

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

**РОМАНИЯ:
ЯЗЫКОВОЕ И КУЛЬТУРНОЕ
НАСЛЕДИЕ – 2023**

**Материалы
III Международной научной конференции**

Минск, 16–17 мая 2023 г.

Научное электронное издание

МИНСК, БГУ, 2023

ISBN 978-985-881-500-4

© БГУ, 2023

УДК 811.13(06)
ББК 81.47я431

Редакционная коллегия:

кандидат филологических наук, доцент *О. В. Лапунова* (гл. ред.);
кандидат филологических наук *М. В. Савко*;
кандидат филологических наук, доцент *А. В. Тучинский*;
старший преподаватель *Т. А. Мейкшане*;
старший преподаватель *Л. С. Мельникова*

Рецензенты:

кандидат филологических наук, доцент *Н. В. Кузьменко*;
кандидат филологических наук, доцент *М. Н. Романкевич*

Романия: языковое и культурное наследие – 2023 [Электронный ресурс] : материалы III Междунар. науч. конф., Минск, 16–17 мая 2023 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: О. В. Лапунова (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2023. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – ISBN 978-985-881-500-4.

Рассматриваются вопросы романского языкознания, параметры стратегии и тактики дискурса, лингвокультурологические аспекты перевода, вопросы литературоведения, современные технологии реализации образовательного процесса и др.

Минимальные системные требования:

PC, Pentium 4 или выше; RAM 1 Гб; Windows XP/7/10;
Adobe Acrobat.

Оригинал-макет подготовлен в программе Microsoft Word.

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *О. В. Лапунова*

Подписано к использованию 08.09.2023. Объем 3,1 МБ.

Белорусский государственный университет.
Управление редакционно-издательской работы.
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.
Телефон: (017) 259-70-70.
email: urir@bsu.by
<http://elib.bsu.by/>

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАЦИИ.....	7
<i>Бакалова Е. В.</i> ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ КОДОВ НА РОМАНСКИЕ ЯЗЫКИ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ГЛЯНЦЕВЫХ ЖУРНАЛАХ ELLE И GQ	7
<i>Быкова Е. Г., Пантелеенко О. А.</i> ОБРАЗ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ИТАЛОЯЗЫЧНЫХ МЕМАХ.....	13
<i>Гукиш А. В.</i> ВОЗДЕЙСТВУЮЩИЙ ХАРАКТЕР ФРАНЦУЗСКИХ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ	18
<i>Dalès J.</i> REMANENCES ANGLO-GASCONNES DANS LA TOPONYMIE DU CANTON DE DAX (HYPOTHÈSES ET APERÇUS).....	22
<i>Долидович О. В.</i> К ВОПРОСУ ОБ УПОТРЕБЛЕНИИ ФЕМИНИТИВОВ В ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКЕ	36
<i>Комарова М. А.</i> АРХЕТИПИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ГЕНДЕРА ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ ПАРФЮМЕРНОЙ РЕКЛАМЕ	40
<i>Корбачёва Т. В.</i> ЗНАЧИМОСТЬ КОНСТИТУЕНТОВ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЦИКЛОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ИСПАНСКОГО ЯЗЫКОВ)	45
<i>Леванович Н. В.</i> О ПОНИМАНИИ ТЕРМИНА «АФФИКСОИД» В РУССКОЯЗЫЧНОЙ И ИТАЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЯХ	49
<i>Лосева С. А.</i> ЭВОЛЮЦИЯ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ	54
<i>Мейкшане Т. А.</i> О ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ.....	60
<i>Мельникова Л. С.</i> ДЕЙКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЧАСТНЫХ СМЫСЛОВ ОСНОВНОГО ЗНАЧЕНИЯ ГЛАГОЛА VENIRE (НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗКИ К. КОЛЛОДИ «LE AVVENTURE DI PINOCCHIO. STORIA D'UN BURATTINO»).....	66
<i>Мельникова Л. С., Конюхова Е. Ю.</i> СТРУКТУРА И ЗНАЧЕНИЕ КОМПОЗИТОВ В ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА А. МАНДЗОНИ «PROMESSI SPOSI»).....	74
<i>Мишкинь И. Ф., Талецкая Н. Н.</i> ИСТОРИКО–ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НАЦИОНАЛЬНОГО ДВУЯЗЫЧИЯ	81
<i>Пинчук К. П., Пантелеенко О. А.</i> СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЗВАНИЙ САЛОНОВ КРАСОТЫ ИТАЛЬЯНСКИХ РЕГИОНОВ ПЬЕМОНТ И СИЦИЛИЯ	85
<i>Романкевич М. Н.</i> НОРМАТИВНЫЙ «ФИЛЬТР» ЛЕКСИЧЕСКИХ НОВООБРАЗОВАНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ.....	90
<i>Салеев В. А.</i> РОМАНИЯ: ХРОНОТОП И ПРОЯВЛЕНИЕ В МИРЕ	95
<i>Салеева М. В.</i> ИТАЛЬЯНСКАЯ СЛАВИСТИКА: БЕЛОРУССКИЙ СЛЕД	104
<i>Солодовникова Т. В.</i> «ОТКРЫТАЯ СЕМИОТИКА» Ж.-Ж. БУТО.....	110
<i>Темчур М. А., Лапунова О. В.</i> ПРАГМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ТЕМАТИЧЕСКИХ РАЗНОВИДНОСТЕЙ ФРАНЦУЗСКОГО ДИДАКТИЧЕСКОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА	114

<i>Тучинский А. В.</i> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СУБСТАНТИВНЫХ ТЕМПОРАЛЬНЫХ НОМИНАЦИЙ В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ	118
<i>Цебрук Е. С.</i> ПРОСОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ДИСКУРСА УЧЕБНОЙ ЛЕКЦИИ.....	123
<i>Чуприна Е. А.</i> РОЛЬ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ КОНТАКТОВ В ФОРМИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВ	128
<i>Юшкевич В. А., Лапунова О. В.</i> ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ МАРКИРОВАННОСТИ В ИНАУГУРАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ Э. МАКРОНА И Д. БАЙДЕНА	132
РАЗДЕЛ 2. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА И ВОПРОСЫ ИСПАНСКОЙ, ИТАЛЬЯНСКОЙ, ПОРТУГАЛЬСКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	136
<i>Борисеева Е. А.</i> КОНЦЕПЦИЯ ПИКАРЕСКНОГО РОМАНА В ТВОРЧЕСТВЕ РОМЕНА ГАРИ.....	136
<i>Жилевич О. Ф.</i> «ЛЕСНОЙ ЦАРЬ» МИШЕЛЯ ТУРНЬЕ КАК АЛЛЕГОРИЯ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ КРИТИКИ ЛОГОЦЕНТРИЗМА.....	142
<i>Ефименко А. О.</i> ТРАНСФОРМАЦИЯ ДЕТЕКТИВНОГО РОМАНА В XX ВЕКЕ В РАМКАХ ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ ТРАДИЦИИ	146
<i>Каирони Н. Л.</i> ОККАЗИОНАЛИЗМЫ В РОМАНЕ С. БЕННИ «МАРГЕРИТА ДОЛЬЧЕВИТА»	151
<i>Киреевко А. С., Лапунова О. В.</i> СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ФРАНЦУЗСКИХ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «ВДАЛИ ОТ РЮЭЙЛЯ» И СБОРНИКА ПРОЗАИЧЕСКИХ МИНИАТЮР «УПРАЖНЕНИЯ В СТИЛЕ» Р. КЕНО)..	157
<i>Климова О. А.</i> ИГРА СЛОВ КАК ВЫРАЖЕНИЕ ЛЮДИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ЯЗЫКА.	161
<i>Кунигель В. А.</i> СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АВТОРСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ ГАЗЕТНОЙ СТАТЬЕ	166
<i>Лабкович О. Ю.</i> СТРАТЕГИИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭМОЦИЙ В РУССКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ АУДИОДЕСКРИПЦИИ К ХУДОЖЕСТВЕННЫМ КИНОФИЛЬМАМ.....	171
<i>Логии С. В.</i> ФАНТАСТИЧЕСКОЕ В ПРОЗЕ ТОММАЗО ЛАНДОЛЬФИ	175
<i>Мальцев В. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА)	182
<i>Полевая А. И.</i> ПРОСОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ ПЕРСОНАЖА КАК ОТРАЖЕНИЕ ЭМОЦИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX ВЕКА).....	187
<i>Савко М. В.</i> СОЗДАВАЯ НОВУЮ ВИЗУАЛЬНУЮ РЕАЛЬНОСТЬ: АУДИОДЕСКРИПЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ КИНОФИЛЬМОВ.....	192
<i>Семашкина Н. С.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ (НА ПРИМЕРЕ СКАЗКИ ШАРЛЯ ПЕРРО «СИНЯЯ БОРОДА»).....	198

<i>Филатова В. А.</i> ЖАНР ДНЕВНИКА В ИТАЛЬЯНСКОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	203
<i>Цыбульская Н. А.</i> СКАЗКА: ОТ ВОЛШЕБНОЙ К РЕАЛЬНОЙ.....	208
<i>Чеснокова Е. В.</i> ПОЭТИКА МИФА В ТВОРЧЕСТВЕ Ч. ПАВЕЗЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СБОРНИКА ЭССЕ «ДИАЛОГИ С ЛЕВКО»).....	218
РАЗДЕЛ 3. ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	224
<i>Авдей И. М.</i> О СОЗДАНИИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ.....	224
<i>Авдей И. М.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ	229
<i>Айгюн Ислам кызы Исмаилова</i> СПОСОБЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....	235
<i>Белозерова Е. В.</i> ФИЕСТА КАК ЭЛЕМЕНТ, СПОСОБСТВУЮЩИЙ РАЗВИТИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА)...	239
<i>Берестовская М. В.</i> ИЗУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕСТОВ В СИСТЕМЕ MOODLE НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В БЕЛОРУССКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.....	244
<i>Бруцкая Н. И.</i> МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ: ПОЧЕМУ СТУДЕНТЫ ВЫБИРАЮТ ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ?.....	248
<i>Бруцкая Н. И.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ.....	252
<i>Власенко С. И., Кучерова С. И.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ	257
<i>Гулезова А. А.</i> СПОСОБЫ СЕМАНТИЗАЦИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)	261
<i>Давыдова С. А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ KANOOT КАК ИНСТРУМЕНТА ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ	268
<i>Дергачева Д. А., Горбанева В. В.</i> ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СИМУЛЯЦИИ ПРИ РАЗВИТИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИТАЛЬЯНСКОМУ ЯЗЫКУ НА ПРОДВИНУТОМ УРОВНЕ	272
<i>Емельянова Е. Д., Горбанева В. В.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МОНОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИТАЛЬЯНСКОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ	277
<i>Karachun T. V.</i> CHAT GPT NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA: UNO SGUARDO AL MONDO DELL'IA	282
<i>Корчагина А. П.</i> КРАЕВЕДЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	286

<i>Лапунова О. В.</i> ЯЗЫК СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	291
<i>Летецкая Н. А.</i> САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ФОРМА АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АБИТУРИЕНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЦТ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (АНГЛИЙСКОМУ).....	296
<i>Mijica A.</i> CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS DE MANUALES DE LENGUAS EXTRANJERAS	300
<i>Полецук О. Г.</i> О МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ.....	304
<i>Сергеева В. В.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	309
<i>Тупик А. В.</i> КОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	313
<i>Цыбульская Н. А.</i> АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.....	319
<i>Шкурская Н. М.</i> ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОГРАММНЫХ ПРОДУКТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	325
<i>Яшина М. Г.</i> ПРОЕКТЫ ПО ИТАЛЬЯНСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЕ НИУ ВШЭ.....	330

РАЗДЕЛ 1

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАЦИИ

УДК 81'246.2

ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ КОДОВ НА РОМАНСКИЕ ЯЗЫКИ В РУССКОЯЗЫЧНЫХ И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ГЛЯНЦЕВЫХ ЖУРНАЛАХ *ELLE* И *GQ*

Е. В. Бакалова

*Череповецкий государственный университет,
ул. Луначарского, 5, 162600, г. Череповец, Российская Федерация, ekminkina@gmail.com
науч. рук. – Г. Н. Чиршева, доктор филол. наук, профессор*

В статье рассматриваются прагматические и этнолингвокультурные особенности переключений кодов на романские языки в глянцевах журналах *Elle* и *GQ* на русском и английском языках. Установлено, что в глянцевах изданиях функционируют 4 языка из романской группы: французский, итальянский, испанский и латинский. Переключениям кодов на французский, итальянский и испанский языки свойственны предметно-тематическая, металингвистическая, эмоционально-оценочная функции, на латинский – цитатная. Выявлено, что переключения кодов на романские языки характеризуются сочетанием ведущей и вторичной прагматических функций. Переключения кодов на романские языки являются маркерами национальной культурной специфики отдельных романоязычных народов: французский ассоциируют с модой и утонченностью; итальянский – с гастрономическими изысками, итальянским образом жизни; испанский – с отдыхом, уникальными блюдами; латинский – с мудростью.

Ключевые слова: переключения кодов; романские языки; глянцевах журнал; прагматическая функция; лингвокультурный код.

CODE-SWITCHING TO ROMANCE LANGUAGES IN RUSSIAN AND ENGLISH GLOSSY MAGAZINES *ELLE* И *GQ*

E. V. Bakalova

*Cherepovets State University,
Lunacharsky str., 5, 162600, Cherepovets, Russian Federation, ekminkina@gmail.com
scientific adviser – G. N. Chirsheva, doctor of Philology, professor*

The article deals with pragmatic, ethnic and cultural features of code-switches into the Romance languages in Russian and English glossy magazines *Elle* and *GQ*. We revealed 4 languages from the Romance group in glossy publications. They are French, Italian, Spanish, and Latin. French, Italian and Spanish code-switches deliver message-oriented, metalinguistic, self-identification and emotional-evaluative functions. Quotation function is typical of Latin code-switches. Code-switches into the Romance languages combine several pragmatic functions. We established that code-switches into the Romance languages involve culturally marked features of Romance-speaking peoples: French ones are associated with fashion and sophistication, Italian ones – with gastronomic delights and Italian lifestyle, Spanish ones – with relaxation and unique dishes, Latin switches reflect wisdom.

Key words: code-switches; Romance languages; glossy magazine; pragmatic function; linguocultural code.

Современная эпоха отличается расширением межкультурных контактов, что обуславливает активное использование иностранных слов в устной и письменной речи в разных сферах общественной жизни [1, с. 85]. Влияние иноязычной лексики на современную коммуникацию находит отражение в языковой действительности медиадискурса [2, с. 22].

Исследования последних лет показывают, что для переключений кодов в роли матричного языка, формирующего морфосинтаксическую рамку предложения, чаще всего выступает английский язык [3, с. 3]. Довольно часто он функционирует и как «включённый» (*embedded* в терминологии К. Майерс - Скоттон), или «гостевой язык» (в терминологии Г. Н. Чиршевой [4]), то есть источник иноязычных единиц [3, с. 3]. Однако в глянцевах журналах встречаются переключения и на другие языки.

Большинство исследований сосредоточено на изучении переключений кодов на конкретные языки. Работы Ш. Поплак (1980) [5], Дж. Липски (2014) [6], М. Моро Кинтанилья (2014) [7] посвящены англо-испанским переключениям, Е. Алобведе (2021) [8] – англо-французским. Исследований переключения кодов на романские языки в текстах на других языках меньше. Можно отметить труды Э. Эне (2007) [9], А. Банку (2014) [10], А. Гриву (2022) [11], Е. Е. Голубковой, С. В. Канашиной (2022) [12]. Актуальность настоящей работы заключается в том, что она призвана частично восполнить указанный пробел.

Цель работы – выявить прагматические и этнолингвокультурные особенности переключений кодов на романские языки в русскоязычных и англоязычных глянцевах журналах *Elle* и *GQ*. Научная новизна исследования состоит в том, что в ней впервые проводится анализ тех переключений кодов на романские языки, которые используются в письменной разновидности медиадискурса на русском и английском языках.

По мере расширения исследований билингвальной коммуникации прагматические черты переключений кодов постоянно уточняются [4, с. 214]. Функциональная специфика переключений кодов представлена в работах следующих авторов: Дж. Гамперц (1982) [13], Р. Аппель, П. Муйскен (1987) [14], Е. Фахрия (2017) [15], Г. Н. Чиршева (2012, 2017) [4, 16] и др.

Переключения кодов часто (а в письменной речи всегда) наделяются какой-либо функцией. Г. Н. Чиршева выделяет 11 прагматических характеристик переключения кода [4, с. 214–222]:

- 1) адресатная (выделение конкретного адресата);
- 2) эзотерическая (исключение нежелательных слушателей);
- 3) предметно-тематическая (отражение темы беседы);

4) фатическая (установление / сохранение / размыкание речевого контакта);

5) самоидентификации (демонстрация знаний языков и указание на национальную идентичность);

6) металингвистическая (комментарии о языке и речи, интерпретация значений слов / выражений);

7) декоративная (украшение речи цитатами, каламбурами и другими эстетически значимыми единицами других языков). В дальнейших исследованиях лингвиста из этой функции в качестве самостоятельных были выделены цитатная (использование крылатых выражений) и юмористическая (создание комического эффекта) [16, с. 139];

8) эмоциональная (выражение эмоций и оценки);

9) воздействия (достижение определенного перлокутивного эффекта);

10) эмфатическая (рематизация, указание на информативно значимые элементы);

11) экономии языковых средств (лаконичное обозначение денотата).

Использование конкретных языков в медиадискурсе – своеобразное отражение культурно-исторической специфики, выраженной в определенной знаковой системе [2, с. 6–7]. Так, переключения кодов можно отнести к средствам вербализации лингвокультурных концептов, поскольку при их употреблении активируются ментальные структуры, транслирующие культурно значимую информацию о самом иностранном языке и его носителях (идеологические установки, стереотипы) [17, с. 11].

Материал настоящего исследования составили 197 случаев переключений кодов на романские языки, извлеченные из 20 номеров русскоязычных и англоязычных журналов *Elle* и *GQ* за 2012–2016 гг. Результаты исследования заключаются в следующем: было выявлено, что в глянцевах журналах *Elle* и *GQ* на английском и русском языках наблюдаются переключения кодов на 4 романских языка (французский, испанский, итальянский, латинский).

Наиболее частотными являются переключения на французский язык (39 %): *Prêt-à-porter* (*Elle* 2013, № 12: 180). Здесь переключение буквально переводится как ‘одежда, готовая к носке’.

Переключения на итальянский язык также весьма частотны (35 %): *Ne имея codice fiscale, мы не можем ничего купить* (*GQ* 2015, № 8: 97). В данном примере *codice fiscale* – итальянский документ (ИНН).

Переключения кодов на испанский язык используются реже (21 %): *It will be a blip compared with the Edenic span of Uruguay, where the campo and the blue mar coexist* (*GQ* 2015, № 5: 91). Здесь *campo* и *mar* обозначают ‘поле’ и ‘море’ и связаны с отдыхом и свободой.

Крайне редко встречаются переключения кодов на латинский язык (5 %): *Sapio* – ‘разум, рассудок’ и *sexus* – ‘пол’ (*Elle* 2013, № 9: 263).

Переключения кодов на романские языки в нашем материале выполняют 5 прагматических функций: предметно-тематическую, металингвистическую, цитатную, эмоционально-оценочную и функцию самоидентификации.

Предметно-тематическая функция реализуется чаще всего. Рассмотрим один из примеров подобного переключения: *Haute Couture* или *prêt-à-porter*? (*Elle* 2013, № 12: 180). Здесь единицы французского языка отражают понятия из модной индустрии: эксклюзивная ‘высокая мода’ и ‘готовая одежда’ для масс. Модные тренды распространяются и на ювелирную эстетику: *Первая ювелирная мастерская, в которой будут рождаться украшения haute joaillerie* (*Elle* 2012, № 10: 334). Французское словосочетание *haute joaillerie* обозначает ‘высокое ювелирное искусство’.

Переключения кодов также служат для передачи названия брендовых французских тканей для пошива: *Знаменитая строчка matelassé, визитная карточка сумок Chanel* (*Elle* 2016, № 6: 49). В этом примере французское слово обозначает фирменную ткань Chanel, напоминающую выпуклый стеганый узор.

Переключения кодов на французский язык часто являются названиями косметических средств или приспособлений: *Например, если красить губы вогнутой стороной запатентованного аппликатора bouche-à-bouche, то получается интенсивный цвет* (*Elle* № 8, 2015: 123). Иноязычная лексема в данном контексте – это наименование аппликатора в форме губ.

