит на нее через призму своей культуры, тем самым пытаясь совместить чужую, неизвестную ему картину мира с имеющейся в его сознании картиной мира, заданной родным языком. Исходя из этого, процесс межкультурного общения осуществляется с различной степенью понимания в зависимости от того, насколько большой является культурологическая дистанция между участниками коммуникации.

Французская и малагасийская лингвокультуры – это прежде всего взаимодействие двух неродственных языков, двух непохожих культур, где различия в мировоззрении и социокультурном опыте языковых коллективов предопределяют непонимание специфических феноменов чужой, незнакомой культуры. В нашем случае слова-реалии являются одним из тех специфических феноменов малагасийской культуры, вызывающих непонимание у французского реципиента. И здесь, как отмечает Н. А. Фененко, особую значимость приобретают вопросы, касающиеся механизма отражения в языке национальных культурных концептов и их вербализации с помощью культурно-маркированных языковых единиц, к которым и относятся реалии, отражающие специфические фрагменты той или иной национально-языковой картины мира [Фененко 2013;4].

Объектом нашего исследования стали номинации 816 малагасийских реалий, под которыми мы, вслед за А. А. Кретовым и Н. А. Фененко, понимаем следующее: «реалия – это парная лакуне категория контрастивной лингвистики, обозначающая наличие в одном языке готовой номинации для обозначения сигнификата (а для денотативной лексики – и денотата) языковой единицы соответствующей лингвокультуры на фоне отсутствия такой номинации в другом языке» [Фененко 2013; 22].

Материалом для анализа послужили контексты, содержащие описание реалий малагасийской культуры, выделенные методом сплошной выборки из текстов французских авторов, пишущих о Мадагаскаре, с общей длиной текста 632 417 словоупотреблений (табл.).

Отметим, что вопрос языкового освоения «чужой» (в нашем случае – малагасийской) действительности неразрывно связан с концепцией межъязыковой реноминации, предполагающей разграничение «своей» реалии как компонента исходной лингвокультуры и «чужой» реалии как компонента принимаемой лингвокультуры. Вместе с этим в процессе реноминации сигнификативный компонент значения играет определяющую роль, так как «суть реноминации в переводе состоит в назывании («отображении») «чужого» денотата, отраженного в сигнификате, средствами «своего» языка, в процессе которого может происходить некоторое преобразование (изменение) сигнификата» [Кретов 2011; 154].

Также основополагающим принципом нашего исследования стала лингвистическая теория реалии [Кретов 2013; 7-13], где реалия имеет трехстороннюю структуру – явление, понятие, слово, в которой каждая из сторон обозначается буквенным маркером – *R-реалия*, *S-реалия*, *L-реалия*.

Сводный список исследуемых источников

<i>№</i>	<i>Выходные данные исследованного источника</i>	<i>Длина текста</i>	<i>Количество контекстов</i>
1	Renel Ch. Contes de Madagascar. Troisième partie. Contes populaires. – Paris: Ernest Leroux, 1930. – 195 p.	32 725	133
2	Délérís F. Le Vazaha. – Paris: L’Harmattan, 1995. – 208p.	54 205	191
3	Blavet E. Au Pays Malgache: de Paris à Tananarive et retour. – Paris: Paul Ollendorff, 1897. – 222 p.	28 826	32
4	Mahy F. Autour de l’île Bourbon et de Madagascar. Fragments de lettres familiales. – Paris: Alphonse Lemerre, 1891. – 295 p.	43 680	20
5	Macquarie J. L. Voyage à Madagascar. – Paris: E. Dentu, 1884. – 435p.	81 748	99
6	Mallet R. Région inhabitée. – Paris: Gallimard, 1991. – 208 p.	43 320	4
7	Agénor M. Comme un vol de papang. – Paris: Le Serpent à Plumes, 1998. – 255 p.	59 520	129
8	Cauvin P. Villa Vanille. – Paris: Albin Michel, 1995. – 441 p.	111 456	48
9	Verdy P. Madagascar. L’île reine. – Limoges: Marc Barbou et Cie, 1900. – 327 p.	95 130	57
10	ComarmondA. Loin sous les revenales. – Paris: Les nouveaux auteurs, 2010. – 415 p.	81 807	103
ИТОГО:		632 417	816

Проанализировав конкретный языковой материал, нами были выявлены как наиболее часто встречающиеся следующие типы реноминации (в порядке убывания их частоты):

«чужая» R/C-реалия → «чужая» L-реалия (всего 378 случаев);

«чужая» R/C-реалия → «чужая» L-реалия + «своя» C-реалия (всего 314 случаев);

«чужая» R/C-реалия → «чужая» L-реалия + «своя» R-реалия (всего 89 случаев);

«чужая» R/C-реалия → «чужая» L-реалия + «своя» R-реалия + «своя» C-реалия (всего 21 случай);

«чужая» R/C-реалия → «своя» C-реалия (всего 9 случаев);

«чужая» R-реалия → «своя» R-реалия + «своя» C-реалия (всего 5 случаев).

Для иллюстрации вышеописанных процессов обратимся к примерам.

Une autre de leurs boissons favorites est le betsa-betsa, liqueur faite avec du jus de canne fermenté, d'eau et d'écorce amère d'afatraina (Другимих напитков была бецабеца, ликер, приготовленный из ферментированного тростникового сока, воды и горькой коры **афатраины**¹) [Verdy 1900; 120].

В анализируемом контексте реноминация малагасийской R-реалии *afatraina* осуществляется посредством «чужой» транслитерированной L-реалии, за которой следует «своя» C-реалия-экспликация, способствующая расширению концептосферы французского реципиента. Становится ясным, что *afatraina* является горькой корой, которая используется для приготовления малагасийского алкогольного напитка бецабеца.

Подтверждение вышеизложенного можно найти в работах известного французского ботаника Пьера Буато. В своем труде «Заметки малагасийской этноботаники» [Voiteau 1968; 337-349] он пишет, что горькая кора известная на Мадагаскаре под названием *afatraina* используется местными жителями для придания алкогольным напиткам утонченного вкуса. Эта кора является представителем семейства Рутовые (Rutacées), рода Эводия (Evdodia), насчитывающего 11 видов, из которых все являются эндемиками большого острова.

Известно, что большинство растений, принадлежащих этому семейству (сюда относятся и более известные нам представители рода Цитрус) являются пахучими, с ароматным запахом. Видимо, этот факт и предопределил успех растения *afatraina*: «*Evodiamadagascariensis*. H. Perrier cite comme noms vernaculaires: Afatraina, Fatraina et Fatrania, et ajoute: «Écorce aromatique employée dans la fabrication du rhum du pays (Эводия мадагаскарская. Среди местных названий растения Анри Перье упоминает: Afatraina, Fatraina и Fatrania. Он пишет: «Пахучая кора применяемая в производстве местного рома»)» [Voiteau 1968; 347].

Рассмотрим другой пример.

Les seuls modes de locomotion sont la marche, le bateau ou lakana, et le palanquin appelé fitacon sur la côte et filanzana par les Novas (Единственными способами передвижения являются ходьба, лодка или **лакана**, паланкин, называемый фитаконом на побережье и филанзаном у народности мерина) [Verdy 1900; 124].

Чуждое французскому сознанию малагасийское слово *lakana* вводится в повествовательную ткань текста посредством «чужой» L-реалии и «своей» R-реалии. Введение последней предполагает подыскивание во французской лингвокультуре денотата, который можно было бы соотнести с малагасийским. Им стало слово *le bateau*, которое существенно облегчает носителю французского языка понимание смысла произведения.