Основная часть переключений кодов на итальянский язык связана с модными тенденциями Италии, образом жизни, итальянской кухней:

1. *A Piedmontese bagna càuda* (*GQ* 2016, № 6: 66). Здесь переключение кода – блюдо итальянской кухни, горячий соус, распространенный в Пьемонте.

2. *Inhale la dolce vita* (*Elle* 2012, № 9: 444). Переключение кода ассоциируется с итальянской ‘сладкой жизнью’.

Переключения кодов на испанский язык также реализованы в гастрономических названиях: *Меню бара – классика испанской кухни с паэльей, закусками-тапас и игривым tinto de verano* (*Elle* 2015, № 7: 170). Здесь переключение кода – испанский летний винный коктейль.

Переключения кодов могут являться лингвистическим средством репрезентации различных эмоций, например, радости: *Fantastic voyage. Bonjour, Paris!* (*Elle* 2013, № 1: 116). Здесь фраза на французском языке

(рус. ‘Здравствуй, Париж!’) выполняет эмоционально-оценочную функцию: восклицание выражает сильную радость героя статьи при виде Парижа.

В некоторых случаях эмоционально-оценочные переключения кодов – способ интенсификации положительной оценки посредством акцентирования различных свойств и качеств [18, с. 226]: *Я часто слышу это про себя: взгляд добрый, красивые глаза – **buonissimo** (Elle 2012, № 5: 169).* Здесь итальянское прилагательное *buono* (рус. ‘хороший’) использовано в превосходной степени и функционально представляет собой комплимент. Подобные переключения кодов в виде лестных комментариев в отношении кого-то частотны в глянцевых журналах: *Я страстная, свободная, динамичная, красочная, фантастическая, мечтательная... Одним словом – **visionnaire!** (Elle 2013, № 9: 195).*

Металингвистическую функцию переключения кодов на романский язык выполняют в том случае, если раскрывается их значение:

*В детстве у меня было прозвище **lupo** (‘волк’) (Elle 2012, № 5: 169).* В данном примере перевод слова на итальянский язык дан в скобках.

***Faute de mieux** – translates literary to “for the lack of something better”. [Elle 2013, № 1: 38].* Здесь переключение кода на французский язык сопровождается дословным переводом (рус. ‘за неимением лучшего’).

*Во французском языке это “**c’est juste**”, очень простое словосочетание, означающее ‘это правильно’ или ‘это верно’ (Elle 2012, № 5: 124).* В данном случае переключению кода характерны 2 функции (металингвистическая + функция самоидентификации): а) значение французского выражения раскрывается в предложении; б) переключение кода позволяет журналисту продемонстрировать знания иностранного языка.

Переключения кодов на латинский язык, обычно представленные мудрыми крылатыми изречениями, выполняют цитатную функцию: 1. ***Memento mori** (Elle 2013, № 12: 122).* Это выражение переводится на русский язык как ‘помни о смерти’. 2. ***Sapienti sat** (‘Умные поймут’) (Elle 2013, № 9: 264).* Во втором примере цитатная функция комбинируется с металингвистической, поскольку латинское выражение сопровождается переводом.

В глянцевых журналах *Elle* и *GQ* на русском и английском языках обнаруживаются иноязычные вкрапления на четырех романских языках: французском, испанском, итальянском и латинском (с численным преобладанием первого). Переключения кодов на романские языки выполняют предметно-тематическую, металингвистическую, эмоционально-оценочную, цитатную функции, а также функцию

самоидентификации. Эти функции часто комбинируются, придавая высказываниям дополнительные смыслы. Переключения кодов, таким образом, действуют как лингвокультурные коды, отражающие этнокультурную специфику романских народов.

Библиографические ссылки

1. Врублевская О. В. К трактовке понятия языковая мода в современной лингвистике // Вестн. КемГУ. 2015. № 1 (61). С. 84–88.
2. Володина М. Н. Язык СМИ – основное средство воздействия на массовое сознание // Язык средств массовой информации: Учебное пособие для вузов / под ред. М. Н. Володиной. М. : Академический Проект; Альма Матер, 2008. С. 6–23.
3. Myers-Scotton C. *Duelling languages: Grammatical structure in codeswitching*. Oxford : Oxford University Press, 1997.
4. Чиршева Г. Н. *Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков*. СПб. : Златоуст, 2012.
5. Poplack Sh. Sometimes I'll start a sentence in English y termino en español: toward a typology of code-switching // *Linguistics*. 1980. Vol. 18. P. 581–618.
6. Lipski J. M. Spanish-English code-switching among low-fluency bilinguals: Towards an expanded typology // *Sociolinguistic study*. 2014. Vol. 8. P. 23–55.
7. Moro Quintanilla M. The semantic interpretation and syntactic distribution of determiner phrases in Spanish / English codeswitching // *Grammatical Theory and Bilingual Codeswitching* / ed. J. MacSwan. Cambridge : MIT Press, 2014. P. 213–226.
8. Alobwede E. C. English / French code switching as a countenance of language interference in Cameroon // *International Journal of Current Research*. 2021. Vol. 13 (08). P. 18673–18678.
9. Ene E. Romanian-English code-switching: A preliminary study // *Arizona working papers in SLAT*. 2007. Vol. 8. P. 45–55.
10. Bancu A. Language selection in code-switching: An analysis of nouns from Romanian-English code-switching // *Texas Linguistics Forum*. 2014. Vol. 57. P. 13–24.
11. Greavu A. Morphological and syntactical aspects of Romanian / English codeswitching // *Swedish journal of Romanian studies*. 2022. Vol. 5 (2). P. 191–220.
12. Голубкова Е. Е., Канашина С. В. Романские вкрапления в дискурсивном пространстве интернет-мемов // Вестн. МГЛУ. 2022. № 13 (868). С. 24–28.
13. Gumperz J. J. *Conversational code-switching* // *Discourse Strategies* / ed. J. J. Gumperz. Cambridge : Cambridge University Press, 1982. P. 55–99.
14. Appel R., Muysken P. *Language contact and bilingualism*. London, 1987.
15. Fachriyach E. The Functions of Code Switching in an English Language Classroom // *Studies in English Language and Education*. 2017. Vol. 4 (2). P. 148–156.
16. Чиршева Г. Н. *Возрастная билингвология*. Череповец : ЧГУ, 2017.
17. Маркелова Т. И. *Символизация иноязычных вкраплений в английском публицистическом тексте : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Моск. гос. лингвист. ун-т. М., 2014.*
18. Смирнова И. В. Оценочность в текстах слоганов и деклараций о задачах медиаиздания (на материале англоязычных сайтов) // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2010. № 124. С. 225–231.

ОБРАЗ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ИТАЛОЯЗЫЧНЫХ МЕМАХ

Е. Г. Быкова¹⁾, О. А. Пантелеенко²⁾

¹⁾ *Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, katia.bykova2014@yandex.ru*

²⁾ *Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, alessia@list.ru*

Данная статья посвящена изучению образа преподавателя студентами. В качестве эмпирического материала выступают интернет-мемы италоязычного сегмента платформы Google. Для выявления характеристик образа преподавателя, которые студенты и сами педагоги подвергают актуализации, было проанализировано сто мемов с учетом их вербальных и невербальных компонентов. Проводится исследование вербальной и невербальной составляющей мемов. Анализ выборки исследования позволил обнаружить в мемах характеристики преподавателя (перечень положительных и отрицательных качеств), которые определяются с учетом мнения студента.

Ключевые слова: номинация; мем; вербальный компонент; невербальный компонент.

THE IMAGE OF A TEACHER IN ITALIAN-LANGUAGE MEMES

К. Н. Bykova¹⁾, O. A. Panteleenko²⁾

¹⁾ *Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, katia.bykova2014@yandex.ru*

²⁾ *Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, alessia@list.ru*

This article is devoted to the study of the image of a teacher by students. Internet memes of the Italian-language segment of the Google platform serve as empirical material. One hundred memes were analyzed, taking into account their verbal and non-verbal components, in order to identify the characteristics of the teacher's image, which students and teachers themselves actualize. The study of the verbal and non-verbal components of memes is carried out. The analysis of the research sample allowed to observe in the memes the characteristics of the teacher (a list of positive and negative qualities), which are determined taking into account the opinion of the student.

Key words: nomination; meme; verbal component; nonverbal component.

В интернет-пространстве существует достаточно большое количество мемов, посвященных теме обучения и, конечно же, преподавателям. Причина этого достаточно очевидна, и заключается она в том, что процесс обучения занимает большую часть жизни учеников и студентов. Соответственно, в ходе этого процесса возникает множество жизненных явлений и ситуаций, которые и воплощаются в мемах.

Сложно дать конкретное определение «интернет-мему» из-за его многоплановости и существования различных подходов к его детерминации. Исследователь Н. Г. Марченко считает, что интернет-мем представляет собой хранилище культурных кодов сетевого сообщества [1]. Лингвист С. В. Канашина утверждает, что данное интернет-явление представляет собой особый вид полимодального дискурса в интернет-коммуникации [2]. Автор обобщает ранее приведенные определения и предоставляет «универсальную» трактовку термина: стереотипное, устоявшееся понимание интернет-мема широкой публикой, которое предполагает именно единицы интернет-коммуникации, сочетающие текст и картинку в квадратной рамке. Согласно дефиниции Г. Коулман, «интернет-мемы – это вирусные изображения, видео и фразы, постоянно модифицируемые пользователями и склонные распространяться настолько быстро, насколько позволяет Интернет» [3, с. 31– 32].

Для выявления характеристик образа преподавателя, которые студенты и сами педагоги подвергают актуализации, было проанализировано 100 мемов с учетом их вербальных и невербальных компонентов. Приведем пример (рис. 1).



Рис. 1

На данном рисунке изображена молодая учительница, стоящая около доски у географической карты. Она улыбается и будто объясняет новый материал детям. Это изображение является достаточно популярной базой для мемов об учителях и преподавателях, поэтому здесь оно играет формальную роль, погружая в нужную ситуацию. Текст состоит из двух предложений и размещен сверху изображения (*Buone vacanze ragazzi*) и снизу изображения (*ah ricordate di leggere 17 romanzi e studiare da pag 210 a 617 riposatevi*). Текст представляет собой прямую речь преподавателя, который изначально пожелал ученикам хороших каникул, а после добавил о необходимости прочесть 17 романов и выучить информацию с 210 по 617 страницу. Преподаватель желает студентам хорошего отдыха, однако

эта фраза воспринимается как насмешка, учитывая предыдущий контекст. Анализ вербальной и невербальной составляющей мема позволяет говорить о том, что в нем демонстрируется требовательность педагога.

Такой анализ выборки исследования позволил обнаружить в мемах характеристики преподавателя, актуализируемые с учетом мнения студента. В выборке исследования количество таких мемов (57) превышает представленность мемов с автопрезентацией (43). Под автопрезентацией в данной работе понимается создание образа преподавателя с использованием средств, посредством которых раскрывается мнение самого педагога. Выявленные характеристики в мемах с учетом позиции студента были разделены на положительные и отрицательные. Выборка исследования была разделена на две группы. Группа «положительные характеристики» включает мемы, в которых обнаружены следующие характеристики: умеющий убеждать, умный, своеобразный, находчивый, информирующий о личном, красивый, современный, добрый, веселый, искренний. Группа «отрицательные характеристики» включает мемы, в которых обнаружены следующие характеристики: наивный, необязательный, строгий, глупый, требовательный, некрасивый, несправедливый, невеселый, нелогичный, надоедливый, говорящий быстро. Приемы количественной обработки данных позволили представить результаты исследования в виде таблицы 1 и таблицы 2.

Таблица 1

Количественная характеристика репрезентации положительных качеств преподавателя

№	Положительные качества	количество мемов	%
1	умеющий убеждать	2	3,5
2	умный	3	5,3
3	своеобразный	3	5,3
4	находчивый	3	5,3
5	информирующий о личном	4	7
6	красивый	2	3,5
7	современный	2	3,5
8	добрый	1	1,75
9	веселый	1	1,75
10	искренний	1	1,75
	Итого	22	38,6

Показатели, представленные в таблице 1, демонстрируют, что достаточно активны мемы, в которых педагог информирует о событиях личного характера (например, о том, что родился племянник). Мемы предполагают отражение национальной специфики, ведь всем известно, что итальянцы не стесняются публичного проявления чувств и очень важным элементом их жизни является семья.

Таблица 2

Количественная характеристика репрезентации отрицательных качеств преподавателя

№	Отрицательные качества	Количество мемов	%
1	наивный	4	7
2	необязательный	3	5,3
3	строгий	5	8,7
4	глупый	2	3,5
5	требовательный	8	14
6	некрасивый	2	3,5
7	несправедливый	3	5,3
8	невеселый	1	1,75
9	нелогичный	4	7
10	надоедливый	2	3,5
11	говорящий быстро	1	1,75
	Итого	35	61,4

Данные таблиц позволяют сделать некоторые выводы. Во-первых, мемы, актуализирующие положительные качества преподавателей, представлены в меньшем количестве, чем мемы, представляющие собой отрицательные качества преподавателей. Во-вторых, по своей вариативности мемы, в которых создается положительный образ педагога, уступают мемам с отрицательными характеристиками. Наиболее активно используются средства для репрезентации таких качеств, как требовательность и строгость. Данные качества раскрываются путем использования лексических и грамматических средств через описание следующих сфер образовательного процесса: домашнее задание, дисциплина на занятии (тишина в классе), контрольная работа (самостоятельность выполнения) и др.

Таким образом, образ преподавателя в интернет-мемах создается с учетом субъектов образовательного процесса – студентов и преподавателей. При этом количественное распределение по двум

категориям выявляет доминирование мемов, в которых актуализируется позиция студентов. В мемах преподаватель наделяется положительными и отрицательными качествами. В количественном аспекте группа, включающая мемы с отрицательной оценкой педагога, является более многочисленной и разнообразной.

Библиографические ссылки

1. Марченко Н. Г. Интернет-мем как хранилище культурных кодов сетевого сообщества. Научная электронная библиотека Elibrary.ru [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18799537> (дата обращения: 15.03.2023).

2. Канашина С. В. Интернет-мем как поликодовый дискурс – Киберленинка. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-mem-kak-polikodovyy-tekst/viewer> (дата обращения: 15.03.2023).

3. Coleman G. Phreaks, Hackers and Trolls: the Politics of Transgression and Spectacle [Text] // The Social Media Reader. New York : NYU Press, 2012.

ВОЗДЕЙСТВУЮЩИЙ ХАРАКТЕР ФРАНЦУЗСКИХ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ

А. В. Гукиш

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, alexandra.gukish@yandex.by
науч. рук. – О. В. Лапунова, к. филол. н., доцент*

В статье рассматривается специфика прагматической классификации французских газетных заголовков. Заголовки передают материал, эксплицитный по своей природе; включают мнения и суждения, которые выражает адресант; побуждают адресата к совершению действия. Автор заголовка доносит свою точку зрения через употребление особых языковых средств, с помощью особых грамматических форм, а также через контекстуальное переосмысление значений слов.

Ключевые слова: газетный заголовок; газетная статья; директивный заголовок; фактуальный заголовок; персуазивный заголовок.

THE EFFECTIVE CHARACTER OF FRENCH NEWSPAPER HEADLINES

A. V. Gukish

*Belarusian State University,
K.Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, alexandra.gukish@yandex.by
scientific adviser – O. V. Lapunova, Phd of Philology, associate professor*

The article deals with the specifics of the pragmatic classification of French newspaper headlines. Headlines convey material that is explicit in nature, include the opinions and judgments that the addresser expresses and encourage the addressee to take action. The author of the title conveys his point of view through the use of special linguistic means, using special grammatical forms, as well as through contextual rethinking of meanings.

Key words: newspaper headline; article; directive title; factual title; persuasive title.

Современные теоретики говорят о трансформации функции воздействия газетной статьи в дистрактивную функцию [1; 2]. Если ранее автор сообщения в газетном тексте сознательно вводил адресата в заблуждение путем передачи неистинной информации в качестве истинной, манипулируя его сознанием, то сегодня автор сообщения стремится привлечь внимание адресата к малозначимому, ранее неизвестному событию и удержать его внимание. Сравнивая воздействующий характер газетного и политического дискурса, можно утверждать, что функция воздействия в политическом дискурсе связана с манипулированием установками адресата и навязыванием собственной концепции восприятия окружающей действительности, тогда как

воздействие в газетном тексте носит эмоциональный характер и направлено на структурирование времени досуга адресата.

Характер современного газетного дискурса обеспечивается посредством чередования авторами сообщения нарративных режимов и субъективного / объективного планов повествования.

При восприятии газетного текста отмечается высокая значимость персонификации. Газетный нарратив строится посредством показа личностей-персон, вокруг которых группируются события, факты. В качестве персоны, вокруг которой группируется газетный нарратив, может выступать как персона-объект (герои статьи), так и персона-автор (автор нарратива). Ведущая роль в газетном дискурсе принадлежит автору статьи, который организует факты и действующие лица.

Иными словами, газетный дискурс приобретает театрализованный характер, роли в нем распределяются в соответствии с замыслом сценариста. При этом каждый из героев события (персон) характеризует разные аспекты одного и того же события, не выходя за рамки своей роли. Автор статьи координирует действия героев события. Он (автор статьи) акцентирует внимание адресата на разных аспектах события, чтобы представить уже известную информацию как новую, свежую и интересную.

В газетной статье невозможно разграничить реальность и инсценирование реальности. Инсценируя реальность, автор сообщения самостоятельно распределяет роли «положительных» и «отрицательных» героев события (персон). При этом ответственность за распределение ролей автор сообщения делит как с конкретными лицами, так и с языковым сообществом в целом, на чье мнение он ссылается.

Дистрактивная функция газетной статьи диктует неакадемичность форм подачи новостей («интерес», «драйв», «экшн», различные коллизии, скрытые замыслы, драматургия и т.д.). Любой факт преподносится в газетной статье как сенсационный. При этом формы нарратива варьируются в зависимости от тематики сообщения. Природные катаклизмы (землетрясения, наводнения и т.д.) и драматические исторические события (войны, восстания и т.д.), как правило, описываются в форме рассказа или подробного исторического экскурса. Для описания трагического события из жизни конкретного человека (преступление, тяжелое заболевание и т.д.) используется чередование форм нарратива (рассказ, лирическая зарисовка, исповедь, внутренний монолог и т.д.).

Композиция газетной статьи – это основной компонент, отличающий газетную статью от других видов текстов. Заголовочный комплекс – это

структурно-семантическое объединение элементов публикации, которые концептуально связаны с основным материалом публикации. В структуру заголовочного комплекса входят заголовок, рубрика, подзаголовок, вводка, врезка, анонс. Заголовочный комплекс (ансамбль) – это подсистема внутри текстовой системы, состоящая из элементов, находящихся вне текста.

Заголовок – важнейший компонент заголовочного комплекса и всего текста в целом, так называемое «лицо» публикации. Открывая статью, именно с заголовком читатель сталкивается в первую очередь. Заголовок помогает фильтровать информацию в соответствии со степенью доступности, информативности, адекватности и заинтересованности.

Заголовок представляет из себя сильную позицию медийного текста в стилистическом плане, передавая содержание газетной статьи и предоставляя читателю возможность предугадать содержание публикации. Можно говорить, что заголовок – это реклама соответствующей газетной статьи.

Объем и степень эксплицитности информации, подаваемой в газетном заголовке, актуализируется в соответствии с коммуникативными задачами и интенциями адресанта. Учет коммуникативной значимости сосредоточенной в заголовке информации и интенциональной установки адресанта послужили критериями для прагматической классификации заголовков в макротексте СМИ. На основании названных критериев Е. Н. Комаров выделяет три типа заголовков: фактуальные заголовки, персуазивные заголовки, директивные заголовки [2].

Первый тип заголовков – фактуальные. Заголовки такого типа передают типовую информацию, которая эксплицитна по своей природе. Функция таких заголовков заключается в нейтральном информировании, в констатации определенных фактов. В таких заголовках автор не выражает оценки информации. То есть в структуре заголовка не содержится авторских комментариев, оценок, разъяснений и дополнений: «*Football: Cristiano Ronaldo fait son come-back à Manchester United*» – «Футбол: Криштиану Роналду возвращается в Манчестер Юнайтед».

В персуазивных заголовках автор выражает свое мировосприятие и субъективную оценку информации, представленной в заголовке. Функция таких заголовков заключается в прямом и косвенном воздействии на читателя. Персуазивный материал воспринимается читателем на ментальном уровне, через восприятие смысла, значения и оценки, которую автор хочет донести до адресата: «*Mercato: Kylian Mbappé – futur roi du Real*» – «Меркато: Килиан Мбаппе – будущий король Реала». В данном заголовке метафора выступает маркером субъективной оценки.