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

Но, с другой стороны, исходя из словарной дефиниции этого слова: «Ouvrage flottant, de toute dimension, utilisé pour la navigation (плавучее сооружение используемое в целях судоходства)» [CNRTL], становится очевидным, что в результате подмены малагасийской R-реалии *lakana* французской R-реалией *bateau* теряются этномаркированные компоненты значения. В этом случае французская R-реалия меняет представление о малагасийской культуре, влечет за собой искажение образа подлинника. Плавучее сооружение – это и катер, и яхта, и плот, и байдарка. *Le bateau* – водное транспортное средство, которое идет на веслах, под парусом, на моторной тяге? Таким образом, сигнификат малагасийского слова *lakana*, помимо признака *плавучее сооружение*, включает еще и другие признаки, которые не входят в сигнификат французского слова *bateau* и которые так и остаются нераскрытыми французскому реципиенту. Справедливости ради отметим, что малагасийское слово *lakana* означает одноместную долбленную парусную лодку с аутригером [Попов].

Итак, проведенное исследование позволяет сказать, что восприятие и отражение французскими реципиентами малагасийских слов-реалий является частной моделью межкультурного взаимодействия, в ходе которого происходит совмещение и согласование «своего» и «чужого». Частота употреблений малагасийских реалий в письменной речи носителей французского языка составляет 1,3 унам (ipm).

Введение «чужой» L-реалии, являясь самым частотным способом отражения «чужой» действительности (802 случая из 816), способствует сохранению национально-культурного колорита. Подобные реалии помогают французскому реципиенту ощутить некий налет чужеземности в повествовательной ткани текста, но не гарантируют его понимание.

Анализ языкового материала показал, что довольно часто «чужая» L-реалия вводится в комплексных типах реноминации наряду со «своей» C-реалией-экспликацией, которая может быть как предельно краткой, так и достаточно развернутой, передавая тем самым разный объем культурно-специфических сведений о малагасийской лингвокультуре. Таким образом, введение «своей» C-реалии (в нашем случае 349 случаев из 816) ведет к выработке нового знания, расширению концептосферы французских коммуникантов, но порой обременяет текст описательными выражениями.

Введение «своей» R-реалии (в 115 из 816 случаев) является самым малочисленным способом отражения малагасийских слов-реалий во французских текстах. «Своя» R-реалия способствует прозрачности и легкости восприятия текста, служит средством экономии языковых усилий, но происходит это ценой частичной, а то и полной утраты ощущения национальной специфики малагасийской культуры.

Литература

1. *Кретов А. А.* Лингвистическая теория реалий / А. А. Кретов, Н. А. Фененко // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Серия: «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – Воронеж, 2013.
2. *Кретов А.А.* Реноминация как проблема переводоведения / А.А. Кретов, Н.А. Фененко // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Серия: «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – Воронеж, 2011.
3. *Попов В.А.* Малагасийцы / Попов В.А., Алпатова А.С. // Большая российская энциклопедия.– Электронный ресурс. Режимдоступа: <https://bigenc.ru/ethnology/text/2168097>
4. *Фененко Н.А.* Французские и русские реалии в аспекте теории межъязыковой реноминации: монография. – Воронеж, 2013.
5. *Boiteau P.* Notes d’Ethnobotanique malgache, II. Écorces amères de Madagascar: les Evodia (Rutacées) / P. Boiteau // Journal d’agriculture traditionnelle et de botanique appliquée, 1968. – Электронный ресурс. Режим доступа: https://www.persee.fr/doc/jatba_0021-7662_1968_num_15_9_2997.
6. Centre National de ressources textuelles et lexicales (CNRTL). – Электронный ресурс. Режимдоступа: <http://www.cnrtl.fr/>.
7. *Verdy P.* Madagascar. L’île reine. – Limoges, 1900.

УДК 316.372 + 811.1

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК ЗАЛОГ УСПЕШНОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

О.В. ЕРЕМЕЕВА,

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

В настоящей статье рассматриваются вопросы включения и учета социокультурных факторов в процессе изучения иностранного языка. Представлена межкультурная концепция как основополагающий принцип современной методики преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: межкультурный диалог, коммуникативное поведение, культура общения, межкультурная коммуникация

SOCIO-CULTURAL COMPONENT AS A GUARANTEE OF SUCCESSFUL INTERCULTURAL INTERACTION

This article discusses the inclusion and consideration of socio-cultural factors in the process of learning a foreign language. The article presents the intercultural concept as a fundamental principle of modern methods of teaching foreign languages.

Keywords: intercultural dialogue, communicative behavior, communication culture, intercultural communication

Владение определенным объемом языковых и социокультурных знаний, наличие умений и способностей, позволяющих адекватно и эффективно действовать в ситуациях межкультурной коммуникации обеспечивают высокий уровень профессиональной квалификации студентов бакалавриата лингвистических профилей подготовки.

Приоритетным в рамках преподавания иностранного языка является воспитание такой языковой личности, которая для достижения взаимопонимания с представителями других коммуникативных сообществ и культур, а также для достижения поставленных целей общения использует на практике знания культурных норм и категорий, обуславливающих успешность межкультурного взаимодействия.

Эффективное межкультурное общение является одновременно условием и результатом сформированной межкультурной компетенции.

Для развития способности к межкультурному общению, кроме овладения языковым, речевым и страноведческим материалом, необходимо формирование эмпатического отношения к партнерам, формирование умений создания общего значения [Елизарова 2005; 258].

Трудности в понимании друг друга, потеря контакта или желания общаться зачастую вызываются не только недостаточным уровнем овладения лингвистической компетенцией, но и нередко различиями в социокультурном восприятии мира. Социокультурная составляющая позволяет интегрировать в процесс обучения уровень национально-культурного своеобразия изучаемой социокультурной общности.

Взаимопонимание как обязательное условие межкультурного общения невозможно без общей семантики знаковых средств. Корреляция речевых и неречевых знаковых форм представляет собой целостный механизм человеческого общения.

Важной задачей обучения иностранному языку является формирование у обучаемых способности организовывать свое речевое поведение адекватно задачам общения. Чтобы общение между представителями разных культур состоялось и было эффективным, необходимо использовать весь арсенал средств изучаемого языка, соблюдая принятые нормы в той или иной лингвокультуре.

Категория «общение» является одной из центральных в психологической, философской, педагогической и других наук. Каждая дисциплина исследует свое проблемное поле общения. И в философии, и в психолингвистике, и в этике, и в психологии, и в социологии складывается собственная система понимания феномена «общение». В «Большом психологическом словаре» общение представляется как «взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного и/или аффективно-оценочного характера» [Мещеряков, Зинченко 2004; 382].

Общение является одним из основных условий человеческой деятельности. Человек как социальное существо непременно нуждается в кон-

такте с окружающими. По этому поводу Дж. Локк писал: «Лишение человека возможности общаться является бременем слишком тяжелым для человеческого терпения» [Локк 1988; 132].