В качестве маркеров оценки могут также выступать различного рода языковые средства: тропы, фигуры речи, средства диалогизации, вопросительные конструкции, инфинитив, императив, личные местоимения и т. д.

Функция директивных заголовков заключается в побуждении к действию, которое может выражаться эксплицитно и имплицитно. Как правило, эксплицитное побуждение к действию выражается путем употребления глагола в повелительном наклонении.

Побуждение к действию может быть выражено и имплицитно: «*Y a-t-il des châteaux russes en Bretagne?*» – ‘«Есть ли в Бретани русские замки?»’. Автор заголовка данной статьи вступает в диалог с читателем, будто бы предлагая ему посетить замки региона Франции и насладиться их красотами.

Директивные заголовки чаще всего выражаются в форме совета или рекомендации: «*Viens je t’emmène*», «*Rien à foutre*», «*Les films à l’affiche cette semaine*».

Можно сделать вывод, что в средствах массовой информации очень важна коммуникативная функция заголовка. Диалог автора и читателя позволяет воздействовать на ментальное состояние адресата, что побуждает авторов газетного текста к поиску нетипичных способов, которые позволяют привлечь внимание читателя. Таким образом, фактуальные заголовки – это заголовки, которые передают материал, эксплицитный по своей природе. Персуазивные заголовки – заголовки, заключающие в себе мнения и суждения, которые выражает адресант. Автор заголовка доносит свою точку зрения через употребление особых языковых средств, с помощью особых грамматических форм, а также через контекстуальное переосмысление значений. Наиболее употребительными среди языковых средств являются имена собственные, которые содержатся в большинстве персуазивных заголовков. Директивные заголовки – это заголовки, созданные как результат восприятия окружающей среды автором, которые пытаются побудить адресата к совершению действия.

Библиографические ссылки

1. Арсланова А. И. Жанр информационной заметки в макроструктуре газетного текста (на примере немецких и российских газет) // Вестн. Вятского гос. гуманитар. ун-та. 2012. Т. 2. № 2. С. 76–78.
2. Комаров Е. Н. Ценностные ориентиры к заголовкам французских и российских средств массовой информации: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. М. : РГБ, 2003.

REMANENCES ANGLO-GASCONNES DANS LA TOPONYMIE DU CANTON DE DAX (HYPOTHÈSES ET APERÇUS)

J. Dalès

Université Bordeaux Montaigne, Bordeaux, France, jacquesdales@gmail.com

Après le mariage de la duchesse d'Aquitaine Aliénor avec le futur roi d'Angleterre Henri II en 1152 jusqu'à la bataille de Castillon en 1453 l'Aquitaine a connu un gouvernement anglais. L'opinion universitaire pense que les Anglais n'ont rien ou presque rien laissé de leur langue dans la région. Ils sont partis, de plus leurs chefs parlaient franco-normand de Guillaume le Conquérant et les inférieurs qui pratiquaient le moyen-anglais étaient peu nombreux. Faux: l'examen de la toponymie de notre région comme de sa patronymie révèle l'existence de nombreux mots anglais purs (Sore, la House) ou mêlés dans des compositions franco-anglaises ou franco-basques (Bethboy, Betterbide). Il devait rester des propriétaires fonciers qui s'étaient convertis aux langues régionales que parlaient leurs enfants.

Mots-clés: la toponymie; le patrimoine; l'occitan; la coutume basque et anglo-gascon; la connotation sociale; les mots anglais gasconisés; l'influence réciproque.

ANGLO-GASCON REMANENCES IN THE TOPONYMY OF THE CANTON OF DAX (HYPOTHESES AND OVERVIEW)

J. Dalès

Bordeaux-Montaigne University, Bordeaux, France, jacquesdales@gmail.com

From the marriage of the Duchess of Aquitaine Eleanor to the future King of England, Henry II, in 1152 until the Battle of Castillon in 1453, Aquitaine was under the English rule. According to the academic opinion, the English left little or none of their language in the region. They left, moreover their leaders spoke Franco-Norman of William the Conqueror and the inferiors who spoke Middle English were few. False: the examination of the toponymy of our region as of its surnames reveals the existence of numerous pure English words (Sore, la House) or mixed in Franco-English or Franco-Basque compositions (Bethboy, Betterbide). There were to remain landowners who had converted to the regional languages spoken by their children.

Key words: toponymy; heritage; Occitan, Basque and Anglo-Gascon custom; social connotation; Gasconized English words; reciprocal influence.

Les poètes ouvrent la voie aux savants, Baudelaire presse la psychanalyse (les esclaves nus ..., dont l'unique soin était d'approfondir le secret douloureux qui me faisait languir).

Il m'est arrivé de ressentir, me promenant adolescent dans les Landes, l'impression de me trouver dans un pays autre, lointain, à la vue de telle maison ancienne, à celle d'une jeune fille blond-roux qui y vit, à la lecture d'un panneau indicateur qui dit "Hastingues".

Maintenant, plus cultivé, je peux rattacher cette impression à la perception d'une rémanence de l'ancienne présence anglaise dans la région, longue de trois siècles (1152-1453), qui a dû y laisser des marques.

Je vais essayer, à travers l'analyse des toponymes et microtoponymes du canton de Dax, de voir s'il ne s'y trouve pas de rémanences de la langue des immigrants, fasciné par une poésie que Marcel Proust goûtait dans la dégustation du puits temporel qui s'attache à des toponymes porteurs des mystères du passé [1].

Selon l'opinion universitaire, il reste très peu de marques de langue anglaise de cette époque dans notre région, et il faut s'il en reste le prouver (Labertit) [2]. On part de l'assertion de Yves Renouard [3] selon laquelle on pourrait trouver trois exemplaires de ces marques: dans Hastings, dans Libourne (Leyburn) et Nicole (Lincoln).

Cela est devenu parole d'évangile pour les toponymistes postérieurs qui ne veulent pas en voir davantage. On dit que les élites anglaises parlaient le français de Normandie, hérité de celui de Guillaume le Conquérant. On admet cependant que Richard Cœur de Lion comprenait et parlait le gascon. On dit que les Anglais étaient très peu nombreux dans notre région. Voire: à la bataille de Castillon en 1453 leurs rangs étaient quasi égaux en nombre à ceux des Gascons (Guilhem Pépin¹) et il fallait bien que ces groupes se comprennent entre eux. On va jusqu'à dire que la langue anglaise n'existait pas au Moyen-Âge. Faux: il existait un Moyen-anglais à cette époque, comme il existait un Moyen-français, les textes de Geoffrey Chaucer (Tales) nous en apportent la preuve.

Les versions successives des évangiles nous montrent un anglais du dixième siècle, qui peu à peu se transforme et se francise, sous l'influence du prestige immense dont est revêtu, aux yeux du peuple, le langage de la cour.

Et si des gens de ce peuple, militaires, administrateurs, commerçants, avaient laissé des traces de leur langage dans notre région?

Rien ne vaut l'examen des faits. De brillantes études ont été consacrées à la toponymie des Landes et du Bas-Adour [4], mais si la microtoponymie (l'étude des noms de lieux-dits) nous réservait des surprises et des découvertes? L'abbé Vaissière en 1879 [5], comme Marcel Cassagnau (1964) avaient pressenti l'influence réciproque de certains mots [6].

Nous allons examiner, dans la toponymie et la microtoponymie du canton de Dax, si elles ne portent pas des traces de langue anglaise, ou de mélanges d'anglais et de gascon, soit par le sens, soit par la forme.

Comment m'y suis-je pris?

¹ Selon cet auteur, on n'a malheureusement pas retrouvé d'écrit médiéval portant sur la langue de communications des deux groupes alliés.

Partant de l’hypothèse de la présence certaine de mots anglais dans la toponymie du canton de Dax, et sachant le risque d’être taxé de m’être engagé dans un “tunnel d’erreur”, confiant cependant dans le bien-fondé de ma recherche, j’ai lu de haut en bas et de gauche à droite les cartes IGN du canton, en repérant tout ce qui dans les toponymes et microtoponymes avait l’air anglais, ce mot “anglais” lui-même repéré deux fois (à Herm et à Saint-Pandelon) y incitait. J’ai relevé ces mots dont les uns s’approchent du mot actuel (Grass, Pet, Toy, ...) et d’autres reconnaissables comme une composition anglo-gasconne morphologique (Peyrouton “demeure de Pierre”) ou sémantique (Baighthosse “maison du bas”).

J’ai contrôlé ensuite dans les dictionnaires d’occitan (Palay, Guilhemjouan et surtout Mistral) si ces mots étaient répertoriés comme occitans. S’ils l’étaient, cela ne signifiait pas qu’ils ne fussent pas anglais aussi, des interinfluences ou des évolutions parallèles pouvant les avoir conduits à une ressemblance (cf. a. sin “péché” / g. sin “sans”). S’ils ne l’étaient pas cela renforçait des chances pour eux d’être anglais, ce que révélait la consultation de l’Oxford dictionary of English et du Harrap’s.

Puis, au nom de la coutume basque, étendue aux régions voisines, de faire coïncider un toponyme et un patronyme, j’ai essayé de contrôler pour chaque mot l’existence du patronyme correspondant en UK et IRL dans le site “ancestry”, et en France dans le site “géopatronymes”, me contentant des registres des naissances.

On verra donc dans les tableaux qui montreront la coïncidence supposée entre chacun d’eux et un patronyme d’UK, d’IRL, et de France, correspondant.

Tableau 1

Comparaison des microtoponymes de connotation anglaise du canton de Dax et des patronymes correspondants d’UK et d’IRL (naissances de 1538 à 1975) et de France (de 1895 à 1915)

Noms des Communes	Microtoponymes anglais du canton de Dax	Patronymes d’UK et IRL <i>ancestry</i> correspondants	Patronymes de France (géopatronymes) correspondants
HERM	Toy “joujou”	4855	15 Ouest et Aquitaine
	Sergent = Sergent	4861	1 Landes 1554 France
	Pet “chéri, chou”	360	8 (Ouest)
	Mikelicq “Petit Mikel”	10 Mikelic	1 Calvados
	Grand, Petit Nerthe Nerd “toqué”	41 Nerth 53 Nerd	0
	Mingine “petite”	16744 Minguy	0

Noms des Communes	Microtoponymes anglais du canton de Dax	Patronymes d'UK et IRL <i>ancestry</i> correspondants	Patronymes de France (géopatronymes) correspondants
	Noy "filament"	4784 Noy 47 Noil	54 Noy 0 Noil
	Le court "la cour"	68282	925 Lecourt 3920 Lacourt surtout Occitan
GOARBORA HERM	Rabel de Rable "Boule"	97	89
	Tchitchou "petite chose"	84 Chitch 117 Chichou	3 Chichou 3 Chichon
	Samson Nom Biblique	20000 +	1999
	Anglais (en français)	6	1115 Anglais 19 Anglais
	Mick nom Attribué aux Irlandais	628 Mick 1440 Mich	78 Mick (Est) 14 Mich
	Sayerce "parleurs"	53788 Sayers	Landes 2 Gironde 1 Pyr.Atl. 1
MÉES DAX ST-PAUL-LÈS- DAX	George (Saint Patron des Anglais)	1482	1444
	Missé (Mixed)	39	35
	Hardy Ardy	278341 Hardy 448 Ardy	Hardy 2719 Ardy 2
	Mées Patronyme	5889	61
	Les Escails	95 Skays	0
DAX ST-PAUL-LÈS- DAX	Berre Bear (ours)	16970 Bear Ours	127 Berre Bretagne Ouest Provence
	Braou "joli"	12 Braw 166 Brow 145 Brau	0
	Berlion (Bear-lion) nom de Quartier (Héraldique)	0	8 Rhône
	Estoty "costaud, brave"	6 Stouty	0
	Gregory "Gégoire"	384313	60 (Midi)

Noms des Communes	Microtoponymes anglais du canton de Dax	Patronymes d'UK et IRL <i>ancestry</i> correspondants	Patronymes de France (géopatronymes) correspondants
THÉTHIEU	Le Guirle "la fille"	Girl 5000 +	France 13 Landes 9 Gironde 1
	Grass "le gazon"	2694	145 103 Alsace
	Houdi "petite capuche"	3719 Houdie	36 Houdy 17 Houdie
ST-VINCENT-DE-PAUL	Millon = Patronyme	200000 +	679
	Yzosse (Ease house) "douce maison"	0	0
YSOSSE	Narrosse (Narrow house) "domaine étroit"	Narrose 6 Narros 1	0 N
NARROSSE/...	Candresse = Candless "les cierges"	2 Candress 467 Candless	1 Gironde 1 Landes
CANDRESSE	Hillouton "domaine de la petite Colline"	2340 Hilton	0
	Dard (Dart) "flèche"	316	454
	Cout "maison"	72793	Landes 7
	Sin "péché"	544	41
RIVIÈRE	Le Chanon "rivière d'Irlande"	53750	83
	Tastet "bien apprécié"	17	630 (France) 441 (Landes)
	Le Vinport "port au vin"	2 Wineport 1 Vinport	0
	Bertram-porte "porte de Bertrand"	0	0
SAAS-ET-GOURBY	Charpenton "résidence pointue"	117 Sharpton	5 Charpenton (Charente)
	Boghar "endroit boueux"	4	10 Bogart (Nord,Pas de Calais)

Noms des Communes	Microtoponymes anglais du canton de Dax	Patronymes d'UK et IRL <i>ancestry</i> correspondants	Patronymes de France (géopatronymes) correspondants
TERCIS-LES-BAINS	Meing pour Main "important"	18	102 Main Meng 64 (Alsace)
	Le Harcaut (Hark cout) "maison vieux style"	26 Harcout	45 Harcaut (Littoral aquitain) 11 Harcot (33,40,64)
	Bergay "montagne brillante"	3	Sur 24 16 Landes
SIEST	Badets "petits mauvais" (bad)	1	121 Landes 23 Aquitaine 115
	Gouaty "petit mur de torchis?"	42 Waty De wattle? « Watling Clay»	16 Gouaty et Waty (Nord-Est)
HEUGAS	Georges	George 287581 Georges 1484	3482 Georges 1444 George
	Berlion "ours-lion ?"	3	8 Savoie
	Estiet	6 Eastet	0
	Missé	Mixed 41	35
	Beyret	11	0
DAX	Booys (Boys) "garçons"	20000 + Boys	16 boys (Nord)
	Sin "pêcheur"	544	41 Aquitaine et Occitanie
	Baa (Bêe) "cri du mouton"	82	8 dont 6 (65)
SEYRESSE NARROSSE /...	Haubardin "grand poète"	1958 Bardou	1320 Bardin
	Draou "lieu attirant"	41 Drau	12 Draou Drau 1
OEYRELUY SAINT-PANDELON	La Hourie La Haurie "la forge"	258 Hourie Gascon passé en UK et IRL	Hourie 15 (8 dans le 65) 82 Haurie 165 Haury (Littoral aquitain)
	Bendresse "la tordue" (Bender)	Bender 10000 +	302 (Est)
	Antony "Antoine"	60000 +	282 (Haut-Rhin 73)
	Boy	20000 +	670
	Gassi "gazeux, bavard"	Gassy 31	Gassies Aquitaine 14

Noms des Communes	Microtoponymes anglais du canton de Dax	Patronymes d'UK et IRL <i>ancestry</i> correspondants	Patronymes de France (géopatronymes) correspondants
BÉNESSE-LÈS-DAX	Estambe "tampon"	Stamp 32018	1
	Oeyreluy "barrage du luy"	60 Weyre	0
	Oereport	60 Weyre	1 Oere (64)
	Baa (Bée)	101508	8 (Hautes-Alpes)
SAUGNAC et CAMBRAN	Narrosse (narrow) "résidence étroite"	Narrose 6	0
	Hillouton "résid. de la colline"	2340 Hilton	0
	Dard (= Dart) "la flèche"	376 Dart	454 dard 53 Dart
	Sin "péché"	644	51
NARROSSE	Camé (Camed) "doté d'élévation"	1	Came 23 en Aquitaine 35 en France

La comparaison des lieux-dits repérés comme anglais ou anglo-gascons avec des patronymes d'UK et IRL pris sur "ancestry" dans le registre des naissances de 1538 à 1975 se lit dans les tableaux ci-dessous.

Dans la colonne de gauche nom du microtoponyme avec explication de son sens, dans celle de droite le patronyme d'UK et IRL correspondant sous la forme du nombre de ses naissances de 1538 à 1975, avec parfois un détail explicatif.

Je présenterai d'abord un tableau des toponymes anglais, ensuite celui des toponymes anglo-gascons, ceux dans lesquels un radical anglais se joint à un radical gascon (baigthosse "maison du bas") ou dans lesquels ce dernier est anglicisé par un élément morphologique (Jacouton "maison de Jacques"). Il peut arriver que dans les mots composés les deux éléments soient anglais (vinport = wineport). Comme on les trouve des deux côtés du Channel, on peut les considérer comme anglo-gascons, comme le sont des mots anglais gasconisés revenus en Angleterre (estoty).

À propos de ces toponymes anglo-gascons on ne pourra nier qu'ils sont médiévaux, puisque le pouvoir anglais a disparu en 1453, date à laquelle il est convenu de faire se terminer le Moyen-Âge. Tout au plus ils peuvent dater de la fin du quinzième siècle ou du seizième, d'une époque à laquelle on se souvenait encore de la langue des grands-parents, comme en fait foi, dans le canton de Saint-Vincent-de-Tyrosse le lieu Biellehouse "vieille maison", à côté du lieu l'Oustaounaou "la nouvelle demeure".

Pour les toponymes "anglais" on pourra nous objecter que les patronymes correspondants sont les mêmes parfois que ceux de France.

Aussi je ferai figurer dans une troisième colonne inspirée par le site géopatronymes le nombre de leurs naissances en France de 1895 à 1915. Je le ferai aussi dans le tableau des toponymes anglo-gascons. Ce nombre peut être important et révéler une origine commune (Antony, George).

N'existant qu'en Aquitaine et dans sa bande côtière (le Guirle "la fille"), ou n'y existant pas du tout (Nerthe = Nerd "toqué"), il peut révéler une origine anglaise du toponyme correspondant.