Рассматривая дефиниции категории «общение», приведенные в разных типах словарей, находим такой признак, как «совместное действие», «сотворчество». Так, в «Словаре по этике» общение определяется как «одна из форм человеческого *взаимодействия*, благодаря которой индивиды как физически, так и духовно *творяют друг друга*» [Кон 1981; 283]. В «Философском словаре» отмечается, что «общение – специфический для субъектов способ *взаимных отношений*, способ бытия человека *во взаимосвязях* с другими людьми» [Фролов 2001; 478]. «Словарь по педагогике» дает такое определение: «Сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями *совместной деятельности* и включающий в себя <... > обмен информацией, обмен действиями, восприятие и понимание партнера» [Коджаспирова 2005; 246].

В приведенных дефинициях отражена основная и важная роль общения: передача и обмен информацией в согласованных действиях людей в их совместной деятельности. В процессе межкультурного общения «совместность действия» зависит от воспитания у студентов в процессе преподавания иностранного языка эмпатии, толерантности, понимания различия (общности) в культурах и мировосприятии их носителей, открытости восприятия другого образа жизни, владения совокупностью норм, способов и форм взаимодействий людей, принятых в иноязычной социокультуре как своеобразные эталоны общения. Обучение системе кодификации и декодификации интенций является залогом успешного и эффективного акта межкультурного общения.

В общении как коммуникативной деятельности выделяют три стороны: а) коммуникативную; б) перцептивную; в) интерактивную. Коммуникативная сторона общения (коммуникация) состоит в обмене информацией между общающимися. Перцептивная сторона общения заключается в восприятии друг друга партнерами по общению, в установлении на этой основе взаимопонимания. Интерактивная сторона связана с организацией взаимодействия между коммуникантами. Каждая из сторон в реальном общении проявляется совместно в большей или меньшей степени выраженности [Ильин 2009; 388].

Коммуникативная сторона общения реализуется только тогда, когда участники «говорят на одном языке», т. е. отправитель и получатель информации одинаково декодируют знаковые системы (вербальные и невербальные средства). Перцептивная сторона связана с чувством терпимости и эмпатии к представителю иноязычной культуры. Интерактивная сторона представляет соответствие поведения взаимодействующих людей ожиданиям друг друга.

Для достижения запланированного прагматического результата говорящий (пишущий) должен уметь на основе знания психологических механизмов воздействия адекватно использовать имеющиеся в данном языке экспрессивно-эмоциональные, языковые и логические средства [Фаенова 1991; 16–17]. Еще Л.С. Выготский отмечал, что «мысль никогда не равна прямому значению слов. У общающихся должны быть идентичны не только лексическая и синтаксическая системы, но и одинаковое понимание ситуации общения» [Выготский 2005; 682]. Данное высказывание особенно актуально, когда речь идет о процессе общения между представителями разных лингвокультур.

Как отмечает А.Н. Хомицкая, «... изучаемый иностранный язык выступает не только как средство общения, но и как инструмент познания и ориентации в окружающем мире. Процесс обучения должен быть организован так, чтобы ... язык изучался как феномен национальной культуры, как языковая модель мира этого народа и этой культуры» [Хомицкая 2004; 153].

Особенности общения определенной (иноязычной и родной) социокультурной группы реализуются в категории «культура общения».

О.И. Даниленко понимает под «культурой общения» специфически человеческие способы поведения, обеспечивающие протекание процесса общения между людьми [Даниленко 1989; 43]. По представлению автора, к культуре общения относятся фактически все принятые в той или иной культурной общности способы выразить мысль и чувство, отношение к другому человеку или самому себе: слова, организованные в речь, ее динамические характеристики, интонации; выражение лица; поза; жесты и т. п., которые обеспечивают возможность взаимопонимания и взаимодействия. Культура общения выступает как совокупность общих, стандартизированных, социальнаследуемых форм общения.

М.А. Чернышева замечает, что культура общения несет на себе печать национального своеобразия того или иного народа. Ее проявление определяется неповторимостью исторического развития народа, национальными традициями, особенностями жизни общества на каждом этапе его развития. В узком смысле культура общения – это степень владения людьми навыками общения, созданными и принятыми в конкретном обществе [Чернышева 1983; 7].

М.О. Фаенова акцентирует внимание на том, что «овладение иностранным языком как средством общения предполагает в первую очередь присвоение иноязычной культуры в самом широком смысле этого слова и результатится в умении осуществлять коммуникацию соответственно нормам, исторически сложившимся в данном языковом коллективе, с учетом психологических механизмов воздействия на адресата и при использовании специфических лингвистических и нелингвистических средств и способов реализации такого общения» [Фаенова 1991; 19].

Несмотря на различие в определении культуры общения, исследователями выделяется главная черта данного феномена: нормативность.

Отсюда одним из принципов социокультурного образования является обучение иноязычному общению в контексте диалога культур.

Для обозначения совокупности норм и традиций общения народа И.А. Стернин использует понятие «коммуникативное поведение» [Стернин 1996; 102].

Разработанная им модель коммуникативного поведения, содержит определение понятий норм и традиций. Коммуникативные нормы – коммуникативные правила, обязательные для выполнения в данной лингвокультурной общности (знакомому нужно приветствовать, за услугу благодарить и т. д.); коммуникативные традиции – правила, передаваемые (транслируемые) в данной лингвокультурной общности из поколения в поколение, традиционно соблюдаемые в ней и рассматриваемые в данной лингвокультурной общности как желательные для выполнения (спросить старика о здоровье, поинтересоваться успеваемостью школьника, предложить помощь женщине и др.)

Коммуникативное поведение делится на вербальное и невербальное. Вербальное коммуникативное поведение представляет собой совокупность правил и традиций речевого общения в определенных условиях. Невербальное коммуникативное поведение – это совокупность правил и традиций, регламентирующих ситуативные условия общения, физические действия и контакты общающихся, а также мимику и жесты, сопровождающие общение и необходимые для его осуществления [Стернин 1996; 99].

Рассматривая процесс общения как сотворчество, сотрудничество, ведущее к взаимопониманию и взаимопринятию, необходимо наличие единого языка. Речь идет не столько об общей знаковой форме, сколько о семантике, т. е. значениях, которыми оперируют участники диалога. Являясь одновременно результатом и инструментом специфической культурной деятельности каждого народа, язык по-особенному представляет действительность. При обучении языку необходимо увидеть, понять, принять данную действительность и проникнуть через язык в культуру изучаемого языка.

Ключевым в процессе коммуникации является взаимопонимание, которое достигается уверенностью в том, что партнер понял именно то, что вы имели в виду и наоборот. В связи с чем, П. Вацлавик отмечает: «Um sich selbst zu verstehen, muss man von einem anderen verstanden werden. Um vom anderen verstanden zu werden, muss man den anderen verstehen» [Watzlawick 2007; 14] (Если ты поймешь собеседника, ты поймешь и себя самого – перевод наш – Е.О.). Понять, а значит принять человека иной лингвокультуры возможно лишь в том случае, когда ты «дышишь» одним языком).

Взаимопонимание в процессе межкультурного диалога достигается при наличии зоны когнитивных пространств – макропресуппозиций [Гудков

2003; 153]. Другими словами, у коммуникантов должна быть определенная общность знаний о реальном мире, средства общения, речевые тактики и стратегии. Чем шире зона пересечения, тем успешнее коммуникация.

П. Вацлавик в этой связи различает два уровня, на которых одновременно осуществляется общение между людьми: 1) уровень содержания, он передает цифровую информацию, выраженную словами; 2) уровень отношений, передающий аналоговую информацию, содержащую отношение говорящего к произносимым словам или к слушателю [Watzlawick 2007; 23].

В ситуации межкультурного диалога учет двух уровней (*что* говорит и *как* говорит коммуникант) является «эффективно обязательным». Данная точка зрения нашла реализацию в «модели четырех каналов» («Kommunikationsquadrat»), предложенной Ф.Шульцем фон Туном. Согласно данной модели, каждое сообщение содержит скрытые уровни, кодируемые адресантом и декодируемые адресатом. Будет процесс коммуникации успешным или неудачным, зависит от правильности интерпретации всех уровней.

Речь идет об 1) уровне информации; 2) уровень «Я» – послание; 3) уровень отношения; 4) уровень воззвания [Schulz von Thun, 2004].

Первый уровень – это предметная информация. Задача предметной стороны – оптимальным образом передать от отправителя к получателю содержание предметной стороны (факты, интерпретации, информацию). Второй уровень содержит информацию о личности отправителя. Решающее значение в ней имеет манера выражения отправителя и сопроводительная жестикация и мимика. Третий уровень позволяет выяснить, как отправитель относится к получателю, что он о нём думает. На четвертом уровне заложена функция влияния на получателя с целью побудить его к определенным действиям.

Существует достаточное количество факторов, влияющих на интерпретацию уровней послания. По мнению А.А. Леонтьева, факторами оказывающими влияние на речевое поведение языковой личности, являются факторы, связанные с культурной традицией, обусловленные социальной ситуацией и социальными функциями общения. Соотносящиеся с особенностями протекания и опосредования психических процессов и различных видов деятельности. А также те, что зависят от специфики денотации и определяются спецификой языка данной общности (стереотипы, образы, сравнения и т. д.) [Леонтьев 2003; 133]. Адресованное инокоммуниканту послание всегда детерминировано собственным происхождением и культурной социализацией, а в результате этого селективным восприятием, то есть индивидуальной когнитивной и аффективной перспективой.

Различия в языковых картинах, разное членение и классификация окружающей действительности влияют на адекватность интерпретации послания. Неконгруэнтность интерпретаций уровней сообщения инокоммуникантами может привести к непониманию и даже к культурному шоку.

Знание и учет национально-специфической картины мира, когнитивного и аффективного фонов изучаемого языка, реализуемых социокультурными коммуникативно-поведенческими стереотипами, способствуют адекватному кодированию и декодированию послания в процессе интеракции с представителями культуры изучаемого языка.

Без осознанного понимания и знания культурных различий, которые проявляются в системе вербальных и невербальных средств невозможно общение между представителями различных культур. Учет социокультурных факторов помогает устранить типичные ошибки и непонимание. Архиважным становится приобщение студентов к этому «искусству», научение этому «искусству» с последующим практическим применением в иноязычном и межкультурном общении.

Приобщение к культуре страны изучаемого языка, сформированной целым народом, позволяет каждому студенту получить необходимые знания социокультурных особенностей, направить их на совершенствование собственной личности, созданной на базе родного языка. Это, несомненно, проявляется в правильности речи, осуществляемой как на родном, так и на иностранном языках.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. *Гудков Д.Б.* Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 288 с.
3. *Даниленко О. И.* Культура общения и ее воспитание: учеб. пособие. – Л. : ЛГИК, 1989. – 98 с.
4. *Елизарова Г.В.* Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
5. *Ильин В.П.* Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
6. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Словарь по педагогике. – М.: Изд-во «МарТ», 2005. – 448 с.
7. *Кон И.С.* Словарь по этике. – М.: Политиздат, 1981. – 430 с.
8. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики: учебник для студ. высш. учеб. заведений – М.: Смысл, СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
9. *Локк Дж.* Сочинения: В 3т. / Пер. с англ. и лат./ Ред. и сост. авт. примеч. А.Л. Субботин – М.: Мысль, 1988. – 668 с.
10. *Мецгеряков Б.Г., Зинченко В.П.* Большой психологический словарь. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 633 с.
11. *Стернин И.А.* Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания: сб. науч. ст. / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 1996. – С. 97–112.

12. Фаенова М.О. Обучение культуре общения на английском языке: Науч. теорет. пособие. – М.: Высш. шк., 1991.– 144 с.

13. Фролов И.Т. Философский словарь. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

14. Хомицкая А.Н. Овладение нормами адекватного коммуникативного поведения в процессе когнитивной деятельности учащихся на уроке английского языка /А.Н. Хомицкая // Когнитивные процессы в иноязычном словоупотреблении и слововосприятии на уроках иностранного языка в школе и вузе: Межвузовский сб. науч. ст. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2004. – С. 150–156.

15. Чернышева М.А. Культура общения – Л.: Знание, 1983. – 32 с.

16. Watzlawick P. Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien – Verlag Hans Huber, 2007. – S. 271.

17. Schulz von Thun E. Theorie des kommunikativen Quadrats [Text] / E. Schulz von Thun – Hamburg: Hamburg Verlag, 2004. – [online] – www.zeit.de/2004/18/quadrat

УДК 008. 811.1

КОНФЛИКТ КУЛЬТУР, КОНФЛИКТ ЯЗЫКОВ. РОЛЬ СОПОСТАВЛЕНИЯ КУЛЬТУР ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В.В. ЖАРКАЯ

*зав. кафедрой общегуманитарных и социально экономических дисциплин,
преп. английского языка ГОУ ВПО Приднестровский государственный
институт искусств им. А.Г. Рубинштейна, г. Тирасполь*

Международные экономические, культурные и иные связи и обмены, бурное развитие бизнеса и предпринимательства, международный туризм, информационная революция, прежде всего «Интернетизация» жизни разных слоев населения все это невозможно без знания иностранного языка.

Ключевые слова: коммуникация, конфликт, культура, язык

THE CONFLICT OF CULTURES, THE CONFLICT OF LANGUAGES. THE ROLE OF COMPARISON OF CULTURES IN THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGES

International economic, cultural and other connections and exchanges, rapid development of business and entrepreneurship, international tourism, information revolution, especially the “Internetization” of the life of different segments of the population is impossible without the knowledge of a foreign language

Keywords: communication, conflict, culture, language.

Говорящие только на одном родном языке не ощущают и не воспринимают ни конфликта языков, ни конфликта культур. Все нюансы и вся сложность проблем межъязыкового и межкультурного общения становятся

ся тем более очевидными в ходе исследования и сравнения иностранных языков с родными и чужой культуры со своей родной. Таким образом, предмет «мир изучаемого языка» следует вести в форме двух взаимодействующих курсов: первый-непосредственным носителем языка и культуры страны изучаемого языка, а второй носителем своего родного языка и родной культуры.

Этот конфликт обнаруживается на разных уровнях. Наиболее очевидно он выявляется в лексике, так как именно эта область языковой науки обладает выходом в реальный мир-через лексическое значение во внеязыковую реальность. Узнавая новое слово из иностранного языка, являющееся эквивалентом родного, необходимо быть очень внимательным и осторожным с его употреблением: за этим словом стоит понятие, а за понятием объект или событие реальности мира, а это реалии мира другой страны, иностранной, чужой, чуждой культуры. Именно в процессе производства речевой деятельности, то есть при осуществлении перво-степенных умений использования языка (письмо, говорение), особенно остро проявляются трудности культурного барьера, культуросодержащей составляющей, наличия знаний о мире и культурных традициях страны изучаемого языка. Чтобы не просто познать, понять значение фразы, высказывания в контексте, а самому воспроизвести этот контекст, необходимо обладать знаниями не только собственно смысла слова, но и как можно больше знать о том, что стоит за этим словом, за его значением, о предмете-понятии, о его положении и функционировании в том мире, где рассматриваемый язык используется в роли реального средства коммуникации.