Tableau 2

Comparaison des microtoponymes de consonance anglo-gasconne simples ou composés du canton de Dax et des patronymes correspondants d'UK et IRL (naissances de 1538 à 1975) et de France (nés de 1891 à 1915)

Noms des Communes	Microtoponymes anglo-gascons composés	Patronymes d'UK et IRL correspondants	Patronymes de France correspondants
HERM	Saubanère "bannière salvatrice"	A perdu → 0 "élément gascon de l'armée plantagenêt"	21 Landes 19
	Macrieou "ma maisonnée"	24005 Macrew	5 Macreu Gouadeloupe
	Pet "petit chéri"	1153	8
	Miqueou "Michel"	0 Mikeou 27139 Mikel	163 Michou 3 Mike
	Lahoudie "la petite capuche"	730 Hoody	10 (64) 2 (Landes)
	Jacquelous "lois de Jacques"	2 Jacklaw 440 Jack low	0
	Coudic "petit coude"	11 Coudik Sens ?	0
	Pinteseque "boit sec"	148 Pint	
	Mingine "petite propriété"	1 Mingine 16744 Mingy	0
	Noy "Noil filament"	4783	14
	Mailloc "lieu du mail"	437	0
	Matibon "bon copain"	16 Mattbon Mathbone Mittibon	0
	Le Court "la cour"	68282	925 Lecourt 392 Lacourt Occitanie
	Sayerce "parleur"	53587 Sayers	40,2 – 33,1 – 64,1
Caphore patronyme ou Cap Hoar "tête grise"	= patronyme 4 Caphore 22824 Hoar	0	

Noms des Communes	Microtoponymes anglo-gascons composés	Patronymes d'UK et IRL correspondants	Patronymes de France correspondants
HERM GOURBERA	Hilloutay <i>colline</i> “de queue” (tail)	4 Hillou 6 Hallouday	Hillon 0 Pyr.Atl. 1 France 0 Landes 6 Gde 1
	Rougic “petit rouge”	19	0
	Poutin béou “qui fait jolie figure”	264 Pouting	Poutin 6 Gde – 1 Loire Atl.
	Gouadet “petit gué”	4 Wadet	23 Vadet (Ouest)
MÉES/...	Prouba “pauvre (praube) demeure” (hu)	48 Prabha 1 Prouba	Pourra 7 0
	Bidon “gros morceau” (Bit)	0	336
MÉES ST-PAUL-LÈS-DAX	Lesgor “l’escorte”	4 Lescor	0 1 Lescort
	Patasse (Pat) “domaine qui s’étend”	0	0
	Cap de Cam “plateau tête”		
	Laturne “le tournant”	584 Turne	
	Talle bay “grand laurier?”	10000 + Talby 423 Tallboy	0
	Estoty “costaud, brave”	6 Stouty 14	0
	Puyobrau “sommet de la Colline” (Brow)	166 Brow 4 Hillbrow 81 Browhill	Landes 6 Lot-et-Garonne 2
	Les Escails “les ciels”	28 Escay	0
DAX ST-PAUL-LÈS-DAX	Camot “petite colline”		4
	Argenton “résidence argentée”	8	45
	Peyrouton “domaine de Peyrou”	12 Peterton	Aquitaine 24 sur 27
	Braou	12 Braw-166 Brow- 145 Brau	3
	Cam “plateau”	34325	231 Ouest
	Stiron “quartier remuant”	64	0

Noms des Communes	Microtoponymes anglo-gascons composés	Patronymes d'UK et IRL correspondants	Patronymes de France correspondants
YZOSSE NARROSSE CANDRESSE TÉTHIEU	Coutron "maison ronde"	8	15 Cotron
	Camdelelanne "plateau de la lande"	3 Camdeland	0
	Bénérucq "Bon tas"	1 Rucq 13639 Ruck	3 Rucq
	Lasgouadies "les petites gardes"	2 Gouardy	0
	Castaing "de Caste"	4 Castaing 115 Castan	998 Castaing 691 Castan
	Poutorre "faiseur de moue"	7 Poutor 3757 Pottor Pouter	85 Poder Ouest 0 Poutor 0 Pouter
	Pédecam "pied du plateau"	3987 Pedgham	0
	Pourrut "pourvu" (poured)	Poured – Pourd 420	30 frange littorale aquitaine
	Lescout "l'Ecoissais"	16 Lescot	30 Lescout (Aquitaine)
RIVIÈRE-SAAS- ET-GOURBY	Mingoulet "domaine 'petitot'" (Mingy)	3 Minjoulet	Mingoulet Landes 6 – Pyr.Atl. 5 Minjoulet 0
	Charponton "résidence pointue"	117 Charpton	5 Charente Maritime
	Subercamp "plateau supérieur"		
ANGOUMÉ	Tastet "bien apprécié"	17	630 Landes 441
	Loustalic "le petit oustaou"	18 Loustalot -let, -as	0 Loustalic
TERCIS-LES- BAINS	Beyourt patronyme anglais?	Beurt – Beurt – Byurt 20 Beyert	0
SIEST	Macrieou "ma crew mon équipe?"	96 Macrie Macreau	0
HEUGAS	Harcaut "maison d'avant"	28 Harcort	Harcot 33. 4 – 40. 4 – 64. 3
	Pédegouaty "au pied de Gouaty"	42 Waty = Wattling (en torchis?)	Pyr.Atl. 3
	Minvielle "ville grande"	2784	420 (Aq. 379)

Noms des Communes	Microtoponymes anglo-gascons composés	Patronymes d'UK et IRL correspondants	Patronymes de France correspondants
DAX	Capdemannes "en tête des domaines des étrangers"		
	Matibon "bon camarade"	16 Mattbon Mathbone, Mittibon	0
	Raguère "déchetterie"	850 Rag	2 Gde - 1 Pyr.Atl.
NARROSSE	Houndou Cam "source du plateau"		
	Nouton "maison neuve"	40000 Nauton &Naughton 300000 Newton	42 Nauton
SEYRESSE	Hontanglaise "honte ou/et fontaine anglaise"		
	Stiron	64	0
OEYRELUY	Capdoucam "sommet du plateau"	1 Capadouca	
ST-PANDELON	Baigthosse "maison d'en bas"	82 Bathouse Baithouse	0
	Bendoys "gros tordus"	3474 Bender	Bender 302 Alsace-Est (All. = anglais)
BÉNESSE-LÈS-DAX	Loustalic "le petit oustaou"	19 Loustalot -let, -las	Sur 122, 101 Loustalet (64),12 (65). Loustalot Aquit. 178 (France 204) Loustalas 0
	Capdemannes "Tête des propriétés des étrangers"		
	Matibon "bon camarade"	16 Mattbon Mathbone, Mittibon	0
NARROSSE	Au cout "à la maison"		Landes 7 France 28
SAUGNAC-ET-CAMBRAN	Hillon "grosse colline"	1230	France 9 Landes 6 Gde 1, Pyr.Atl. 1
	Rachet "petit dépotoir"	28	France 88 Aquit. 28
	Pouchic "petite poche"	20 Pochic	96 Pochic Gironde 1
	Laoudebaigt "Loi d'en bas"	5 Laou 100000 Law	0
	Artigosse "maison du défrichage"	4 Arthoux 38 Artigues	0

Ainsi cette lecture nous permet de déceler, parmi les toponymes anglais du canton de Dax, soixante-six noms, et parmi les toponymes anglo-gascons, environ soixante-quinze, les uns pouvant être confondus avec les autres.

Les anglais sont constitués:

– de prénoms, simples ou composés: George, Antony, Samson, Mich, Mikelic, Jacquelous;

– de mots dont l’orthographe n’a pas varié: Boy, Pet, Toy, Sergent, Grass, Millon, Anglais, à deux reprises, comme ailleurs en Aquitaine (Capbreton, Préchac), Rabel, Chirp, Sin, Bergay, Cam;

– ou a subi une légère variation: Nerthe (Nerd), Bendresse, Berre (Bear), Baa (Bêe), Houdie, Dard, Booy, Gassi, Gouaty (Waty), Candresse (Candless), Cout, Boghar;

– particulièrement dans l’écriture de la voyelle vélaire W: Oeyreluy, Draou, Braou, Puyobrau, ou dans l’ajout d’une lettre épenthétique initiale e- : Estambe, Estoty, Eskails, l’Escout, ou t- : Tchitchou.

Ils peuvent être constitués de mots où l’on décèle un participe passé, en -et, porté à se confondre avec un diminutif -et: Camé, Mixé, Tastet, ou en -ut: pourrut.

Les uns sont des composés de deux mots anglais: Berlion, Tallebay, Yzosse, Narrosse, Mikélic, le Vinport.

D’autres sont la marque d’un lien étroit entre UK et IRL et Aquitaine: Tchitchou (3 Chitchou seulement en France), petit Nerthe = Nerd “toqué” (aucun patronyme en France), Candresse (2 patronymes seulement (en 33 et 40) (= Candless “les cierges”), Harcaut ou Harcot (= Hark cot “maison à la vieille mode”, sur le 40, le 33, le 64), le Vinport (unique en France) “le Port au Vin”, ou Sayerce “les Parleurs”, présent uniquement sur la côte.

Dans les anglais comme dans les anglo-gascons, on décèle des noms composés avec:

–le suffixe -ton “résidence”: Hillouton, Charpenton, Peyrouton, Argenton, Nauton (cf. en Angleterre Brighton, Newton);

–le suffixe -hosse “maison”: Narrosse, Yzosse, Baigthosse «maison d’en bas»;

–les suffixes diminutifs -lic, -ic, -ine, -ies: Loustalic, Mikélic, Rougic, Lasgouadies, Mengine, sorte de surdéveloppement original d’anglais-gascon dialectal, et -oulet : mingoulet, minjoulet;

–le suffixe augmentatif -on (Hillon), le suffixe péjoratif -oy (Bendoys).

On trouve:

–des mots qui présentent la syntaxe basque ou anglaise génitif-nom: Vinport, Bertramporte, Oereport, Oeyreluy;

–des mots évoquant une composition héraldique: Berlion (Bear-Lion “ours-lion”);

–des mots où l’article gascon < latin l’, le, las, s’est intégré au nom: Lescort, Lescout, Lesgouadies.

D’autres compositions sont avec nom ou adjectif anglais + nom gascon. Elles évoquent la situation physique du lieu: Subercam, Cap de Cam, Pédoucam, Pédegouaty, Hilloutay (“queue” (tail) de la colline), Baigthosse (“maison d’en bas”), Puyobrau (“sommet de la colline”), Grass “gazon”; son ambiance auditive: Chirp, son importance: Hillon, Mainvielle, ou son humilité: Prouba “pauvre demeure”, Rachet “petit coin miséreux”, Mingoulet “lieu petitot” avec ou sans humour; sa fonction: Mailloc “lieu du courrier”, Laoudebaigt “loi d’en bas”, Jacqueslous “lois de Jacques”; sa connotation sociale: Stiron “lieu remuant”; un éloge ou une critique de ses habitants: Matibon “bon camarade”, Bendoys “bande de tordus”.

On remarque dans certains endroits un groupement de toponymes anglo-gascons que j’ai entouré d’un périmètre. Le mot “Anglais” s’y trouve à deux reprises (à Herm, à Saint-Pandelon) (comme ailleurs à Soustons “Butte des Anglais” ou à Préchac “Anglais”, etc...). C’est comme si les immigrants s’étaient sentis plus forts d’être regroupés, avec une préférence pour des lieux déserts (comme à Herm (40), à Préchac (en Gironde), ou des lieux laissés pour compte, obtenus peut-être par tirage au sort organisé par les autorités civiles ou militaires afin de récompenser des soldats ou des immigrants (cf. Sort-en-Chalosse).

À Narrosse, sur une limite de plateau, serrés les uns contre les autres (d’où peut-être la dénomination de Narrosse “domaine étroit”).

À Saint-Pandelon, près d’un domaine sous-estimé (Rachet).

Des mots exprimant les sentiments qu’inspirent les propriétaires à leurs voisins peuvent évoquer une contention, un mépris: Bendresse, Bendoys, Hontanglaise, “fontaine mais aussi honte anglaise” Capdemannes tête de file des “man”, avec ignorance du mot pluriel anglais “men”, ou une entente: Matibon “bon camarade”. (De même, à Came, à Saint-Martin-de-Seignanx, on trouve des Jalousy, des Prigaille “les bêcheurs” qui s’opposent à Gensane “gens raisonnables”, à Matiloun “petit copain”. Rappelons que ces installations rurales se font sous autorité anglaise reconnue par tous, ayant pour origine le mariage d’Aliénor et d’Henri II et non la guerre, et de ce fait impliquent l’entente de tous.

Les lieux-dits anglais ou anglo-gascons constituent selon les communes de dix à trente pour cent des noms de lieux, ce qui est relativement important.

Cette étude donne les mêmes résultats positifs si on l’étend à toute l’Aquitaine jadis Plantagenêt, comme nous l’avons fait avec Marie-Claude

Rouet en toponymie comme en patronymie ou en comparant les langues gasconne et anglaise dans leurs influences réciproques.

À l'issue de ce court éclairage du canton de Dax nous est apparu un monde oublié sous-jacent sous le nôtre, un monde qui cherche à se faire revoir, comme, de façon analogue, celui de la légende celtique de la ville d'Ys engloutie sous les flots et qui demande instamment à son visiteur d'acheter quelque chose, condition nécessaire à sa réapparition en surface. Nous y sommes parvenus non en achetant un objet mais par un travail d'analyse qui mérite reconnaissance du monde universitaire.

Références

1. Proust M. Noms de Pays : le Nom, « A la Recherche du Temps perdu » / éd. La Pléiade. P. 383
2. Labertit A. Compte rendu de notre thèse / Bulletin De La Société De Borda. 2013. 3^{ème} trim. N° 511. P. 375.
3. Renouard Y. Histoire médiévale d'Aquitaine. Tome I. Institutions et relations franco-anglaises. Monein : Princi Négué, 2005.
4. Boyrie-Fénié B. Dictionnaire Toponymique des Communes : Landes et Bas-Adour. Pau : Éd. Cairn, 2005.
5. Introduction du dictionnaire du patois de Rouergue, Rodez 1879. Rééd. Jouve. Paris, 2002.
6. Bulletin de la Société Archéologique et Historique du Gers. 1964. n° 1. P. 83–87.

К ВОПРОСУ ОБ УПОТРЕБЛЕНИИ ФЕМИНИТИВОВ В ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКЕ

О. В. Дolidович

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, dolidovich@bsu.by*

Статья посвящена одной из актуальных тенденций в развитии современного итальянского языка – использованию феминитивов, а именно существительных, обозначающих названия профессий женского рода. Эта тенденция в последние годы вызвала в Италии немало жарких споров. Итальянская морфология обладает достаточными средствами для наименования профессий женского рода. Однако использование некоторых феминитивов в названиях профессий является непривычным для населения Италии. Авторитетное учреждение Академия Делла Круска рекомендует в названии профессий и званий употреблять корреляты женского рода во всех возможных случаях.

Ключевые слова: феминитивы; итальянский язык; языковая политика; гендерное равенство; словообразование.

ON THE QUESTION OF THE USE OF FEMINITIVES IN THE ITALIAN LANGUAGE

O. V. Dolidovich

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, dolidovich@bsu.by*

The article is devoted to one of the current trends in the development of the modern Italian language - the use of feminitives, meaning nouns denoting feminine job titles. This trend has caused a lot of heated debate in Italy recently. Italian morphology has enough means to name feminine job titles. However, the use of some feminitives in the names of job titles is unusual for the Italians. Accademia Della Crusca, considered as an authoritative institution, recommends using feminine correlates in the job titles and ranks whenever possible.

Key words: feminitives; Italian language; language policy; gender equality; word-building.

В современном мире женщины все чаще занимают должности, ранее считавшиеся исключительно мужскими, что вызвано в немалой степени значительной интеграцией женщин в политическую, общественную и профессиональную жизнь страны по сравнению с прошлыми десятилетиями. Язык чутко реагирует на эти изменения, и в нем, наряду с привычными, появляются новые формы для обозначения женщин, занятых в «мужских» профессиях.

Одной из заметных тенденций в развитии современного итальянского языка является рост количества существительных, обозначающих названия профессий женского рода, – феминитивов. Мнения по поводу использования феминитивов расходятся. Если речь идет о давно существующих и привычных названиях, то проблем не возникает:

infermiere – infermiera, direttore – direttrice, sarto – sarta и т.п. Но, когда эти термины непривычны для самих носителей языка (*avvocata, assessora, questora, ministra o sindaca* и т.д.), использование этих слов вызывает жаркие споры.

Для некоторых носителей языка феминитивы идентичны неологизмам. Но феминитивы не являются неологизмами, поскольку они представляют собой морфологические формы, употребление которых предусмотрено правилами итальянского языка. Данные формы не использовались ранее, так как в этом не было необходимости. Какими бы необычными ни казались эти формы, однако их применение грамматически верно.

В итальянском языке существительные могут быть мужского и женского рода. Род абстрактных и неодушевленных существительных не связан с характеристиками предмета: принадлежность к роду не обусловлена видимыми причинами. У одушевленных существительных грамматическая категория рода соответствует семантической категории пола. Соответствие мужского / женского рода обозначению профессии чаще всего может выражаться следующими способами:

- с помощью окончания *-a* : *ragioniere / ragioniera* ‘бухгалтер’;
- с помощью артикля *il / la* *pediatra* ‘педиатр’, *il / la custode* ‘сторож’, *il / la cosmonauta* ‘космонавт’, *il / la preside* ‘декан’, *il / la docente* ‘доцент’, *il / la giornalista* ‘журналист’ и др.;
- с помощью суффиксов *rettore – rettrice* ‘ректор’, *pittore – pittrice* ‘художник’, *vigile – vigilessa* ‘регулировщик’, *studente – studentessa* ‘студент’, *professore – professoressa* ‘профессор’, *dottore – dottoressa* ‘доктор’, *poeta – poetessa* ‘поэт’ и т.д. [1].

Как видим, итальянская морфология обладает достаточными средствами, чтобы называть профессии в женском роде без каких-либо проблем. Однако язык всё ещё сопротивляется современной социальной ситуации. Противники использования феминитивов выделяют несколько основных причин данного факта.

1. Названия профессий в женском роде неблагозвучны – этот аргумент является одним из наиболее частых. Естественно, что каждому человеку присущи некие предпочтения в употреблении конкретных слов и словоформ. Проблема благозвучия может стать актуальной, если речь идет о литературном тексте или стихотворении. Однако, как правило, в повседневной речи какофония или благозвучие слов не имеет значения. Ведь мы используем нужные нам термины, а не те, которые нам нравятся. Если человеку не нравится звучание слова, то он не использует его в речи.

Если феминитив *maestra* ‘учительница’ не какофоничен, то и форма *ministra* ‘министр’ также достаточно благозвучна.

2. Проблема полисемии. Некоторые считают, что нельзя использовать существительное женского рода для обозначения профессии, потому что это слово уже имеет другое значение. В итальянском языке, как и в других языках, такое случается нередко. Нельзя назвать женщину *chimica*, поскольку этот термин обозначает раздел науки. Однако обычно достаточно контекста, чтобы конкретизировать значение, в котором используется термин. Следовательно, многозначные термины *chimica*, *fisica*, *grafica* также могут использоваться как названия профессий. Вопрос о многозначности, как ни странно, затрагивает только наименования женских профессий. Во всех остальных случаях тот факт, что один термин может быть многозначным, не вызывает сомнений.

3. «Так говорили всегда»: если проанализировать историю итальянского языка, можно убедиться, что феминитивы использовались всякий раз, когда в этом возникала необходимость. Следовательно, некоторые слова женского рода были заимствованы из латинского языка. Некоторые феминитивы, думается, всегда были присущи итальянскому языку (*maestra* – ‘учительница’ или *sarta* – ‘портниха’). Существуют также феминитивы, которые появились недавно (*deputata* – ‘депутат’, *senatora* – ‘сенатор’, *questora* – ‘полицейская’, *ingegnera* – ‘инженер’). Их необычное звучание является прямым следствием хронологических различий, а не иной «лексической закономерности» [2].

Данная проблема носит не только лингвистический, но и социокультурный характер. В ней отражены предубеждения, возникающие из-за изменившегося статуса современной женщины. Неудивительно, что феминитивы часто называют «уродованием языка», в то время как их функция заключается в том, чтобы указать на повышение социального статуса женщины в профессиональной сфере.

Нужно отметить, что использование возможностей итальянского словообразования для актуализации гендерных различий в языке поощряется Академией Делла Круска, наиболее престижным итальянским лингвистическим учреждением и регулятором литературной нормы. Основные рекомендации в отношении наименований профессий направлены на употребление коррелятов женского рода во всех возможных случаях. Языковая политика инклюзивности в италоязычном пространстве предполагает использование возможностей именного словообразования для деривации наименований женского рода.

В заключение отметим, что в долгосрочной перспективе языки обнаруживают способность к саморегуляции. Нужно помнить, что язык – это динамичная система, которая пребывает в постоянной эволюции. В этой системе находят отражение изменения, происходящие в обществе и культуре.

Библиографические ссылки

1. Coletti V. Nomi di mestiere e questioni di genere, 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/nomi-di-mestiere-e-questioni-di-genere/9160> (дата обращения: 20.04.2023).

2. Marazzini C. La lingua italiana in una prospettiva di genere. 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/la-lingua-italiana-in-una-prospettiva-di-genere/23590> (дата обращения: 25.04.2023).

АРХЕТИПИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ГЕНДЕРА ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ ПАРФЮМЕРНОЙ РЕКЛАМЕ

М. А. Комарова

*Белорусский государственный экономический университет,
Партизанский пр., 26, 220070, г. Минск, Республика Беларусь, maankom@gmail.com*

В статье описаны особенности образно-символической составляющей франкоязычной рекламы парфюмерной отрасли с позиции ее архетипического содержания. Автор обосновывается апелляция рекламного дискурса к архетипам, выявляются наиболее частотные и репрезентативные архетипы рекламных контекстов, в которых вербализуются мужской и женский гендеры, реализуется количественный и качественный анализ, описываются семантические поля при вербализации архетипов и делается вывод об их взаимообусловленности, взаимопроникновении и взаимосвязи.

Ключевые слова: вербализация архетипов; рекламный дискурс; эмоционально-чувственный компонент рекламы; мужской и женский гендер.

ARCHETYPAL CONTENT OF GENDER REPRESENTATION IN THE FRENCH-LANGUAGE PERFUME ADVERTISING

M. A. Komarova

*Belarusian State University of economics,
Partyzanski av., 26, 220070, Minsk, Republic of Belarus, maankom@gmail.com*

The article describes the features of the figurative and symbolic component of the French-language advertising of the perfume industry from the position of its archetypal content. The author substantiates the appeal of advertising discourse to archetypes, identifies the most frequent and representative archetypes of advertising contexts in which male and female genders are verbalized, implements quantitative and qualitative analysis, describes semantic fields in the verbalization of archetypes and concludes about their interdependence, interpenetration and interrelation.

Keywords: verbalization of archetypes; advertising discourse; emotional and sensual component of advertising; male and female gender.

Рекламный дискурс в силу своей прагматической составляющей интерпретируется исследователями как отдельный жанр, характеризующийся дифференциальными параметрами, среди которых не последнее место отводится специальному набору используемых в нем коммуникативных стратегий и тактик, а также языковым средствам, вербализующим его специфичную образно-символическую среду.

По мнению ряда исследователей, среди которых Ю. Лотман, М. Марк, К. Пирсон, И. Выпряхкин, С. Калиниченко, Ю. Ястребова, И. Балабанова, О. Цветкова, О. Пидяшова, И. Халеева, Е. Федотова, Ф. Фаткуллина, М. Терских, Ю. Пирогова и др., многие, если не

большинство образов, создаваемых и / или эксплуатируемых в современной коммерческой рекламной продукции, восходят к универсальным символам, а последние, в свою очередь, к архетипам.

Понятие «архетип», использованное впервые самым знаменитым учеником З. Фрейда швейцарским психоаналитиком К. Г. Юнгом, претерпело многочисленные научные интерпретации и мигрировало в различные области гуманитарного знания, в том числе и в лингвистическую.

Особая его востребованность в рекламном дискурсе вызвана иллюкутивной составляющей рекламного контента: необходимостью воздействовать на эмоционально-чувственную сферу потребителя через ассоциативный ряд образов, затрагивающих «особую часть души», которая обязана своим существованием не непосредственному личному опыту человека и не является его личным приобретением. На наш взгляд, квинтэссенцией в верифицировании этой идеи выступает контент рекламы продукции парфюмерной отрасли бьюти-индустрии, к франкоязычным контекстам которого обращено представляемое в статье исследование.

Реклама парфюмерной продукции все чаще взывает в большей степени не к рациональному началу потребителя, а к его психологической, социальной, а главное, эмоционально-чувственной сфере. Нельзя не согласиться с мнением М. Терских о том, что «эмоциональное воздействие в рекламе парфюма достигается с помощью различного рода *эмоциональной аргументации* в рекламных текстах» [1, с. 160]. Ассоциация с первообразами коллективного бессознательного выступает в качестве подобного эмоционального аргумента.

Поскольку любая из наиболее распространенных типологий архетипов (по К. Г. Юнгу или К. Пирсон) включает мужское и женское начало, представляемое исследование сфокусировано именно на репрезентации гендера. Обращение к франкоязычному рекламному контенту обусловлено доминирующим местом, которое французская парфюмерная продукция, прежде всего, класса люкс, занимает на соответствующем рынке.

Путем сплошной выборки, которая реализована при помощи Е. Гаргун, для анализа отобрано более 50 контекстов с компонентом гендерного содержания, размещенных на официальном сайте <https://www.sephora.fr> французской парфюмерной торговой сети Séphora. Это одна из торговых компаний, которая входит с 1997 года в состав французского холдинга Moët Hennessy Louis Vuitton (LVMH) и

коммерциализирует продукцию Dior, Guerlain, Lancôme, Chanel, Yves Saint Laurent, Givenchy и др.

По мнению А. Кирилиной, «стереотипизация и ценностная шкала гендера не одинаковы в разных культурах» [2, с. 16], поскольку в них имеют место различия социальных ролей, внешних и внутренних качеств мужчин и женщин, регламентирующие стереотипизацию, благодаря которой стереотипы функционируют в коллективном сознании по бинарной оппозиции «верно / неверно». Одним и тем же качествам и действиям индивида в зависимости от его пола придается различное содержание в разных культурах, однако общечеловеческие универсалии существуют, по нашему мнению, и во многом вследствие своего архетипического содержания.

Следует отметить, что «в лингвистике понятие «гендер» соотносится с конструируемыми в языке и закрепленными в сознании его носителей образами, качествами и характеристиками поведения, а также с совокупностью атрибутов, которые приписываются мужчинам и женщинам в определенном социокультурном сообществе» [3, с. 28].

О. Цветкова выделяет среди основных приемов гендерно-стратифицированной рекламы транслирование стереотипных эмоционально насыщенных образов через «употребление семантических средств воздействия» [4, с. 40] (например, рекламные контексты для мужской аудитории отличает апелляция к понятиям рациональности, маскулинности, доминирования, успешности и т.д.).

Результаты анализа отобранного эмпирического материала с позиции принадлежности к 7 основным архетипам по классификации К.-Г. Юнга (Анима, Анимус, Персона, Тень, Самость, Мудрец, Бог) и к 12 личностным архетипам по классификации К. Пирсон (Герой, Простодушный, Искатель, Творец, Славный малый, Любовник, Правитель, Заботливый, Мудрец, Бунтарь, Маг, Шут), представлены в нижеследующей таблице.

Из таблицы следует, что из 17 взятых за основу архетипов наиболее репрезентативными в предметно-объектном поле представляемого исследования явились 7 позиций. Осознавая ограниченность количественного анализа, следует принять во внимание тот факт, что в вербализации образов в рекламных контекстах используются легко объяснимые семантические поля: производители рекламы предпочитают представлять женщину через архетип Анимы и Любовницы, а мужчину – через архетип Творца, Бунтаря и Героя. Семантическая наполненность контекстов также достаточно прогнозируема и закономерна.

Архетипы в вербализации гендера

Архетип	Семантическое поле вербализации архетипа	Количество представленных ассоциаций в контекстах	
		Женщина	Мужчина
Анима Анимус	красота	25	3
	шик	14	2
	гламур	9	0
	свежесть	5	1
	женственность	17	0
	мужественность	0	16
	сказочность	3	3
	гармония	5	0
	любовь	6	1
	чрезмерность	3	0
		Итого 84	Итого 26
Бунтарь	дерзость	2	8
	непреодолимость	1	4
	бесстрашие	0	18
	свободолюбие	3	11
	скандальность	1	0
	Итого 7	Итого 41	
Любовник Любовница	соблазн	6	6
	страсть	9	7
	любовь	4	4
	сексуальность	12	3
	чувственность	14	1
	наслаждение	2	0
	Итого 47	Итого 21	
Маг	волшебство	4	0
Творец = Бог	инициативность	3	11
	сила	2	18
	неординарность	16	13
	Итого 21	Итого 42	
Правитель Правительница	контроль	4	13
	власть	2	8
	Итого 6	Итого 21	
Герой Героиня	бесстрашие	3	8
	маскулинность	0	13
	успешность	0	19
	соперничество	0	4
	Итого 3	Итого 40	

Исследование позволило выявить и некоторые неординарные позиции. Так, в представлении образов наблюдается одновременная апелляция к нескольким

архетипам, например, Герой приравнивается к Богу и наделяется чертами Любовника: “Un homme *héroïque* et *passionné*, presque un *dieu grec*”. В нижеследующем примере красота вербализуется как магическая сила: *Comme un philtre d’amour, la composition se colore d’un rouge vibrant et réunit les notes magiques de fleurs et de fruits*. Обнаружены контексты, в которых красота представлена как состояние или результат гармонии с природой, как умиротворенность и спокойствие. В некоторых контекстах Творец становится создателем собственного жизненного пути. В рекламе «Lady Million» Анима отображается через призму эксцессивности, так как для воплощения женского образа «на миллион» необходимо быть «экстра»: *Être excessif avec style. Exagérer. Juste un peu. Faire toujours preuve d’insolence: avoir l’audace d’être too much*.

Выявленные закономерности и их исключения позволяют предположить, что репрезентация гендера во франкоязычной рекламе парфюмерии основывается в большинстве своем на архетипах в силу высокого потенциала последних в формировании эмоционально-чувственных ассоциаций, что отвечает перлокутивной составляющей рекламного дискурса. Однако архетипическое содержание рекламных образов не гомогенно и в некоторых случаях носит симбиозный характер, преломляя и видоизменяя локутивную составляющую рекламных контекстов в связи с изменениями в коллективном сознательном.

Библиографические ссылки

1. Терских М. В. Имажитивная реклама: измерение эмоционального воздействия (на примере рекламы парфюмерной продукции) // Лингвокультурология. Екатеринбург, 2014. Вып. 8. С. 159–163.
2. Кирилина А. В. Категория gender в языкознании // Женщина в Российском обществе. Москва. 1997. № 2. С. 15–20.
3. Картушина Е. А. Гендерные аспекты фразеологии в массовой коммуникации: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Ижевск, 2003.
4. Цветкова О. Л. Репрезентация гендера в рекламе: стратегии, стереотипы, средства // Верхневолжский филологический вестник. 2020. № 4 (23). С. 34–43.

ЗНАЧИМОСТЬ КОНСТИТУЕНТОВ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЦИКЛОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ИСПАНСКОГО ЯЗЫКОВ)

Т. В. Корбачёва

*Минский государственный лингвистический университет,
ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск, Республика Беларусь, corbatan@rambler.ru*

Статья посвящена выявлению закономерностей организации лексических циклов, конститuentам которых свойственна строгая последовательность и повторяемость. На основании анализа частотности употребления конститuentов лексических циклов в русском и испанском языках делается вывод о том, что компонентам лексических циклов характерна неравнозначность. Выявленные различия в значимости, а также межъязыковые сходства и различия в распределении значимости конститuentов лексических циклов связаны с природными и социальными особенностями называемых периодов времени, которые отмечаются носителями русского и испанского языков.

Ключевые слова: лексическое объединение слов; лексический цикл; значимость; частотность; неравнозначность.

SIGNIFICANCE OF CONSTITUENTS OF LEXICAL CYCLES (BASED ON THE RUSSIAN AND SPANISH LANGUAGES)

T. V. Karbachova

*Minsk State Linguistic University,
Zakharova str., 21, 220034, Minsk, Republic of Belarus, corbatan@rambler.ru*

The article is aimed at identifying regularities in the organization of lexical cycles, sequences with linear / cyclical ordering. The analysis of the frequency of use of the constituents of lexical cycles in Russian and Spanish leads to the conclusion that components of lexical cycles are characterized by unequivalence. The revealed differences in significance, as well as interlingual similarities and differences in the distribution of the significance of the constituents of lexical cycles, are associated with the natural and social features of the named periods of time, noted by native speakers of Russian and Spanish.

Key words: lexical association of words; lexical cycle; frequency; significance; unequivalence.

В современной лингвистической науке сформировалось представление о лексиконе как о сложном переплетении разнообразных типов семантически связанных объединений лексических единиц. В работах, посвященных изучению языка с точки зрения теории семантического поля, важным представляется установление центральных и периферийных единиц лексико-семантического объединения, что отражает разную значимость его компонентов.

Исследования, проводимые в русле системно-структурной парадигмы, вскрывают внутриязыковую природу различий в значимости лексических единиц поля. По мнению Ю. Д. Апресяна [1, с. 20], основная

закономерность организации центра и периферии различных подсистем в области лексики заключается в меньшей специфичности единиц, находящихся в центре по сравнению с периферийными элементами. Схожего мнения придерживаются В. В. Левицкий и И. А. Стернин, отмечая, что ядро языка составляют глаголы с прямым, стилистически нейтральным и несвязанным (свободным) значением [2, с. 43]. К периферии относят глаголы с определенной семантической спецификой, предполагающей наличие ограничений относительно их реализации в текстах.

В исследованиях антропоцентрической парадигмы на первый план выходит внеязыковая природа различий в значимости компонентов лексико-семантических объединений. Исходя из исследований таких лексико-семантических объединений как названия птиц, животных и т.п., различия в значимости, то есть отнесенность лексических единиц к ядру или периферии, во многом определяется той ролью, которую играют в жизни человека реалии, представленные соответствующими словами [3]. В этом случае, придерживаясь точки зрения Е. В. Рахилиной, мы имеем в виду «значимость для человека», рассматривая ее как одну из граней картины мира [4, с. 16].

В этом плане интересно проанализировать структуру лексических объединений, специфика организации которых позволяет предположить равную значимость входящих в их состав компонентов. Объектом исследования стали лексические циклы (дни недели, месяцы года и др.). Специфика данных лексических объединений заключается в том, что образующим их языковым единицам свойственна строгая очередность следования и повторяемость. Как отмечает Д. А. Круз, в таких лексических группировках отсутствует салиентный признак, на степени проявления которого строится последовательность: то есть нет такого признака X, из-за которого *вторник* более X, чем *понедельник*, или *февраль* более X, чем *январь* [5, р. 189].

Однако, как показали проведенные ранее совместно с З. А. Харитончик исследования, когнитивные матрицы компонентов лексических циклов включают разветвленную информацию о природных характеристиках называемых периодов времени, о совершаемой деятельности, событиях и их оценках и т.д. [6; 7; 8]. Разные временные отрезки могут обладать большей или меньшей значимостью для носителей языка, что может повлечь за собой различия в значимости элементов лексических циклов.

Для определения значимости компонентов лексических циклов был применен количественный анализ, широко используемый для

установления ранга единиц в лексической системе и обеспечивающий объективность получаемых результатов [9; 10]. Для установления частотности употребления компонентов лексических циклов в русском и испанском языках использованы данные Национального корпуса русского языка [11] и Диахронического корпуса испанского языка [12].

Результаты анализа частотности формирующих лексические циклы единиц отражают их разный функциональный вес и, соответственно, разную значимость в лексическом объединении. Также обращают на себя внимание межязыковые корреляции в распределении значимости конstituентов лексических циклов. Так, в русском и в испанском языках совпадают и наиболее, и наименее частотные компоненты в сезонном цикле: *лето* (34 %) – *осень* (18 %), *verano* ‘лето’ (37 %) – *otoño* ‘осень’ (11 %); в недельном цикле: *воскресенье* (24 %) – *среда* (8 %), *domingo* ‘воскресенье’ (26 %) – *miércoles* ‘среда’ (8 %). В суточном и 12-месячном циклах наиболее употребляемые конstituенты оказались общими: *ночь* (37 %), *noche* ‘ночь’ (46,5 %), *май* (10 %), *mayo* ‘май’ (12 %), а наименее частотные отличаются: *день* (5 %), *madrugada* ‘время от полночи до рассвета’ (1 %), ноябрь (7 %), *diciembre* (5 %).

Таким образом, выработанные у носителей языка различия в отношении тех или иных периодов времени находят отражение в языке в виде различий в значимости конstituентов лексических циклов, называющих периоды времени. Выявленные межязыковые сходства и различия в распределении значимости конstituентов лексических циклов вытекают из общих и специфичных природных и социальных особенностей обозначаемых ими периодов времени, которые отмечаются носителями русского и испанского языков.

Библиографические ссылки

1. Апресян Ю. Д. Принципы организации центра и периферии в лексике и грамматике // Типологические обоснования в грамматике: к 70-летию проф. В. С. Храковского / отв. ред. А. П. Володин. М. : Знак, 2004. С. 20–35.
2. Левицкий В. В., Стернин И. А. Экспериментальные методы в семасиологии. Воронеж : Воронежский гос. университет, 1989.
3. Неронова Н. Ю. Наименования птиц в русском языке как семантическое поле // Слово: фольклорно-диалектологический альманах. 2013. № 10. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/naimenovaniya-ptits-v-russkom-yazyke-kak-semanticheskoe-pole> (дата обращения: 13.04.2023).
4. Рахилина Е. В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. М. : Русские словари, 2008.
5. Cruse D. A. Lexical semantics. New York : Cambridge University Press, 1986.

6. Харитончик З. А. Время в языке и язык во времени // Универсальное и национальное в языковой картине мира : материалы V Междунар. науч. конф., Минск, 21–23 окт. 2022 г. / Л. Н. Неборская (отв. ред.) [и др.]. Минск : МГЛУ, 2022. С. 27–28.
7. Харитончик З. А., Корбачева Т. В. Лексические циклы в современном русском языке // *Issledovatel'skiy Zhurnal Russkogo Yazyka i Literatury*. 2021. Vol. 9, Issue 1. P 43–66.
8. Корбачёва Т. В. Семантика слова с позиции лексикографа и носителя языка // *Вестник МГЛУ. Сер. 1, Филология*. 2022. № 1 (116). С. 14–24.
9. Кретов А. А. Проблемы количественной лексикологии славянских языков // *ВЯ*. 2011. № 1. С. 52–65.
10. Титов В. Т. Количественная лексикология романских языков : введение в проблематику // *Вестн. ВГУ . Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2001. № 2. С. 4–11.
11. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 25.10.2020).
12. Corpus Diacrónico del Español [Electronic resource]. URL: corpus.rae.es/cordenet.html (date of access: 22.10.2020).

О ПОНИМАНИИ ТЕРМИНА «АФФИКСОИД» В РУССКОЯЗЫЧНОЙ И ИТАЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЯХ

Н. В. Леванович

*Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,
ул. Октябрьская, 5, 230023, г. Гродно, Республика Беларусь, levanovich.natalia@mail.ru*

Статья посвящена рассмотрению различных терминов, используемых в русскоязычной и италоязычной лингвистических традициях для номинации аффиксоидов как морфем переходного типа, которые обладают признаками корня и аффикса. Рассмотрены различия в понимании аффиксоидов и критерии отнесения к ним определенных морфем. Данная проблема требует дальнейшего изучения в связи с быстрым пополнением лексического состава языка и появлением новых морфем, претендующих на статус аффиксоидов.

Ключевые слова: аффиксоид; итальянский язык; русский язык; суффиксоид; префиксоид; морфема переходного типа.

ON THE QUESTION OF UNDERSTANDING THE TERM «AFFIXOID» IN RUSSIAN AND ITALIAN LINGUISTIC TRADITIONS

N. V. Levanovich

*Yanka Kupala State University of Grodno,
Oktyabrskaya str., 5, 230023, Grodno, Republic of Belarus, levanovich.natalia@mail.ru*

The article is devoted to the analysis of various terms used in Russian and Italian linguistic traditions to refer to affixoids as transitional morphemes that have the features of a root and an affix. The article considers different understandings of affixoids and criteria for attributing certain morphemes to them. This problem requires further study due to the rapid increase of the vocabulary of the language and the appearance of new morphemes claiming to be affixoids.

Key words: affixoid; Italian language; Russian language; suffixoid; prefixoid; transitional type morpheme.

Традиционно морфемы принято подразделять на корневые и аффиксальные. В то же время существует разряд морфем переходного типа, которые сочетают признаки корней и аффиксов. В данной статье рассматриваются термины, номирующие такого рода морфемы в русскоязычной и италоязычной лингвистических традициях, а также различные точки зрения по пониманию аффиксоидов и критерии, предлагаемые различными авторами для их выделения [1–16].

Так, для обозначения морфем переходного типа предлагались разные термины. В. П. Григорьев, рассматривая «различия <...> между компонентами сложных существительных с грамматической (словообразовательной) точки зрения», отмечает, что «второй компонент сразу же по возникновении сложного существительного становится

суффицированным словоэлементом» (здесь и далее выделено курсивом нами – Н. Л.). По мнению ученого, этот второй элемент становится «новым развивающимся, рождающимся суффиксом». Аналогичные «повторяющиеся первые компоненты» В. П. Григорьев называет «*префигированными словоэлементами*» [1, с. 41–42]. Е. С. Кубрякова предлагает термин «*относительно свободные, или относительно связанные морфемы*» для обозначения морфемы, «которая в разном лингвистическом окружении регулярно выступает то как свободная, то как связанная, оставаясь тождественной самой себе в звуковом и семантическом отношении» [2, с. 96]. Наиболее распространенными терминами для номинации морфем переходного типа в русскоязычной лингвистической традиции являются «*аффиксоид*» как гипероним и его гипонимы «*префиксоид*» и «*суффиксоид*» [3, с. 89], а также «*полуаффикс*» и, соответственно, «*полупрефикс*» и «*полусуффикс*» [4, с. 152]. Следует отметить, что некоторые ученые (например, Б. И. Бартков и Л. И. Минина) не рассматривают термины «аффиксоид» и «полуаффикс» как понятийно тождественные. Во введении к словарю «Дериватарий (количественный «словарь» аффиксов) современного русского языка» они составили следующую шкалу статуса морфем: «аффикс – аффиксоид – полуаффикс – радикакс (корень сложений)», где «“аффиксоид” обозначает морфему, близкую по свойствам, подобную “аффиксу”, <...> “полуаффикс” по своим свойствам находится между “аффиксоидом” и “радикаксидом”, то есть на полпути его превращения в “аффиксоид”» [5, с. 9].