Наиболее трудные аспекты обучения активным навыкам использования языка-письму и говорению, то есть непосредственно воспроизводству речи, становятся явными только начиная с уровня двух и более языков. Это трудности лексической сочетаемости слов в речи и, таким образом, лексикографии, коммуникативного синтаксиса и многие другие.

Именно поэтому преподавание иностранных языков необходимо основывать на сравнении с родным языком и родной культурой. Это является наиважнейшим условием оптимизации и эволюции преподавания иностранных языков, русского языка и русского как иностранного.

Все различия языков и разногласия культур выявляются при их сравнении и сопоставлении. Изучение иностранных языков как средстваобщения между представителями различных национальностей и культур должно происходить в абсолютном, незыблемом единстве с реалиями мира и культуры народов, говорящих на данных языках. Общеизвестно, что существенные особенности иностранных языков раскрываются-при сравнении их с родным языком, при сопоставительном исследовании двух и более культур. Если языковой барьер очевиден, то культурныйбарьер превращается в очевидную проблему только при столкновении (или

сравнении) культуры своего народа с чужими, отличными от нее: хорошо, если просто удивительными, а, как правило, просто странными, неприятными, непонятными, зачастую шокирующими (отсюда и понятие культурного шока).

Понятно, что в процессе межкультурной коммуникации необходимо преодолевать языковой барьер, но его преодоления не всегда достаточно для высокой эффективности общения среди представителей различных культур. Культурный барьер гораздо более опасен и неприятен языкового. Культурные ошибки, как правило, воспринимаются гораздо болезненнее ошибок языковых, хотя первые более извинительны: отличия культур не обобщаются в какие-либо своды правил, как отличия языков, не существует ни грамматики, ни словарей тех или иных культур.

Таким образом, изучение иностранных языков обязано опираться на социокультурный компонент в развитии коммуникативных способностей. Необходимо более глубоко и тщательно изучить мир носителей языка, их культуру, их образ жизни, черты национального характера и т. п., так как непосредственное использование понятий в речи, фактическое рече-производство во многом определяется знаниями в области общественной и культурной жизни речевого коллектива, являющегося носителем данного языка. Язык не может существовать вне и без культуры, т. е. вне унаследованной данным социумом совокупности практических навыков, идей, особенностей и нюансов, характеризующих ваш образ жизни, склад мышления и жизненные ценности.

Сопоставление родного и иностранного языков с учетом социокультурного компонента вскрывает глубокие отличия между тем, что стоит за словами этих языковых систем, то есть между культурными представлениями о реальных предметах и явлениях действительности и между самими предметами и явлениями. Эквивалентность может существовать только на уровне реального мира. Понятия же об одних и тех же, то есть эквивалентных предметах и явлениях действительности, в различных языках различны, так как строятся на разных представлениях в национально отличных сознаниях.

Очевидно, что основную культурную нагрузку несет лексика: слова и словосочетания. Из них складывается языковая картина мира, определяющая восприятие мира носителями данного языка. Особенно наглядно и ярко этот аспект представлен устойчивыми выражениями, фразеологизмами, идиомами, пословицами, поговорками, то есть тем слоем языка, в котором непосредственно сосредоточена народная мудрость или, вернее, результаты культурного опыта народа. Единицы этого слоя Н. Д. Бурвикова и В. Г. Костомаров в ряде статей предлагают назвать логозпистемами. Логозпистема – это знание, несомое языковой единицей как таковой [Костомаров 1971; 155-158].

Нет сомнения, что слова, словосочетания, фразеологические единицы всех видов, то есть все то, из чего складывается лексический состав языка, играют основную роль в реализации функции языка как орудия культуры и средства формирования личности. Однако, не следует думать, что весь «культуроносный слой» языка заключен в лексике и фразеологии. В формировании личности носителя языка задействованы все языковые средства, обычно, повторим, не замечаемые и не осознаваемые человеком.

Тенденция к повышенной эмоциональности у носителей русского языка, к так называемой переоценке (*overstatement*), в отличие от знаменитой английской недооценки, недосказанности (*understatement*), проявляется, как это ни удивительно, и в пунктуации, в первую очередь в употреблении восклицательного знака. То, что существует и что может быть доказано, так это социокультурная значимость порядка слов в устойчивых выражениях, фразеологизмах, коллокациях и ее влияние на формирование личности носителя языка.

Язык раскрывает определенные черты национального характера того или иного народа. Он не только подтверждает само существование национального характера как явления, но и высвечивает его малозаметные аспекты и грани. Можно даже провести некую параллель или выявить закономерность: различие языков свидетельствует о различиях национальных характеров.

Без знания культурно-речевых традиций каждого из народов и каждого из языков межкультурного общения не происходит, а имеет место конфликт культур. Иностранцы недоумевают: зачем эти пространственные ответы русских, русские обижаются на пренебрежение иностранцев. Русский язык более прямолинеен и категоричен. В проблемах межкультурного общения нет мелочей.

Таким образом, любой язык это зеркало, отражающее не мир в целом, а мир в восприятии непосредственно человека. Мир это окружающая человека действительность. Единовременно в зеркале языка отражается и сам человек, его образ жизни, жизненные ценности, его поведенческие особенности, взаимоотношения с людьми, культурные ценности, мир в самом человеке. Кроме того, язык также и орудие, и инструмент, помогающий сформировать личность. Все мы созданы языковой культурой, заложенной в языке, являющейся наследием многочисленных поколений наших предков. Получив это бесценное сокровище, впитавшее в себя практически весь огромный мир, и внешний, и внутренний, мы начинаем основное дело- общение с другими людьми, так как человек существо биосоциальное и живет среди людей. Жизнь человека и в настоящем, и в будущем так или иначе зависит от того, как хорошо, эффективно и правильно мы умеем общаться. Так называемые три «Т»: Терпение, Терпимость, Толерантность являются формулой межкультурной коммуникации.

Литература

1. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов // М., Советская энциклопедия, 1969.
2. *Брагина А.А.* Лексика языка и культура страны в лингвострановедческом аспекте // М., Рус. яз., 1981.
3. *Верещагин Е.М. Костомаров В.Г.* Лингвострановедческая теория слова // М., Рус. яз., 1980.
4. *Верещагин Е.М. Костомаров В.Г.* Страноведение и преподавание русского языка как иностранного//М., 1971.
5. *Верещагин Е.М.* Русский язык в современном мире // М., 1974.
6. .Словарь методических терминов //(URLhttp://slovari.gramota.ru/portal_sl.html#az)
7. *Павлова Елена Александровна* Место и роль родного языка в обучении иностранному языку.//<http://festival.1september.ru/articles/525159/>
8. *Тер-Минасова С.* Язык и межкультурная коммуникация http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Ter/05.php

УДК 371.321.376.7

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ КЛАССЕ

А.П. МИТРОФАНСКАЯ,
*учитель русского языка МОУ СОШ 35, городской округ Подольск,
Московская область*

В статье освещаются вопросы обучения русскому языку в условиях поликультурной языковой среды. Обобщены задачи изучения русского языка детьми-инофонами, принципы и формы организации процесса обучения русскому языку в полиэтническом классе.

Ключевые слова: инофон, полиэтнический класс, поликультурная среда, учебно-методическое сопровождение, социокультурная адаптация

CURRENT PROBLEMS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN POLYETHNIC CLASSES

The article highlights the issues of teaching the Russian language in a multicultural language environment. The tasks of learning the Russian language by children-foreign speakers (foreign children), the principles and forms of organizing the process of teaching the Russian language in a multi-ethnic class are summarized.

Keywords: foreign speaker (student), multi-ethnic class, multicultural environment, educational and methodological support, sociocultural adaptation.

Новый тип современной российской школы – полиэтническая школа, в которой нерусскоязычные ученики обучаются не в отдельных клас-

сах, а вместе с русскоязычными учащимися. Количество учащихся, которые испытывают большие трудности в изучении предметов школьной программы, увеличивается с каждым годом. Это своеобразие образовательной ситуации в современной российской школе обуславливает актуальность проблемы выбора форм организации процесса обучения русскому языку детей мигрантов.

По данным Центра миграционных исследований, образовательная ситуация Московского региона характеризуется культурно-языковым многообразием. Доля носителей русского языка как неродного в составе учащихся Москве составляет – от 4 до 10 %, в Подмосковье – до 12 %.

Учитель-русист, работающий в таких условиях, оказывается перед лицом решения сложной задачи обучения и воспитания разноуровневого полиэтнического коллектива. Для работы в полиэтническом классе учителю не хватает профессиональной, психологической, а также методической подготовки. Вопрос о методике работы в новых условиях становится особенно актуальным с введением в действие федерального государственного образовательного стандарта нового поколения, требующего получения учащимися абсолютно равных универсальных учебных действий. Трудности преподавания русского языка в классах с полиэтническим составом в условиях типовой школы связаны с определенными обстоятельствами:

1. Существующая методика обучения русскому языку не предусматривает иностранцев, не владеющих русским языком.

2. Программа требует единого подхода ко всем учащимся.

3. Проверочные, основные итоговые формы контроля языковых и речевых знаний, умений учащихся-мигрантов осуществляется в соответствии с российским образовательным стандартом (в форме ОГЭ и ЕГЭ).

4. Языковое мышление школьников-мигрантов осуществляется на родном этническом языке.

5. Учителям необходима профессиональная и психологическая, логопедическая помощь в работе с детьми данного контингента.

6. Учителя не знают культуры, менталитета того или иного этноса.

7. Отсутствие или нехватка специальных методических разработок, пособий для учителя, необходимость создания учебно-методического сопровождения обучения русскому языку как неродному детей-мигрантов.

В условиях нестабильности поликультурной языковой среды методика преподавания русского языка прежде всего вырабатывает рекомендации относительно форм обучения. Особенно актуальными являются вопросы организации в полиэтнических классах обучения русскому языку, способного отвечать потребностям двух групп учащихся (русскоговорящих и инофонов) и служащего реализации в учебном процессе диалога культур.

Форма организации учебного процесса представляет собой «специальную конструкцию процесса обучения, характер которой обусловлен

её содержанием, методами, средствами, видами деятельности учащихся» [Зиновьева 2016; 64].

Характерными особенностями организации процесса обучения русскому языку детей-мигрантов являются:

1) урок русского языка как традиционная форма обучения по программе для русской школы;

2) дидактическая цель является определяющей характеристикой урока. Поскольку подавляющее большинство детей мигрантов обучаются совместно с носителями русского языка как родного по программе для русской школы, учитель вынужден исходить в работе с детьми мигрантов из общих задач освоения образовательной области «Филология». Вместе с тем присутствие в классе детей мигрантов требует постановки специальных задач;

3) задача изучения русского языка детьми-инофонами определяет так: «сформировать первоначальное представление о системе русского языка, обеспечить овладение практическими умениями и навыками, способствовать усвоению норм русского литературного языка» [Руденко-Моргун 2011].

Более конкретно задачи определены так:

1. Формирование навыков чтения и письма.
2. Снижение уровня межъязыковой интерференции (предупреждение грамматических ошибок и коррекция речи в данном аспекте, сведение к минимальной степени выраженности акцента).
3. Формирование словарного запаса не ниже уровня 500 слов.
4. Обогащение активного словарного запаса бытовой лексикой и этикетными фразами.
5. Развитие грамматического строя речи детей (обогащение речи основными грамматическими конструкциями).
6. Формирование умений читать и понимать учебный (научный) текст, строить высказывание на его основе (передавать своими словами, отвечать на вопросы по тексту).
7. Формирование умений понимать художественный текст.

Учителя русского языка связывают решение данных задач с введением в структуру традиционного урока русского языка специальных компонентов: словарных или фонетических разминок, выразительного чтения, культурно-исторических экскурсов. При этом традиционные уроки русского языка приобретают новые устойчивые черты. Например, особым приемом работы на традиционном уроке русского языка становится чтение детьми-мигрантами стихотворений, используемых в качестве дидактического материала при изучении языковых явлений.

Еще одной чертой традиционного урока русского языка становится приоритетность задач развития речи. Данная тенденция отражена в концепции коммуникативного подхода к обучению русскому языку. Урок,

реализующий коммуникативный подход к обучению русскому языку, рассматривается как форма, переходная между традиционными и инновационными. Коммуникативная направленность предполагает стремление максимально приблизить учебный процесс к условиям естественного общения, к естественной речевой практике.

Обобщение современных публикаций, посвященных проблемам обучения русскому языку детей мигрантов (Е.А. Железнякова, Е.А. Быстрова, О.Н. Каленкова), учет педагогического опыта позволяют выделить возможные сочетания форм организации учебного процесса по русскому языку, на которые целесообразно ориентироваться с целью повышения языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов:

1. Владение русской грамотой. Данное направление требует, по мнению исследователей, обучения ребенка-инофона в коррекционной группе, затем – сочетания урочного обучения и коррекционных занятий в форме дополнительных занятий в начальной школе.

2. Функционально-коммуникативное направление. Развитие речи детей на уроках в поликультурном классе целесообразно дополнять коррекционными занятиями на основе дифференцированного подхода к учащимся (в зависимости от степени владения ими русским языком) и привлечением школьников к участию во внеклассных мероприятиях разной направленности, чтобы обучение дополнялось общением в естественных условиях.

3. Формирование социокультурной компетенции. Поскольку социокультурная компетенция – важнейшее условие эффективной коммуникации в любой среде, ее формированию следует уделять особое внимание.

Инновационными формами организации процесса обучения русскому языку в полиэтническом классе при этом становятся:

- 1) уроки общения («диалоги»);
- 2) уроки сообщения («монологи»);
- 3) урок «интеллектуальная игра». (Школьники работают в микрогруппах, уроки данного типа особенно эффективны на этапах закрепления и контроля изученного материала);
- 4) урок-игра и учебный проект как путь социальной и этнокультурной адаптации детей-мигрантов;
- 5) проекты в области лингвокультурологии (нестандартные уроки-тренинги, на которых предлагаются в качестве игровых те или иные этикетные ситуации).

Эффективность таких форм обучения определяется тем, что в их основе лежит принцип обучения в сотрудничестве, активизация совместной деятельности учащихся. Данные формы позволяют успешно использовать естественную речевую среду учебного общения [Михеева 2010; 104-110].