В дальнейшем мы будем рассматривать только те работы русскоязычных авторов, где такой тип морфем, совмещающий в себе функции корня и аффикса, называется аффиксоидом. Не все авторы под этим термином понимают одно и то же. Так, Н. М. Шанский считает аффиксоиды «корневыми морфемами или основами, которые, выполняя роль аффиксов, в той или иной мере формализовались, но вместе с тем ещё не перестали осознаваться радикальными» [3, с. 89]. В. Н. Немченко также определяет аффиксоид как корневую морфему, которая приобретает «в составе производного слова признаки служебной морфемы, аффикса» [6, с. 187]. По мнению Э. Секежицкого, аффиксоиды являются «морфемами, занимающими по своей словообразовательной функции промежуточное (переходное) положение между морфемами корневыми и собственно аффиксальными» [7, с. 165]. В. В. Лопатин дает следующее определение аффиксоиду: «Компонент сложного или сложносокращенного слова, повторяющийся с одним и тем же значением в составе ряда слов и приближающийся по своей словообразовательной функции (способности образовывать новые слова с тем же компонентом) к аффиксу» [8, с. 26].

Как видно из данных дефиниций, некоторые ученые рассматривают аффиксоид как корневую морфему, которая в процессе своего развития приобрела признаки аффикса (Н. М. Шанский, В. Н. Немченко). Тем не менее не все ученые считают аффиксоиды корневыми морфемами. Э. Секежицки отмечает, что это самостоятельные морфемы, которые в равной степени имеют признаки как корней, так и аффиксов. В. В. Лопатин считает, что по своим функциям аффиксоиды ближе к аффиксам. При этом ученые сходятся во мнении, что данные морфемы в какой-то степени объединяют функции корней и аффиксов. Противоречивость в описании аффиксоидов основана на их неоднозначности и разной степени «приближенности» к аффиксам, а также объясняется спецификой критериев, которые ученые используют для выделения данного типа морфем, называемого ими аффиксоидом.

В качестве первичных критериев выделения аффиксоидов Л. Н. Гущина указывает регулярную повторяемость данных компонентов (регулярность) и продуктивность соответствующих словообразовательных моделей [9, с. 21]. Н. М. Шанский подчеркивает, что данные морфемы обладают абстрактной семантикой, поскольку у них ослабевает связь с соответствующим корнем. Кроме того, ученый отмечает, что главной характеристикой, различающей аффиксы и аффиксоиды, является «способность или неспособность той или иной выделяемой морфемы выступать как в качестве служебной, так и в качестве корневой» [10, с. 91]. О. В. Русакова предлагает пять критериев выделения аффиксоидов: они входят в состав сложноструктурированного слова; выполняют роль аффикса в слове; обладают определенным значением; встречаются с одинаковым значением в ряде слов; сохраняют генетические и семантические связи с корнем [11].

В италоязычных лингвистических источниках также отсутствует единый, общепринятый термин для обозначения морфем промежуточного типа. Термины *suffissoide* 'суффиксоид' и *prefissoide* 'префиксоид' ввел в лингвистику Б. Мильорини, который в своем труде «Storia della lingua italiana» указал, что в конце 19-го – начале 20 в. в итальянском языке появляются элементы, пришедшие из древнегреческого и латинского языков, «с практически неиссякаемой возможностью образования новых сложных слов: <...> autocoscienza, autogoverno, automobile» [12, р. 643] (здесь и далее перевод с итальянского языка наш – Н. Л.). Термин *affissoide* 'аффиксоид' не был найден нами в словарях итальянского языка, однако он используется в научной литературе. Так, М. С. Микели называет этим термином «изначально свободные лексические единицы», которые со временем приобретают свойства связанных морфем (префиксов и суффиксов) [13, р. 44]. С. Скализе предложил термин *semiparola* 'полуслово', которым он называет связанные формы, имеющие

древнегреческое или латинское происхождение [14, p. 49]. К. Якобини для таких морфем предлагает более нейтральный термин *elementi formativi* ‘словообразовательные элементы’ [15, p. 71]. В словаре Treccani, наряду с вышеупомянутым термином *elementi formativi*, используются термины *suffissoide* ‘суффиксоид’, *prefissoide* ‘префиксоид’ и не имеющий аналогов в русском языке термин *confisso*, под которым понимается морфологически самостоятельный элемент в сложных словах, в основном древнегреческого или латинского происхождения, который находится в начальной или конечной позиции слова (например, *antro-* и *-antro* в *antropologia* и *misanthro*) либо сочетается с другой такого рода морфемой (*archeo-* и *-logia* в *archeologia*) [16].

Такое разнообразие терминов К. Якобини объясняет существованием двух противоположных точек зрения относительно того, как понимать данные элементы:

1) они составляют отдельную категорию, отличную как от слов, так и от аффиксов;

2) они являются представителями одной из упомянутых выше категорий (слов либо аффиксов).

Сам К. Якобини считает, что данные элементы не являются однородными и не относятся к естественным категориям языка. Он отмечает иностранное происхождение практически всех такого рода словообразовательных элементов, а также то, что они функционируют, главным образом, в научно-технической сфере [15].

По мнению большинства итальянских исследователей, данные элементы имеют признаки слов и аффиксов. С. Скализе, который предложил термин *semiparola* ‘полуслово’, указывает, что, с одной стороны, ‘полуслова’ являются связанными формами, то есть не могут быть самостоятельными членами предложения (что сближает их с аффиксами), а с другой стороны, связаны с категорией имени существительного, поскольку прочно ассоциируются с существительными: *anemo* – *vento*, *antro* – *uomo* [14, p. 49]. В энциклопедии Treccani также отмечается, что значение подавляющего количества данных элементов имеет лексическую природу, однако приводятся также примеры, где такие ‘словообразовательные элементы’ имеют функционально-реляционное значение: *ecto* – *fuori* [17]. Еще одним признаком, приближающим элементы переходного типа к словам, считают их тенденцию к образованию новых слов по схожим принципам. Например, префиксоид *fono-* и суффикс *-ico* образуют прилагательное *fonico* (ср. *storia* – *storico*) [14].

Подводя итог, отметим, что в русскоязычной и италияязычной лингвистических традициях предлагается множество терминов для морфем переходного типа и наблюдается противоречивость при их

описании. Данная проблема требует дальнейшего изучения в связи с быстрым пополнением лексического состава языка и появлением новых морфем, претендующих на статус аффиксоидов.

Библиографические ссылки

5. Григорьев В. П. О границах между словосложением и аффиксацией // Вопросы языкознания. 1956. № 4. С. 38–52.

6. Кубрякова Е. С. Об относительно связанных (относительно) свободных морфемах языка. // Вопросы языкознания. 1964. № 1. С. 95–100.

7. Шанский Н. М. Очерки по русскому словообразованию. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1968.

8. Степанова М. Д., Фляйшер В. Теоретические основы словообразования в немецком языке. М. : Высшая школа, 1984.

9. Бартков Б. И., Минина, Л. И. Дериватарий (количественный «словарь» аффиксов) современного русского языка: в 2 т. Т. 1: Триста препозитивных деривационных морфем. Казань : Издательство «Бук», 2019.

10. Немченко В. Н. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие для филол. спец. ун-тов. М. : Высшая школа, 1984.

11. Секежицки Э. К вопросу об аффиксоидах имён прилагательных в современном русском языке // *Studia Rossica Posnaniensia*. 1977. № 9. С. 165–172.

12. Лопатин В. В. Аффиксоид // Русский язык. Энциклопедия; под ред. Ф. П. Филина. М. : Советская энциклопедия, 1979. С. 26–27.

13. Гущина Л. Н. К вопросу об аффиксоидах // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. 2003. № 2. С. 19–24.

14. Шанский Н. М. Аффиксоиды в словообразовательной системе современного русского литературного языка // Исследования по современному русскому языку. М. : Изд-во Москов.универ-та, 1970. С. 250 – 260.

15. Русакова О. В. Аффиксоиды в деривационной системе русского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.10.2013 / Орлов. гос. ун-т. Орёл, 2013.

16. Migliorini B. *Storia della lingua italiana*. Milano : Bompiani, 2001.

17. Micheli M. S. *Composizione italiana in diacronia: Le parole composte dell'italiano nel quadro della Morfologia delle Costruzioni*. Berlin : Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2020.

18. Scalise S. *Morfologia*. Bologna : il Mulino, 1994.

19. Iacobini C. *Composizione con elementi neoclassici // La formazione delle parole in italiano / a cura di M. Grossmann, F. Rainer*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 2004.

20. *Vocabolario Treccani* [Электронный ресурс]. URL: <https://www.treccani.it/vocabolario/confisso/> (дата обращения: 29.04.2023).

21. *Enciclopedia dell'Italiano* [Электронный ресурс]. URL: https://www.treccani.it/enciclopedia/elementi-formativi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/ (дата обращения: 29.04.2023).

ЭВОЛЮЦИЯ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

С. А. Лосева

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, svetepin@tut.by*

В данной статье уделяется внимание разделу социолингвистики, указывающему на тенденции и направления общественной эволюции через развитие языков на примере эволюции итальянского языка в социальных сетях. В итальянском языке очень быстро произошла революция, обозначенная цифровыми технологиями, которая стремительно изменила модели письменного и устного выражения мыслей, что связано с историей итальянского языка. Материал статьи может быть использован в преподавании практического курса перевода, развивающего у современного специалиста способность осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях межъязыковых и межкультурных контактов. Полученные данные могут представлять интерес для практикующих переводчиков. Результаты работы могут быть использованы на семинарских занятиях по теории и практике перевода, на практических занятиях по итальянскому языку, а также в исследовательской практике студентов.

Ключевые слова: история итальянского языка; социальные сети; социолингвистика; неологизмы.

THE EVOLUTION OF THE ITALIAN LANGUAGE IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

S. A. Loseva

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, svetepin@tut.by*

This article focuses on the section of sociolinguistics that indicates the trends and directions of social evolution through the development of languages on the example of the evolution of the Italian language in social networks. In the Italian language, the revolution started by digital technologies has occurred very quickly and has rapidly changed the patterns of written and oral expression of thoughts, what is connected with the history of the Italian language. The material can be widely used in teaching a practical course of translation, which develops the ability of a modern specialist to carry out their professional activities in the conditions of interlingual and intercultural contacts. The data obtained may be of interest to practicing translators. The results of the work can be used in seminars on the theory and practice of translation, in practical classes in the Italian language, as well as in the research practice of students.

Key words: history of the Italian language; social networks; sociolinguistics; neologisms.

О языках Интернета и социальных сетей говорят и пишут много и не всегда в положительном ключе. В обычном восприятии то, что происходит с языком в сети, рассматривается как процесс деградации языка в сравнении с тем, каким мы его знаем и каким мы его изучали, а также в сравнении с «золотым веком», когда люди хорошо знали правила, применяли их и, кажется, были культурнее и образованнее, чем сегодня. В данной статье объектом исследования выступает итальянский язык в контексте цифровой среды в целом и социальных сетей в частности.

Те, кто занимается языками на специализированном уровне (лингвисты, социолингвисты), часто увлечены исследованиями онлайн-общения и тем, что оно может рассказать о людях. Но чтобы понять, кто является нашим недоброжелателем или сторонником, нам нужно сделать шаг назад и спросить себя, как мы пришли к языковым проявлениям, которые мы можем наблюдать в *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* и других социальных сетях.

Для лучшего понимания настоящего, как всегда, целесообразно заглянуть в прошлое. Одной из характеристик итальянского языка является то, что он похож на красивую шубку, которая долгое время хранилась в нафталиновых шариках: на протяжении веков итальянский язык был повседневным языком лишь очень небольшого меньшинства. Во время объединения Италии говорящие на итальянском языке составляли от 2,5 % до 10 % всего населения. Это означает, что итальянский язык сохранялся практически неизменным на протяжении веков, не подвергаясь модификациям. Лишь в 60-е годы прошлого столетия благодаря средствам массовой информации, особенно телевидению, было достигнуто полное италоязычие. Маэстро Альберто Манци посредством своей чрезвычайно популярной в те годы программы «*Non è mai tardi*» провел неизмеримую работу по ликвидации неграмотности среди тех слоев населения Италии, которые по возрастным причинам оставались почти полностью неграмотными. Но что может означать сегодня с точки зрения лингвистических навыков тот факт, что в течение шестисот лет итальянский язык не был повседневным языком итальянцев и что он стал национальным языком только в последние семьдесят лет? Структурно это означает, что итальянский язык практически не претерпевал никаких изменений. Неслучайно, что итальянцы с легкостью могут читать тексты, написанные семьсот лет назад: достаточно вспомнить начало «Божественной комедии» и подумать, действительно ли данный текст кажется таким устаревшим. Только когда итальянцы стали по-настоящему говорить по-итальянски, начались языковые изменения, которые в других языках происходили постепенно в течение гораздо более длительного времени. Другими словами, итальянский язык быстро менялся в течение чуть более полувека, без нормы и школы. Это означало, что лингвистическая компетентность людей разделилась на две крайности. С одной стороны – академический «высокий стиль», с другой стороны – «язык улицы», скорее разговорный, чем письменный, используемый в повседневном общении. Например, употребление *lui* вместо *egli*, конструкции с маркированным порядком слов (*la spesa l'ho fatta ieri*). Стоит отметить упрощение вербальной парадигмы, а именно

употребление глаголов в форме прошедшего несовершенного времени для выражения вежливости: например, *volevo un etto di prosciutto*, а также некоторые типы гипотетических предложений – *se lo sapevo non venivo*. Также можно наблюдать замену будущего времени на настоящее в предложениях типа *domani vado al mare*. Использование *perché* вместо ряда союзов (таких как *affinché*), употребление общеупотребительных слов *cosa, fatto, roba* и т.д.

Этот «отклоняющийся от нормы» язык давно не встречается в школьных грамматиках, однако в 1980-х годах лингвисты почувствовали необходимость определить новый языковой стандарт, чтобы обозначить идею о том, что все, что выходит за рамки схоластической нормы, является неправильным. Известный итальянский социолингвист Гаэтано Берруто, исследовавший итальянские диалекты, называл этот «неправильный» язык неостандартным (*italiano neo-standard*), а философ и лингвист Франческо Сабатини, изучавший эволюцию языка в период политического объединения Италии и развития телекоммуникаций, – итальянским среднеупотребительным (*l'italiano dell'uso medio*). Альберто Миони, всемирно известный исследователь истории языков, использовал термин «тенденциозный итальянский». Итальянцы стали использовать свой родной язык не только как язык культурных и образованных представителей нации, а как язык, действительно используемый всеми слоями общества во всех видах деятельности [1, p. 90].

Все это подводит нас к ситуации, которую мы видим сегодня в социальных сетях, что является прямым следствием сказанного нами ранее. Итальянский язык подвергся слишком стремительным изменениям, чтобы его носители могли спокойно принять их, что демонстрирует способность языка адаптироваться к новой цифровой среде. Согласно опросам ISTAT (статистическое агентство Италии), итальянцы на протяжении многих десятилетий демонстрировали культурную регрессию.

Язык социальных сетей изучается в Италии уже около двадцати лет. Первая итальянская монография на эту тему «Il parlar spedito» Елены Пистолези появилась в 2004 году. Пистолези изучала лингвистические особенности переписки посредством электронной почты, текстовые сообщения и чаты, уже тогда обнаружив и описав те же языковые характеристики, которые мы находим сегодня в социальных сетях. Основное изменение, произошедшее в Интернете, представляет собой переход от ограниченного, элитарного использования к «сети в кармане каждого».

Расширение пользовательской базы повлияло на сам язык, однако нельзя говорить о существовании «сетевого языка». Среда онлайн-коммуникации сейчас настолько разнообразна, что даже в разных социальных контекстах можно воссоздать все регистры и стили, встречающиеся в более традиционных контекстах общения. Сегодня есть много исследований, с которыми можно ознакомиться на материале итальянского языка (словарь Treccani), подтверждающие важность онлайн-коммуникации в настоящее время [2]. Первый аспект, который следует учитывать, заключается в том, что вся лингвистическая система социальных языков основана на нестандартном итальянском языке с одной особенностью: итальянцы привыкли к повторению целого ряда элементов, характеризующихся отклонениями от стандарта в речи. Мы редко используем эти элементы в письменной форме.

Проведение социальных экспериментов ознаменовало появление языковых явлений, о которых далее пойдет речь. Действительно, ранее факторы пространства, времени и стоимости сообщения предусматривали определенные ограничения в содержании речевого сообщения. В частности, обращение к полю тахиграфии и аббревиатур было мотивировано нехваткой доступных символов и стоимостью звонка для подключения к сети.

Кроме того, верно и то, что использование этих лингвистических экспериментов также типично для молодежного сленга. Параллелизм, безусловно, не случаен, учитывая, что традиционно молодые люди являются первыми пользователями любой новой технологии. Таким образом, сходство между разновидностями неитальянцев и юношества хорошо известно и оправдано.

Можно выделить три типа тахиграфов (буквенных кодов):

- аббревиатуры. Например, английские аббревиатуры (*FYI* ‘для вашей информации’, *ASAP* ‘как можно скорее’), итальянские аббревиатуры (*SLMV* ‘sei la mia vita’, *TADB* ‘ti amo di bene’). Аббревиатура *TADB* представляет собой нечто среднее между *ti amo* ‘я люблю тебя’ и *ti voglio bene* ‘я люблю тебя (букв. я желаю тебе добра)’. Данные конструкции широко используются в подростковом возрасте, когда *ti amo* все еще ощущается как «слишком сильно», а *ti voglio bene* – как «слишком слабо». Классическая аббревиатура *LOL* ‘громко смеяться’ используется очень молодыми людьми как глагол *lolla*. Многие часто не знают об акронимическом происхождении термина;

- фактические тахиграфы: *nn* – ‘нет’, *qnt* – ‘сколько’. Фактические тахиграфы также включают использование *k* вместо *ch*, *x* вместо *per*, числа *b* вместо *шести*, и т.д. В фактических тахиграфах нет ничего нового,

учитывая, что тахиграфы этого типа уже использовались писцами в Средние века. Например, Джакомо Леопарди имел обыкновение писать буквами названия месяцев, таких как *8bre*, *9bre* и *Xbre*;

- аббревиатуры, такие как *asp* 'ожидая' или *answer is impo* 'ответ важен', *ehi raga tutto rego* 'эй, ребята, все в порядке?'.

Смайлики получили чрезвычайно широкое распространение, часто использовались в качестве «поддерживающего» кода для слов, поскольку они позволяют при правильном использовании прояснить смысл предложения или сделать шутку явной. Пассивно-агрессивное использование вовсе не редкость: считается, что оскорбительный заряд поста снимается добавлением смайлика. Стоит упомянуть интересный эксперимент Франчески Кьюсароли по переводу «Пиноккио» на итальянский язык смайликов. Однако представляется, что смайлики и текст должны сосуществовать, а не заменять друг друга.

В итальянском языке очень распространено использование английских заимствований из сферы информационных технологий и Интернета, таких как *downloadare o backappare*, *screenshot o taggare*, которые трудно заменить дословным переводом или итальянским функциональным аналогом. Сюда же можем отнести и псевдотехнизмы *whatsappare*, *instagrammare* или *shazammare*, обозначающие способ коммуникации через определенные мессенджеры и социальные сети. Наконец, англицизмы, используемые только потому, что они кажутся более выразительными, или потому, что в итальянском языке нет синтетического эквивалента (например, *mansplaining* иногда переводится как *minchiarimento* или *maschiarimento*).

В итальянском языке можно отметить наличие диалектных элементов, что связано либо с восстановлением местной традиции и гордости за идентичность, либо с существованием отдельных слов, не связанных с диалектом, известным пользователю, но введенных в оборот каким-либо влиятельным на данный момент лицом: певцом, ведущим радио и телевидения, писателем. Так, знаменитый итальянский писатель, сценарист и режиссер Андреа Камиллери дополняет литературный сицилийский язык словами из своих романов: *impampagliato (imbarazzato)*, *balengo* (шутливая форма *sciocco*, *stupido*), *na picca (un po')*, *na rosa (alcuni)* [3]. Подобные авторские термины часто остаются окказионализмами с очень коротким «сроком жизни», не попадая по этой причине в академические словари. Некоторые существуют дольше, например, *perculare* 'дразнить' или *cuorare* 'применить сердечко двойным нажатием в Instagram'. Многие неологизмы становятся более заметными благодаря Интернету и социальным сетям. Например, *incel (involuntary*

celibate ‘вынужденное воздержание’), *gengle* (*genitore single* ‘родитель-одиночка’) или широко известное *petaloso* ‘имеющий большое количество лепестков’.

Также очень распространены так называемые «попсовые выражения» или полиремагические фразы, заимствованные из фильмов, сериалов, шоу талантов, комиксов и т.д.: *Vuoi che tuoro?* ‘Ты хочешь, чтобы я умер?’ от «MasterChef»; *Per me è un sì* ‘Для меня это да’ от X-Factor. Даже самые юные представители общества используют фразы из «древних» фильмов, такие как *Ti spiezzo in due* (Рокки) или *Novantadue minuti di applausi* (Фантоцци), возможно, даже не зная оригинального источника.