Одной из новых черт традиционного урока русского языка в полиэтническом классе становится интеграция общих и специальных задач обуче-

ния русскому языку. Идея интеграции лежит в основе построения учебно-методического сопровождения обучения детей мигрантов русскому языку как неродному, их социальной и этнокультурной адаптации в условиях поликультурной среды. Принцип интеграции предполагает взаимосвязь всех компонентов процесса обучения детей мигрантов русскому языку, всех элементов комплексной системы, связь между двумя основными подсистемами; он является ведущим при разработке целеполагания, определения содержания обучения, его форм, технологий как совокупности используемых в образовательном процессе методов, способов, приемов, позволяющих эффективно решать поставленные задачи [Зиновьева 2016; 103].

В заключение, отметим, что решение перечисленных проблем и задач обучения русскому языку в условиях поликультурной среды связано с методическим оснащением и методической поддержкой учителей-предметников, а также с выбором уместных форм организации образовательного процесса. Наиболее эффективно задачи обучения детей-мигрантов русскому языку, их социальной адаптации решаются при сочетании традиционных и инновационных форм обучения на уроке, а также во внеурочных и внешкольных мероприятиях лингвокультурной направленности.

Литература

1. Быстрова Е. А., Александрова О.М. Учебно-методические комплексы по русскому языку для школ с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения. – М.: Дрофа, 2012.
2. Железнякова Е.А. Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации//Известия пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского, Вып. № 28. – Пенза, 2011.
3. Каленкова О. Н., Шатилова И. Е. Уроки русской речи: учебно-методический комплект для детей дошкольного и младшего школьного возраста (в 2 ч.). Часть 1. – М.: Этносфера, 2007.
4. Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы: коллективная монография / Науч. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Издательство «Перо», 2016. – 231 с.
5. Михеева Т.Б. Применение технологии совместной деятельности на уроке русского языка в классе с многонациональным контингентом учащихся //Уч. зап. ЗабГПУ Сер.: Профессиональное образование, теория и методика обучения. –2010. – № 6.
6. Руденко-Моргун О.И., Архангельская А. Л. Современные методики и учебные средства обучения русскому языку детей мигрантов в русской школе. Аналитический отчет: [Электронный ресурс]. – М., 2011. Режим доступа: <https://docplayer.ru/amp/28868814-2-8-soderzhanie-deyatelnosti-i-rezultaty-sovremennye-metodiki-i-uchebnye-sredstva-obucheniya-russkomu-yazyku-detey-migrantov-v-russkoy-shkole.html>.

К ПРОБЛЕМЕ ВЫДЕЛЕНИЯ И ОПИСАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО РЕАЛИКОНА

Н.А. ФЕНЕНКО,

канд. филол. наук, проф. каф. французской филологии ВГУ, г. Воронеж

И.М. МЕЛЬНИЧУК,

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

В настоящей статье отражены результаты исследования художественного реаликона, как целостной системы, образующими компонентами которой являются лингвокультурные реалии. Категориальная принадлежность реалии (R-, C-, L-реалия) обуславливает референтный, концептуальный и номинативный пласты реаликона.

Ключевые слова: художественный реаликон, R-реалия, C-реалия, L-реалия, границы реаликона, национальный колорит.

THE PROBLEM OF DETERMINATION AND DESCRIPTION OF THE ARTISTIC REALIKON

This article reflects the results of the study of artistic realikon as an integrated structure, the constituent components of which are the realia. Categorical affiliation of realia (R-, C-, L-realial) determines the reference, conceptual and nominative aspect of the realia system.

Keywords: artistic realikon, R-realial, C-realial, L-realial, realikon boundaries, national color.

Исследования культурно-маркированных лексических единиц, основанные на положениях теории реалии и теории реноминации, привели к введению в научно-лингвистический оборот термина «реаликон», отражающего представление о языке как о целостной системе. Решение вопросов по определению реаликона может способствовать выявлению активных тенденций и процессов, характеризующих современное состояние языка. Особый интерес представляет изучение реаликона художественного произведения (в пределах, как одного конкретного языка, так и двух и более языков).

Понятие художественный реаликон может быть определено как «совокупность реалий, используемых автором художественного произведения с целью создания национального, исторического и социального колорита текста» [Фененко 2008; 435]. Исследование реаликона отдельных произведений, а также группы произведений одного автора, сделали возможным включить данный термин в терминосистему теории реалии и принять некоторые попытки по его углубленному исследованию. Так, определение функциональной значимости реаликона художественного произведения базируется на выполнении «единой содержательно-эстетической задачи, отражающей индивидуально-авторское представление об описываемой действительности», что предопределило обозначение

совокупности реалий произведений одного автора термином «индивидуально – авторский реаликон» [Фененко 2014; 169].

При изложении задач лингвистической теории реалии, стало возможным вывести применение термина реаликон на общелингвистический уровень, где под реаликоном понимается «особая подсистема национально-окрашенных лексических единиц внутри лексической системы языка» [Французские и русские реалии... 2013; 19].

В процессе изучения теоретических и практических вопросов реалии появилась необходимость теоретического осмысления и практического подтверждения понятия реаликон, определения его дефиниционных, структурных и функциональных характеристик, способов его составления, типологических свойств и т. д. Определение границ реаликона зависит от многих факторов, среди которых исходная дефиниция реалии, выделение классификационных критериев, определение функционального потенциала реалий и т. д. Исследование реаликона на основепереводного художественного текста, как эстетического репрезентативного материала «чужой» национальной специфики, обуславливает выделение художественного реаликона, который предстает как единый художественно-образный комплекс.

Основная задача при выделении и описании художественного реаликона состоит в первую очередь в определении принадлежности к категории реалий культурнозначимой лексической единицы (ЛЕ), как составного элемента реаликона. Применяя к исследованию реалии общезыковые законы определения ЛЕ, которые рассматривают ее как «элемент системы языка ..., несущего многоплановую содержательную информацию о предметах и явлениях объективного мира» [Попова 2009; 9], мы рассматриваем реалию как системообразующий элемент, а систему, состоящую из таких элементов, называем реаликоном. Как любая лексическая система художественный реаликон характеризуется закономерной организованностью и определенными связями между элементами внутри системы.

При этом реаликон рассматривается как система, но не статичная, а динамичная, т. к. допускает расширение границ за счет авторского использования реалий, которые могут репрезентировать культурные концепты, «реалии – прецедентные феномены» [Козлова 2013; 5], интертекстуальные включения, ситуативные реалии, концепты, не встречающиеся или встречающиеся в другом виде у представителей другой лингвокультурной общности» [Булгакова 2013; 9].

Дефиниционные характеристики реалии позволяют выделить составные части, компоненты реаликона как системы, среди которых отмечаем следующие: категорию R-реалий, определяемую референтной соотносительностью ЛЕ, категорию С-реалий, в основу выделения которых ложится концептуальный признак, ментальное восприятие окружающей действи-

тельности, и категорию L-реалий, являющиеся языковыми номинациями реалий.

Вместе с тем каждая категория реалий в совокупности основывается на отражении национально-культурной специфичности окружающей действительности. С этих позиций, реалии осмыслиются как репрезентанты культуры, хранящие в себе память о порядке культуры, о культурных кодах, опознаваемых конкретным лингвокультурным сообществом.

R-реалии являются «наиболее яркими выразителями национально-культурной специфичности» [Влахов 2006; 42], которые содержат сугубо специфическую, национально – культурную информацию, значимую для народа-носителя языка и не воспринимаемую в своем полном объеме представителями других культур. Категория R-реалий включает некоторые подтипы, которые отражают различные стороны жизни народа, различные проявления его культурной самобытности. Этническая исключительность реалии, отражающаяся на бытовом, материальном, внутри-социальном уровне, предопределяет выделение подтипа этнографических реалий. Среди основных компонентов культуры этнографы рассматривают элементы материальной культуры (традиционные виды жилища, хозяйственной утвари, одежды, пищи и т. п.), которые наряду с духовными компонентами и особенностями психологических свойств образуют «культурное единство членов этноса» [Бромлей 1982; 4]. В связи с этим, составление реаликона художественного произведения основывается на выделении этнографических реалий, как важнейших элементов, которые участвуют в передаче самобытности и национального колорита как «особого свойства литературного произведения» [Ахманова 2004]. В качестве примера можно привести реалии молдавской культуры, которые входят в состав реаликона произведений молдавской литературы 60–80 гг. XX-го века: *замэ* (овощная или мясная похлебка) «Чугур-Мугур» П. Боцу, *фриптурикэ* (мясное жаркое), *колак* (калач), *сармале* (голубцы) «Бисерика албэ» И. Друцэ.

Следующий подтип R-реалий представлен ономастическими реалиями, которые в рамках данного исследования рассматриваются как «понятие, которое включает в себя существенные характеристики онимов как единиц номинации и реалий как культурно маркированных языковых знаков» [Гудий 2015; 15]. Ономастические реалии несут определенную эмоционально-эстетическую нагрузку, характеризуются полифункциональностью и выполняют в рамках задач художественного текста, помимо номинативной функции, дополнительные функции такие как: воссоздания местного (национального) колорита, воссоздания исторического колорита, эстетизации бытовой детали, символическая, ассоциативная, функция маркера чужой культуры [Фененко 2014; 154].

Другой подтип R-реалий отражает организацию кульгово-духовной жизни народа и включает религиозные реалии, которые являются так-

же важной составляющей тематического художественного произведения. Религиозные реалии дефинируются как относящиеся к религии определенного народа, отображающие существенные религии данного народа артефакты и ментефакты, служащие детерминированию моральных, нравственных ценностей нации, определению особенностей национального менталитета. Таковыми являются православные реалии: *митрополит, архимандрит, старец, патриарх, игумен, послушник* и др. «Бисерика албэ» И. Друцэ.

Очередным компонентом R-реаликона являются реалии отражающие быт, условия жизни прошлого, многие из которых потеряли свою актуальность, не предназначены отражать современное положение народа – исторические реалии, выделение которых базируется на критерии временной соотнесенности реалий, предназначенные для репрезентации этноса с исторических позиций.

Категория C-реалий включает реалии, выступающие в качестве культурных концептов, которые во всей языковой и мыслительной многосторонности являются составляющими языковой картины мира человека, которая включает и этнический компонент, отражающий «особенности этнического восприятия мира» [Рылов 2006; 7].

Восприятие концепта как основного репрезентанта своей культуры всеми представителями этноса привело исследователей к термину культурная константа, которая трактуется как «концепт, существующий постоянно или, по крайней мере, очень долгое время», или «некий постоянный принцип культуры» [Степанов 2004; 84]. В основе определения культурных констант лежит не только временной принцип (постоянно существующий концепт), но и значимость, ценность содержания концепта для определенного этноса. Как видим, выделение C-реалий внутри реаликона способствует определению и отражению национально-культурной специфики на уровне концептуальной, ментальной характеристики народа. Так, в состав художественного реаликона литературы указанного периода входят такие реалии, как *колинда, урэтура* «Буничий мей» Г. Водэ, *баитина, дор* «Збор фрынт» В. Бешлягэ.

Номинативное, лингвистическое обозначивание реалии, приводит к выделению категории L-реалий, представленных в реаликоне художественного произведения языковыми номинациями, преимущественно чужого языка. Рассматривая L-реалии как часть реаликона художественного текста, отмечаем, что L-реалии, которые номинируют чужие реалии, выполняют преимущественно функцию ярких маркеров чужой культуры: *каймакам, фирман, хан, капуджи, сераскир, паша* «Бисерика албэ» И. Друцэ.

Подводя итоги исследования понятия художественный реаликон, его структурных, семантических, концептуальных и функциональных характеристик, отмечаем, что реаликон предстает как сложная многокомпонентная система, основными элементами которой выступают реалии.

Совокупность реалий составляющих художественный реаликон определенного периода дифференцируются по определенным категориальным (референтным, концептуальным, номинативным) признакам, что приводит к выделению отдельных категорий реалий: R-, C- и L-реалий, границы между которыми отличаются динамичностью и слабой устойчивостью.

Литература

1. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М.: УРСС : Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
2. *Бромлей Ю. В.* Этнография Учебник / Ю. В. Бромлей, Г. Е. Марков (ред.). – М.: Высшая школа, 1982. – 320 с.
3. *Булгакова С. Ю.* Стратегии делакунизации во французских переводах прозы И. А. Бунина: автореферат дис. канд. филол. наук. / С.Ю. Булгакова – Воронеж, 2013. – 24 с.
4. *Влахов С.* Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М., 2006. – 342 с.
5. *Гудий К. А.* Сопоставительный анализ стратегий и приемов перевода ономастических реалий (на материале русского и французского языков): дис. ... канд. филол. наук / К. А. Гудий. – Тверь, 2015. – 191 с.
6. *Козлова В. В.* Метатекст во французских переводах произведений М. А. Булгакова: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.05 / В. В. Козлова – Воронеж, 2013. – 24 с.
7. *Попова З.Д.* Лексическая система языка: внутренняя организация, категориальный аппарат и приемы описания / З. Д. Попова, И. А. Стернин // Изд. 2, дополненное и исправленное. – М.:URSS, Книжный дом «Либроком», 2009. – 172 с. – Режим доступа: http://sterninia.ru/files/757/4_Izbrannye_nauchnye_publicacii/Teoreticheskie_problemy_jazykoznanija/Leksicheskaya_sistema_yazika.pdf
8. *Рылов Ю. А.* Аспекты языковой картины мира: итальянский и русский языки / Ю. А. Рылов – М.: Гнозис, 2006. – 304 с.
9. *Степанов Ю. С.* Константы: Словарь русской культуры: 3-е изд. / Ю. С. Степанов. – М.: Академический проект, 2004. – 992 с.
10. *Фененко Н. А.* Авторский реаликон Н. В. Гоголя сквозь призму перевода / Н. А. Фененко // Новые технологии в обучении переводу в сфере профессиональной коммуникации: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч. конф. (Москва, 15–16 мая 2008 г.). – М. : РУДН, 2008. – С. 435–443.
11. *Фененко Н. А.* Функциональный потенциал реалий во французском художественном тексте / Н. А. Фененко // Язык, коммуникация и социальная среда. – 2014. – №12. – С. 151–172.
12. *Фененко Н. А.* Французские и русские реалии в аспекте теории межязыковой реноминации: монография / Н. А. Фененко // [и др.]; под ред. Н. А. Фененко, А. А. Кретьева. – Воронеж: ИПЦ Воронеж. гос. ун-та, 2013. – 220 с.

Научное издание

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Материалы Республиканской научно-практической конференции
(с международным участием)

Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка *О. А. Штырова*

ИЛ № 06150. Сер. АЮ от 21.02.2002.
Подписано в печать 25.10.2019. Формат 60×90/16.
Усл. печ. л. 23,0. Заказ № 851. Электронное издание

Изд-во Приднестр. ун-та. 3300, г. Тирасполь, ул. Мира, 18.