Таким образом, использование языка в социальных сетях со временем сильно изменилось и продолжает развиваться. Куда приведет эта эволюция – неизвестно. Мы отметили некоторые тенденции. Вполне вероятно, со временем люди будут все больше внимания уделять своей репутации в сети, а значит и используемому языку. Ведь это навыки, которые мы все должны освоить: нужно научиться жить в эпоху гиперкоммуникации, понимая, что мы становимся маленькими публичными фигурами, которые должны научиться контролировать манеру общения в социальных сетях. Кроме того, поскольку мы постоянно сталкиваемся с разнообразием мнений, взглядов, верований, нам нужно научиться отстаивать свою точку зрения, не создавая конфликта: опять-таки древний навык, который сегодня особенно актуален. Сможем ли мы, как человеческие существа, справиться с когнитивными и коммуникативными задачами, которые предлагают созданные нами новые формы коммуникации?

Библиографические ссылки

1. [Электронный ресурс]. URL: Monti, La E-translation da Google a Second Life: le più recenti applicazioni di Traduzione Automatica online, cit, p. 90 (дата обращения: 27.03.2023).
2. [Электронный ресурс]. URL: www.treccani.it (дата обращения: 27.03.2023).
3. [Электронный ресурс]. URL: www.catania.liveuniversity.it/2022/08/29/il-dizionario-camilleri-tutti-i-termini-usati-dallautore (дата обращения: 27.03.2023).

О ФОРМИРОВАНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Т. А. Мейкшане

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, tatyana.meikshane@gmail.com*

В течение 2020-2023 гг. нами проводится исследование цифрового благополучия белорусских студентов-бакалавров. Изучается состояние физического и психологического комфорта студента в среде, характеризующейся переизбытком цифровой коммуникации. Анализируются особенности восприятия студентами эмоциональных реакций на кризисное событие. Учащимся для анализа был предъявлен видеорепортаж, отражающий специфику осознания носителями языка террористического акта, произошедшего в редакции сатирического журнала “Шарли Эбдо” (2015). Разбор видеоматериалов при изучении французского языка, ролевые игры и анализ различных видеоприемов взаимодействия между носителями языка содействуют, помимо отработки языковых навыков и речевых умений, развитию у молодых людей навыков *soft-skills* (коммуникативных навыков, эмоционального интеллекта и др.), в конечном итоге – межкультурной толерантности. Это помогает учащимся как выстраивать и поддерживать двустороннюю коммуникацию в привычных и знакомых обстоятельствах, так и успешно адаптироваться к незнакомым речевым ситуациям, что особенно важно для разносторонней коммуникации в онлайн-пространстве, характеризующем переизбытком информации.

Ключевые слова: студенты-бакалавры; кризисное событие; эмоциональные реакции; коммуникативные навыки; цифровое благополучие; навыки *soft skills*; межкультурная коммуникация; межкультурная толерантность.

ON FORMATION OF INTERCULTURAL TOLERANCE

T. A. Meikshane

*Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, tatyana.meikshae@gmail.com*

During 2020-2023 the research on digital well-being of Belarus undergraduates has been conducted. The state of students' physical and psychological comfort in the environment characterized by the overabundance of digital communication has been discussed. This article discusses verbalisation peculiarities of emotional reactions on a crisis. Undergraduate students were invited to analyze a reportage that addresses the specificity of native speakers' portrayal of Charlie Hebdo shooting (2015). Analysis of video-materials while learning French language, role games and analysis of various methods of interaction with native speakers, in addition to practicing language, contribute to the development of soft skills of a young learner (communication skills, emotional skills, etc.), and ultimately – intercultural awareness. It helps students to build and maintain two-way communication in familiar environments and successfully adjust to unfamiliar environments, which is especially important for the communication peculiar to an online space characterized by an overabundance of information.

Key words: undergraduate students; crisis; emotional reactions; communication skills; digital well-being; soft skills; intercultural communication; intercultural tolerance.

В рамках исследования цифрового благополучия белорусских студентов-бакалавров, проводимого нами в течение 2020–2023 гг., продолжается изучение состояния физического и психологического

комфорта студента в среде, характеризующейся переизбытком цифровой коммуникации [1; 2]. Выборка четвертого этапа исследования (2023 г.) составляет 100 бакалавров из ряда вузов Республики Беларусь.

Одним из результатов этого этапа стало выявление такой характеристики понятия цифрового благополучия студентов, как умение считывать эмоции и нюансы поведения собеседников. Зафиксировано, что лишь 28,6 % умеют интерпретировать поведение собеседников, в том числе и речевое; 24,5 % понимают и предугадывают последствия своих действий; только 16,3 % могут урегулировать возникающие конфликты в группе (в том числе с преподавателем).

В идеале интернет-пользователь должен управлять своими действиями онлайн так, чтобы создавать и поддерживать чувство собственной безопасности, радости, удовлетворения от выполненной работы, при этом осознавая физические и психологические риски, сопровождающие использование цифровых технологий. Желательно также, чтобы студент умел минимизировать их самостоятельно или в противном случае при помощи посторонних [3]. В сущности, речь идет о том, что учащийся в процессе обучения может создать и поддерживать такую комфортную для себя среду, в которой он / она будет наиболее академически продуктивен.

После обработки данных опроса мы уточнили то, как именно студенты воспринимают те или иные особенности взаимодействия с социальным окружением: было предложено обсудить репортаж на значимую тему для страны изучаемого языка. В плане межкультурного общения это означает, что студенты учатся с пониманием относиться к чувствам, чужому мнению, поведению, установкам, мировоззрению другого человека (в данном случае многими отечественными и зарубежными исследователями используется понятие «межкультурная толерантность» как компонент межкультурной коммуникации [1– 4]).

В исследовании также была использована шкала Беннета, или модель развития межкультурной чувствительности (от англ. Developmental Model of Intercultural Sensitivity; DMIS), поскольку в ситуации столкновения с другой языковой культурой заостряется восприятие процесса коммуникации собеседниками. Данная модель описывает способы, которыми коммуниканты могут реагировать на культурные различия [4].

Из шести условных стадий три первых этноцентричны: своя культура кажется доминирующей. Так, стадия отрицания различий означает, что люди считают свою культуру единственно верной. На второй стадии (защитной) различия признаются, но они воспринимаются как негативные, а собственная культура превалирует над остальными. На третьей стадии (минимизации) различия между культурами кажутся

незначительными, то есть другие культуры определяются исключительно через призму собственной культуры. Стадия признания наконец свидетельствует о принятии разных взглядов на мир, а своя культура становится одним из множества возможных мировоззрений. На стадии адаптации процесс эмпатии становится более сложным, то есть появляется понимание культурных различий в конкретных ситуациях. На стадии интеграции можно вести речь о формировании мультикультурной личности, которая предполагает осознание элементов различных культур, предполагая определенную гибкость поведения, ни в коей мере не отказываясь от ценностных положений собственной культуры.

Представленные способы взаимодействия с другой социокультурной средой учитывались нами при проведении занятия со студентами-первокурсниками в рамках дисциплины «Основной иностранный (французский) язык» (в течение 2022–2023 уч. гг.). Помимо общекультурного аспекта, на занятиях всегда ставится цель сформировать у студентов умение высказываться монологически.

Итак, представим результаты восприятия репортажа, посвященного террористическому акту в парижской редакции Charlie Hebdo (январь 2015 г.). Этот сатирический еженедельник, основанный в 1969 г., известен своими острыми карикатурами на злободневные общественно-политические темы, включая религию. В результате нападения на редакцию издания погибло 12 человек. Считалось, что основанием для нападения исламистов была публикация в Charlie Hebdo комикса о жизни пророка Мохаммеда. Это кризисное событие было по-разному воспринято французскими гражданами.

Цель обсуждения со студентами упомянутого репортажа заключалась в следующем: определить эмоциональные реакции представителей другой языковой культуры при переживании ими острого кризисного события; сформировать образ французов, переживающих это кризисное событие.

Каковы же особенности восприятия данного события белорусскими студентами и какими аргументами пользуются студенты, чтобы сформировать по данному поводу свою точку зрения?

Для просмотра было предложен отрывок из репортажа Un Petit Journal: в нем журналист интервьюировал детей младшего школьного возраста, пришедших возложить цветы к месту трагедии во время траурного митинга, посвященного погибшим. Выбор именно этого видео был связан не только с начальным уровнем владения иностранным языком учащихся (на видео говорят дети 5-6 лет, чья речь максимально понятна студентам, только начинающим изучать иностранный язык). Важна была также и этническая принадлежность интервьюируемых (два ребенка и их

родители были неевропейской внешности), что неизбежно актуализировало этнические стереотипы, часто ассоциирующиеся с Францией (приезжие мигранты, ради защиты которых, как утверждалось СМИ, и был совершен теракт в редакции Charlie Hebdo).

Перед просмотром видео студентам было дано краткое разъяснение на французском языке деятельности сатирического еженедельника Charlie Hebdo, а также представлены основные сведения о самом теракте. Далее были заданы вопросы, нацеленные на рефлексию увиденного. Преподаватель тезисно фиксировал мнения учащихся на доске в виде ментальной карты – наиболее удобным в данном случае способе визуализации и структурирования информации.

Стоит отметить высокую степень вовлеченности студентов в круг обсуждаемых вопросов. Вся группа с интересом отнеслась к просмотренному видео и рефлексии над культурными различиями при отражении необычного для них события: в интервью участвовали представители разных культур – как французы, так и иммигранты; интервьюируемые были разного возраста (дети и их родители); учитывались также драматичность произошедшего (погибли 12 человек) и выбор места для съемки интервью (митинг памяти жертв).

Видео просматривалось аудиторией дважды. Первый просмотр был сделан без звука: важно было отметить мнение молодых людей об увиденном исключительно на основании визуального ряда. На этом этапе студенты затруднились определить эмоции говорящих: «Чего-то они невеселые»; «Что-то не так у них, конечно, а это точно про теракт?». Все учащиеся определили интервьюируемых взрослых как иммигрантов («родители явно не французы»), однако затруднились ответить об этнической принадлежности детей.

Второй просмотр сопровождался звуком, и студенты отметили, что им по-прежнему сложно определить эмоции говорящих: «Взгляд детей на теракт шокирует»; «Ни дети, ни родители не убиты горем, но они грустные»; «Им очевидно страшно, но они любят свою страну и верят в людей»; «Им тяжело, но при этом они вдохновляют меня не бояться, я бы так не смогла говорить, а я ведь старше».

Пояснить причины эмоций интервьюируемых учащиеся затруднились, о чем свидетельствуют их реакции: «Я бы испугался (-ась) того, что это может повториться»; «Они не демонстрируют страх, а это дети совсем, им сложно притворяться»; «Родители хотели чему-то научить своего ребенка, возможно, чтить погибших, но я не уверен (-а), я бы не пошел (-ла) туда и не повела бы туда своего ребенка».

При ответе на вопрос о том, зачем эти интервью были показаны широкой публике в передаче *Un Petit Journal* на телеканале Canal+ (9.01.2015 г.), мнения присутствующих разделились. Были высказаны предположения, что цель репортажа – «вызвать жалость к погибшим», однако с таким мнением согласились далеко не все, поскольку «дети не говорили о погибших, дети говорили только о себе», «видео про то, что не все мусульмане плохие»; «видео показывает ценности французов, что их не сломить в сложной ситуации». Кто-то из студентов был «поражен отсутствием страха у детей и их родителей»; кто-то нашел видео очень эмоциональным, но при этом убедительными как объяснения интервьюируемого папы одного мальчика, так и вывод ребенка о том, что «цветы и свечи нас защищают, мы не забываем тех, кто ушел». Один студент признался, что «такая реакция работает, это мобилизует, а не внушает страх и ужас, даже удивительно». Затем студенты совместно, всей группой, проанализировали записи мнений, сделанные на доске преподавателем, и все сошлись на том, что сложность в интерпретации просмотренных видео вызвана культурной специфичностью отражения произошедшего события. Белорусские студенты не представляют, чтобы их ровесники-земляки или те, кто младше, реагировали бы на подобное так, как это делали французские дети в репортаже (без излишних эмоций, выдержанно; они говорили преимущественно о том, как справиться с произошедшим и жить дальше, приняв такой трагический опыт).

В итоге занятия на основании просмотренного видео была составлена еще одна ментальная карта – на этот раз о французах. На ней они были представлены как «патриоты, которые уважают каждого человека, проживающего на территории Франции», «французы любят свою страну», «французы вдохновляют нас не бояться мусульман».

Наблюдения, сделанные в ходе занятия, в целом подтвердили данные, полученные при обработке результатов опросника: молодые люди умеют считывать эмоции и поведение собеседников, даже если это представители другой языковой культуры.

Несмотря на отдельные понятные сложности при интерпретации культурной специфики отдельных вербальных и невербальных реакций представителей страны изучаемого языка, студенты высказали мнение, что просмотр такого видео был для них полезным опытом, потому что они «увидели французов с неожиданной стороны». Многие сказали, что подпишутся на этот канал, чтобы и изучать язык глубже, и следить за тем, как представляются события в мире.

Итак, данный вид работы мы считаем актуальным для определения особенностей эмоциональных реакций при переживании кризисного

события представителями другой культуры. Разбор видеоматериалов при изучении французского языка, ролевые игры и анализ различных видеоприемов взаимодействия с носителями языка содействуют, помимо отработки языковых навыков и речевых умений, развитию у молодых людей навыков *soft skills* (коммуникативных навыков, эмоционального интеллекта и др.). Это помогает учащимся как выстраивать и поддерживать двустороннюю коммуникацию в привычных и знакомых обстоятельствах, так и успешно адаптироваться к незнакомым речевым ситуациям, что особенно важно для разносторонней коммуникации в онлайн-пространстве, характеризуемом переизбытком информации.

Библиографические ссылки

1. Ribble M. Digital Citizenship for Educational Change [Electronic resource]. URL: <https://www-tandfonline-com.ezproxy3.lib.le.ac.uk/doi/pdf/10.1080/00228958.2012.734015?needAccess=true> (дата обращения: 22.04.2023).
2. Gui M., Fasoli M., Carradore R. “Digital Well-Being”. Developing a New Theoretical Tool For Media Literacy Research [Electronic resource]. URL: http://ijse.padovauniversitypress.it/system/files/papers/2017_1_8.pdf (дата обращения: 16.07.2023).
3. OECD. How's Life in the Digital Age? Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People's Well-being. [Electronic resource]. URL: https://read.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/how-s-life-in-the-digital-age_9789264311800-en#page141 (дата обращения: 19.01.2023).
4. Усовская Э. А. Межкультурная коммуникация : учеб.-метод. комплекс. Минск : БГУ, 2017.

**ДЕЙКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЧАСТНЫХ СМЫСЛОВ ОСНОВНОГО ЗНАЧЕНИЯ
ГЛАГОЛА *VENIRE* (НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗКИ К. КОЛЛОДИ «LE AVVENTURE DI
PINOCCHIO. STORIA D'UN BURATTINO»)**

Л. С. Мельникова

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, mila23elli@gmail.com*

В статье исследуется одно из морфологически дифференцированных значений, представленных в словарной дефиниции итальянского глагола *venire*, на примере языковых фактов, отобранных из сказки К. Коллоди «Le avventure di Pinocchio. Storia d'un burattino». Предлагается интерпретация данного значения в аспекте пространственного и личного дейксиса. Выявлены многочисленные частные случаи актуализации конкретной морфологической формы (2-е лицо) глагола *venire*, которые представлены в таблице. Предлагаемое описание дейктического аспекта частных смыслов основного значения глагола *venire* может быть использовано в преподавании итальянского языка.

Ключевые слова: анализ словарных дефиниций; глаголы движения; основное значение слова; дифференциальные значения; дейктическое значение; личный и пространственный дейксис; частные смыслы значения.

**THE DEICTIC ASPECT OF PARTICULAR MEANINGS OF THE VERB'S *VENIRE*
BASIC MEANING (BASED ON C. COLLODY'S FAIRY TALE «LE AVVENTURE DI
PINOCCHIO. STORIA D'UN BURATTINO»)**

L. S. Melnikova

*Belarusian State University,
K. Marx str. 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, mila23elli@gmail.com*

The article examines one of the morphologically differentiated meanings presented in the dictionary definition of Italian verb *venire* on the example of linguistic facts selected from C. Collodi's fairy tale «Le avventure di Pinocchio. Storia d'un burattino». It also proposes an interpretation of this meaning in terms of spatial and personal deixis. Below you will find numerous special cases of actualization of a specific morphological form (2nd person) of the verb *venire*, illustrated in the table. The proposed description of the deictic aspect of particular meanings of verb's *venire* basic meaning can be used in teaching Italian.

Key words: analysis of dictionary definitions; verbs of motion; basic meaning of the word; differential meanings; deictic meaning; personal and spatial deixis; particular meanings.

Особенности функционирования некоторых глаголов движения в разных языках до недавнего времени традиционно было принято изучать с точки зрения семантического подхода. Современные исследования, отражающие личностно-ориентированный подход к языку, рассматривают языковые единицы в тесной связи с участниками коммуникативного акта, говорящим и слушающим. Кроме того, интерпретация значения языковых выражений обусловлена наличием в их

пропозиции слов, отражающих систему базовых пространственных и временных понятий, которые Ю. Д. Апресян называет «наивной физикой пространства и времени» [1, с. 274], то есть дейктических элементов, указывающих на место и время общения коммуникантов. Понятие дейксиса рассматривается как значение или функция языковых единиц, служащих для актуализации компонентов ситуации речи и компонентов денотативного содержания высказывания, выражаемых лексическими и грамматическими средствами [2, с. 128]. Принято различать три основных типа дейксиса: личный, пространственный и временной с центром, включающим три указательных слова (*ego, hic, nunc* – ‘я, здесь, сейчас’). Понятие *origo* (исходная точка) выступает в качестве точки отсчета в системе дейктических координат: *origo я* указывает на говорящего (наблюдателя), *origo здесь* – на место и относительно места на все другие позиции в пространстве, *origo сейчас* – на время и относительно времени на все другие моменты [3, с. 64–94]. Поскольку для правильной интерпретации значения глаголов движения важны не только сами коммуниканты, но и указание на их положение в пространстве по отношению к друг другу в момент речи, это дает основание в полной мере применять при их анализе дейктические параметры.

В итальянской лингвистике принят классический подход к набору единиц, выражающих указательность. Так, личный дейксис включает выражения, которые отсылают к участникам коммуникации: все притяжательные прилагательные и местоимения в форме 1-го и 2-го лица, личные (полные и клитические) местоимения в форме 1-го и 2-го лица единственного (*io, mi, me; tu, ti, te*) и множественного (*noi, ci; voi, vi*) числа, а также соответствующие формы глагола. Что касается пространственного дейксиса, то он проявляется с помощью выражений, указывающих на местонахождение говорящего в момент речи, которые часто сопровождаются характерными жестами (знаки рук, движения головы и др.). В итальянском языке это наречия *qui / qua, lì / là*, которым внутренне присуще дейктическое значение, а также указательные местоимения и прилагательные (*questo* и *quello*). Часто элементы пространственного дейксиса могут указывать и на расстояние, отделяющее некоторых референтов пропозиции от места, в котором находится адресант (например, *qui* и *questo* относятся к объектам, находящимся рядом с говорящим) [4; 5; 6].

В итальянском языке, как и в большинстве других романских языков, пространственный дейксис реализуется с помощью глаголов *andare* и *venire*, которые по своей сути являются выразителями идеи перемещения, связанной с местоположением говорящего. Данные

глаголы представляют собой антонимичную пару, поэтому дистрибуция каждого из них не должна была бы вызывать сложности у изучающих итальянский язык. Тем не менее, как показывает практика, даже студенты, владеющие итальянским языком на высоком уровне (а иногда и преподаватели), будучи носителями русского, белорусского и других славянских языков, испытывают затруднения с выбором одного из членов данной пары для употребления в конкретной ситуации общения. Главную сложность представляет именно дейктический аспект значения этих лексем, семантика которого представлена в славянских языках лишь частично, поэтому обращение к изучению многочисленных значений данных глаголов, способных реализовываться в различных контекстах, не перестает быть актуальным. В предлагаемой статье основное внимание уделяется глаголу *venire*, причем только одному его значению и только одному из частных случаев грамматической актуализации этого значения, а именно 2-му лицу. Цель исследования – на материале выборки описать возможные частные смыслы основного значения глагола *venire* в дейктическом аспекте, принимая во внимание существенные характеристики, обозначенные в словарной статье, содержащей информацию о данной многозначной лексеме.

Словарная статья с заглавным словом *venire*, представленная на портале крупнейшей итальянской энциклопедии «Треккани», отображает и описывает восемь значений глагола, каждое из которых подразделяется на более специфицированные значения – подзначения (свыше 15), в свою очередь, способных актуализировать значительный ряд частных смыслов (всего более 40).

Рассмотрим подробно толкование первого из указанных в словарной статье значений, которое мы будем называть основным (*recarsi in un luogo o da una persona* – ‘направляться в какое-либо место или к какому-либо лицу’; *un movimento di avvicinamento* – ‘движение на приближение’): *a differenza di andare (a cui di solito si contrappone e che esprime un movimento di allontanamento dalla persona che parla), venire esprime un movimento di avvicinamento; dicendo andare a scuola, venire a casa, il luogo nel quale si colloca idealmente chi parla è la casa, intesa come punto di partenza, poi come punto di arrivo* – ‘в отличие от глагола *andare*, которому он часто противопоставляется и который обозначает движение на удаление от говорящего субъекта, *venire* выражает движение на приближение; в выражениях *andare a scuola* ‘идти / пойти в школу’ и *venire a casa* ‘прийти домой’ место, в котором находится говорящий (дом), понимается, соответственно, как точка отправления (удаления) и как пункт назначения (приближения)’ [4]. Следовательно, адресант, говоря о себе, сообщает

адресату либо о своем удалении от него, либо о приближении к тому месту, где он находится, что идеально укладывается в рамки анализа значения, основанного на идее перемещения, связанной с местоположением говорящего. Таким образом, можно утверждать, что в итальянском языке пространственный дейксис лексикализован в глаголах движения, таких как *venire* или *andare*. Фактически наблюдается кодификация движения к говорящему (или удаления от говорящего). Это противопоставление может иметь место как на лексическом, так и на морфологическом уровне. Мы охарактеризуем морфологическую дифференциацию дейктического значения глагола *venire*, предложенную в рассматриваемой словарной статье, а именно три подзначения:

1) если глагол употреблен в 1-м лице, то предполагается движение говорящего к тому месту, где находится (или куда направляется, или где будет) лицо, к которому он обращается: *vengo!* ‘иду!’, *come risposta a chi ci chiama* ‘как ответ тому, кто нас зовет’; *sono venuto per dirti addio* ‘я пришел попрощаться с тобой’; *perché ci avete fatti venire qui?* ‘зачем вы нас сюда привели?’; *sono venuta in taxi* ‘я приехала на такси’;

2) если глагол употреблен во 2-м лице, то предполагается движение в то место, где находится (или куда направляется, или где будет) сам говорящий: *vieni con me* ‘пойдем со мной’; *venite a cena da noi (o con noi) questa sera?* ‘придете к нам / пойдете с нами на ужин сегодня вечером?’; *con che mezzo siete venuti?* ‘на чем вы приехали?’;

3) если глагол употреблен в 3-м лице, то речь может идти о месте, где находится (или куда идет, или где будет) как говорящий, так и слушающий, а также в некоторых случаях имеется в виду местонахождение того, о ком говорят собеседники: *veniva lentamente verso di me* ‘он медленно приближался ко мне’; *zitto, che viene qualcuno!* ‘тише, кто-то идет (к нам, сюда)’; *è venuto mio fratello da te stamani?* ‘приходил к тебе мой брат сегодня утром?’ [7].

Таким образом, можно отметить, что в толковании основного значения глагола *venire* четко очерчена грамматическая зона, которая определяет его персональный дейктический аспект, морфологически дифференцированный в зависимости от местонахождения говорящего и слушающего (пространственный дейксис).

Проиллюстрируем выявленные частные смыслы основного значения глагола *venire* с помощью языковых фактов, которые были отобраны путем сплошной выборки из известной итальянской сказки Карло Коллоди «Le avventure di Pinocchio. Storia d'un burattino» [8]. Из общего количества отобранных языковых фактов (98 примеров), 44 составляют случаи употребления глагола *venire* в основном значении, две трети

которых (31 единица) имеют глагол в форме 2-го лица (второе морфологическое подзначение), поэтому, на наш взгляд, описание в данной статье именно этих примеров является оправданным.

Анализ выборки позволил выделить у глагола *venire* в рамках данного морфологического значения две дифференцированные семы ('движение адресата к говорящему' и 'совместное движение адресата и говорящего'), каждая из которых является своего рода архисемой для частных смыслов (под частным смыслом в данной статье мы понимаем актуализацию в конкретной ситуации общения морфологического значения глагола, обусловленного наличием в пропозиции высказывания дейктических показателей). Рассмотрим примеры из каждой подгруппы:

а) 'движение адресата к говорящему'

- в пропозиции при глаголе отсутствует элемент пространственного дейксиса, но контекст помогает понять, в какое место пришел адресат, благодаря элементу личного дейксиса (притяжательное прилагательное *mio*) в придаточном предложении:

(1) *Perché sei venuto a mettere lo scompiglio nel mio teatro?*;

- в пропозиции место, в которое не должен (2) приходиться или может захотеть прийти (3) слушающий, выражено лексически с помощью дополнительного элемента пространственного дейксиса (наречие *qui* и наречная клитика *ci*, соответственно):

(2) *Non venir qui a fare lo smargiasso: non venir qui a far tanto il galletto!*;

(3) *Se vuoi venire, ti ci porto io. Noi andiamo alla spiaggia per vederlo;*

(отметим, что если в (2) употребленное при глаголе *venire* указательное наречие *qui* можно назвать факультативным дейктическим элементом для данного контекста, так как говорящий находится в том месте, куда, по его указанию, не должен приходиться (совершать движение на приближение) адресат, то в (3) наличие клитики указывает на место, удаленное от говорящего в момент речи, а глагол *venire* актуализирует сему 'совместность перемещения', поэтому в данном случае дополнительный дейктический элемент является необходимым; ближайший контекст высказывания с глаголом *andare* в пропозиции указан нами сознательно в качестве контраста к употреблению *venire*, как актуализирующего сему раздельного перемещения коммуникантов);

- в пропозиции выражены лексически и место, и лицо, к которому должен приблизиться слушающий, что позволяет определить данный тип употребления как избыточный с точки зрения дейксиса (пространственно-личный):

(4) *Pinocchio, **vieni** quassà da me! – grida Arlecchino;*

(5) ***Vieni** qua da me e dammi un bacio;*

б) 'совместное движение адресата и говорящего'

- в пропозиции совместность движения не выражена лексически, но может быть выведена из контекста:

(6) *Hai torto, Pinocchio! Credilo a me che, se non **vieni**, te ne pentirai;*

(7) *Dunque, vuoi **venire**, sì o no?;*

- в пропозиции указано на совместность движения с говорящим посредством предлога *con* и личного местоимения (как адресат, так и говорящий могут быть множественными):

(8) ***Venite** con me e non abbiate paura;*

(9) *Invece di tornartene a casa tua, dovresti **venir** con noi;*

(10) ***Vieni** con noi, e ti condurremo al Campo dei miracoli;*

(11) ***Vieni** con noi, o rimani?;*

- в пропозиции содержится (или предполагается) указание на совместность движения с говорящим по направлению в определенное место, которое дублируется пространственным дейктическим элементом – ударной формой наречия места, указывающего на отдаленную локализацию по отношению к дейктическому центру (*lì / là*):

(12) ***Vieni** piuttosto con me, nel Paese dei balocchi: lì non studieremo più; lì ci divertiremo dalla mattina alla sera e staremo sempre allegri;*

(13) ***Vieni** con me nel Circo e là ti insegnerò a saltare i cerchi, a rompere col capo le botti di foglio e a ballare il valzer e la polca;*

- в пропозиции указано совместное передвижение говорящего и адресата к третьему лицу:

(14) *Vuoi **venire** dal tuo babbo?;*

- в пропозиции употреблено наречие *anche* в качестве маркера пресуппозиции 'я собираюсь отправиться в то или иное место':

(15) *Perché non **vieni** anche tu?;*

(16) *Vuoi **venire** anche tu?;*

(17) *Dimmi, mio bel ragazzo, vuoi **venire** anche tu in quel fortunato paese? (дейктическое местоимение *quel* указывает удаленность того места, куда предположительно осуществится совместное движение коммуникантов;*

- имеется указание на совместность движения (следование за говорящим):

(18) ***Venite** dietro a me, e non abbiate paura;*

(19) ***Venite** dunque, babbino, dietro a me, e fra poco saremo salvi.*

Представим результаты анализа всех выявленных языковых фактов, актуализирующих дейктический аспект частных смыслов, в таблице:

Частные смыслы дифференциальных значений второго морфологического подзначения глагола *venire*

Дифференциальные значения	Частные смыслы	Кол-во
а) 'движение адресата к говорящему'	отсутствие указания на место	1
	указание на место	2
	указание на место и лицо	4
б) 'совместное движение адресата и говорящего'	совместность не выражена лексически	2
	предлог <i>con</i> + личное местоимение	13
	предлог <i>con</i> указание на определенное место	2
	к 3 лицу	1
	наличие наречия <i>anche</i>	4
	адресат находится позади говорящего	2
Итого:		31

Как видно из таблицы, глагол *venire* в данной морфологически дифференцированной группе способен актуализировать как минимум 9 частных смыслов: 3 в группе с дифференциальным значением 'движение адресата к говорящему' (7 примеров) и 6 в группе с дифференциальным значением 'совместное движение адресата и говорящего' (24 примера). Исходя из количества примеров в обеих группах, можно сделать вывод, что совместность передвижения наблюдается почти в 3,5 раза чаще, чем простое перемещение адресата по направлению к говорящему. Наиболее часто реализуемым смыслом основного значения глагола *venire* является совместность движения с говорящим, выраженная с помощью предлога *con* и личного местоимения. Реже всего глагол актуализирует смыслы, связанные с идеей перемещения к говорящему без указания на самого говорящего и место его нахождения, а также с идеей совместного перемещения коммуникантов к третьему лицу. На наш взгляд, полученные результаты и предлагаемое описание дейктического аспекта частных смыслов основного значения глагола *venire* могут быть применены в преподавании итальянского языка для более качественного усвоения разницы в использовании самых употребительных глаголов движения – *andare* и *venire*.

Библиографические ссылки

1. Апресян Ю. Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира // Избранные труды: в 2 т. М. : Языки рус. культуры, 1995. Т. 2. С. 272–298.

2. Виноградов В. А. Дейксис // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Сов. энциклопедия, 1990.
3. Бюлер К. Теория языка: Репрезентативная функция языка / пер. с нем. и коммент. Т. В. Булыгиной. М. : Прогресс, 1993.
4. De Cesare A.-M. Deittici [Электронный ресурс]. URL: <https://www.treccani.it/enciclopedia/deittici> (дата обращения: 23.02.2023).
5. Dardano M. Manualetto di linguistica italiana. Bologna : Zanichelli Editore, 1996.
6. Bonomi I., Masini A. et alii. Elementi di linguistica italiana. Roma : Carocci editore, 2003.
7. Vocabolario on line [Электронный ресурс]. URL: <https://www.treccani.it/vocabolario/venire> (дата обращения: 23.02.2023).
8. Collodi C. Le avventure di Pinocchio. Storia d'un burattino [Электронный ресурс]. URL: http://royallib.com/book/Collodi_Carlo/Le_avventure_di_Pinocchio.html (дата обращения: 23.03.2023).

СТРУКТУРА И ЗНАЧЕНИЕ КОМПОЗИТОВ В ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА А. МАНДЗОНИ «PROMESSI SPOSI»)

Л. С. Мельникова¹⁾, Е. Ю. Конюхова²⁾

*¹⁾ Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, mila23elli@gmail.com*

*²⁾ Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, ekaterina.konyhova.28@gmail.com
науч. рук. – Л. С. Мельникова, ст. преподаватель.*

Данная статья знакомит со способами образования сложных слов (композигов) в современном итальянском языке с опорой на сведения из фундаментальных грамматик. Выявлены структурные типы композигов, в частности с именной и глагольной основой. Каждая из данных категорий имеет свою собственную типологию, которая варьируется в зависимости от типа связи между производящими основами. Предложена схема анализа композигов для выявления их значений в контексте, а также их типологии и структуры. Представлено описание языковых фактов, отобранных из части романа Алессандро Мандзони «Обручённые». Результаты исследования могут быть использованы при изучении аспекта «Словообразование в итальянском языке» дисциплины «Лесикология».

Ключевые слова: словообразование; сложные слова; структура и значение композита; именная и глагольная основа композита; словообразовательный и этимологический анализ.

STRUCTURE AND MEANING OF THE COMPOUNDS IN ITALIAN (BASED ON THE MATERIAL OF A. MANZONI'S NOVEL «PROMESSI SPOSI»)

L. S. Melnikova¹⁾, K. Y. Koniukhava²⁾

*¹⁾Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, mila23elli@gmail.com*

*²⁾ Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, ekaterina.konyhova.28@gmail.com
scientific adviser – L. S. Melnikova, Associate Tutor.*

This article introduces the ways of forming complex words (compounds) in modern Italian relying on the information from fundamental grammars. It reveals structural types of compounds, in particular, with nominal and verbal bases. Each of these categories has its own typology, which varies depending on the type of connection between the generating bases. The article proposes a scheme for analyzing compounds and identifying their meanings in the context, as well as their typology and structure. Here below you will find a description of the linguistic facts selected from the part of the novel written by Alessandro Manzoni «The Betrothed». The results of this research can be used in the study of the aspect «Word formation in the Italian language» of the discipline «Lexicology».

Key words: word formation; complex words; the structure and meaning of the compound; nominal and verbal bases of the compound: derivational and etymological analyses.

Новые слова появляются в любом языке в основном с помощью словообразовательных морфем (аффиксов), с помощью композиции (когда две или более основ объединяются в одну лексему), а также путем

заимствования лексических единиц из других языков. Каждый из этих способов имеет свою типологию, которая зависит от общей характеристики языка.

Во многих современных языках словосложение является одним из наиболее продуктивных способов образования новых слов прежде всего в научно-технической области, которой постоянно требуется подобная лексическая «подпитка» для более ясного и лаконичного выражения мысли. В нашем исследовании, однако, материалом для выборки слов-композигов послужил художественный текст – роман знаменитого итальянского писателя XIX века Алессандро Мандзони «*Promessi sposi*» [1] и его перевод на русский язык [2]. Цель исследования – изучить структуру и значение итальянских композигов, проанализировать словарные дефиниции отобранных языковых фактов и их этимологию, определить структурный тип каждого композита.

На портале итальянской энциклопедии Треккани дана следующая характеристика способу словосложения: *La composizione è un procedimento morfologico che permette di formare parole nuove (neologismi) combinando insieme due (o più) morfemi lessicali invece che una parola e un affisso (affissi), come accade nella derivazione* [3] – ‘Словосложение – это морфологический процесс, который позволяет образовывать новые слова (неологизмы) путем объединения двух (или более) лексических морфем, а не слова и аффикса (аффиксов), как это происходит при деривации’ (здесь и далее перевод наш – Е. К.). Новое слово, полученное данным способом, называется *parola composta* ‘композит, сложное слово’ (например, *cassa* ‘ящик’ и *panca* ‘скамейка’ – *cassapanca* ‘сундук’, *auto* ‘автомобиль’ и *strada* ‘дорога’ – *autostrada* ‘шоссе’ и т.д.) [4].

Образование сложных слов является одним из основных средств, которые современный итальянский язык использует для пополнения своего словарного запаса изнутри. Опишем типологию итальянских композигов в соответствии со сведениями из фундаментальных грамматик итальянского языка [5; 6; 7]. Компоненты сложного слова необязательно должны быть двумя (или более) свободными формами, такими как *asciuga(re)* ‘сушить’ и *mano* ‘рука’ в *asciugamano* ‘полотенце для рук’; они могут быть несвободными формами, такими как *antropo-* (от греческого *ánthropos* ‘человек’) и *-fago* (от греческого *phaghêin* ‘есть’) в *antropofago* ‘человек, который ест человеческую плоть’. Греческие элементы *antropo* и *fago*, в отличие от *asciuga(re)* и *mano*, никогда не употребляются самостоятельно, они встречаются исключительно в композигах: *antropologia* ‘антропология’, *fagocita* ‘фагоциты’. В дополнение к этому различию и тому факту, что *antropo* и *fago* являются

двумя греческими элементами, следует отметить еще одно отличие: в типе *asciugamano* имеет место последовательность «глагол *asciugare* + существительное *mano*», тогда как в *antropofago* последовательность обратная: «существительное *antropo-* + глагол *fago*». Оба сложных слова в основе своей образовательной структуры имеют глагольное сказуемое (композицы с глагольной основой): *qualcosa asciuga (la) mano* – *asciugamano* ('что-то сушит руки – полотенце'); *qualcuno mangia (l')uomo* – *antropofago* ('кто-то ест людей – антропофаг (каннибал)').

В других случаях образуется композит, который в основе структуры имеет именное сказуемое, то есть это сложное слово, образованное посредством сочетания подлежащего и составного именного сказуемого с глаголом-связкой *essere* 'быть' (сложные слова с именной основой): *(il) filo* 'провода' (è) *spinato* 'колючий' – *filospinato* 'колючая проволока'; *(la) cassa* (è) *forte* – *cassaforte* 'сейф' (букв. прочный ящик) [4, с. 235].

Принято различать три типа композитов с **глагольной основой**:

- оба компонента сложного слова имеют итальянскую форму (*accendi-* 'зажигать' – *accendisigari* 'зажигалка', *attacca-* 'прикреплять' – *attaccapanni* 'вешалка'); иногда, особенно в литературном языке, композиты данного типа употребляются в качестве прилагательных (*farmaco salvavita* 'спасительное лекарство', *decreto mangiaclassi* 'налоговый декрет');
- оба компонента имеют в качестве своих основ слова научного происхождения, в основном от греческих корней (*-filia / -filo* – *amare* 'любить' – *bibliofilo* 'книголюб'; *-logia / -logo* – *studiare* 'учить' *geologia* 'геология');
- глагольная основа, являющаяся вторым элементом сложения, имеет итальянскую форму, тогда как первый элемент имеет основу научного происхождения: *tele-* (*a distanza* 'на расстоянии') *telecomando* 'пульт', *telecomunicazione* 'телекоммуникация' [4, с. 236].

Различаются следующие четыре типа композитов с **именной основой**:

- N+A (существительное + прилагательное): *terraferma* 'материк', *filospinato* 'колючая проволока', *cassaforte* 'сейф'; обратный порядок (A+N) часто встречается в сочетании с итальянскими элементами: *altopiano* 'плоскогорье', *biancospino* 'боярышник'; всегда встречается в сочетании с элементами, имеющими научное происхождение: *monocolore* 'монохромный', *equivalenza* 'эквивалентность';
- N+N: *cartamoneta* 'бумажные деньги', *calzamaglia* 'колготки'; это тип, аналогичный предыдущему, потому что второе

существительное функционирует почти как прилагательное (действительно, в сложных словах, образованных от итальянских основ, второе существительное выполняет функцию детерминанта по отношению к первому существительному: элементы *-moneta* и *-maglia* «определяют» элементы *carta-* и *calza-*, то есть уточняют, какой это тип бумаги и чулок); в таких композитах, как *astronautica* ‘космонавтика’ или *cardiologia* ‘кардиология’, происходит наоборот: первое существительное имеет функцию детерминанта по отношению ко второму существительному: элементы *astro-* и *cardio-* «определяют» *-nautica* и *-chirurgia*;

- N+A: *pellerossa* ‘краснокожий’; этот тип называется экзоцентрическим, потому что он предполагает внешнюю точку отсчета, или внешнее ядро (X), отличную от составляющих композита: *X ha la pelle che è rossa* (‘X имеет кожу, которая красная’) – *il pellerossa* (‘краснокожий, индеец’);
- N+N: *cassapanca* ‘сундук’; A+A: *agrodolce* ‘кисло-сладкий’; композит образуется не от одного, а от двух именных предикатов, связанных сочинительной связью: *qualcosa è una cassa ed è una panca* ‘что-то является ящиком и скамейкой’ – *cassapanca* ‘сундук’; *qualcosa è agro ed è dolce* ‘что-то является кислым и сладким’ – *agrodolce* ‘кисло-сладкое’ [4, с. 238].

Таким образом, можно сделать вывод, что наряду с суффиксацией и префиксацией итальянское словосложение играет важную роль в итальянском словообразовании. Обогащение лексического запаса итальянского языка невозможно без обращения к словосложению. Подробно изучив данный способ словопроизводства, мы выяснили, что существуют композиты с именной и глагольной основами и что каждая из данных категорий имеет свою собственную типологию, которая варьируется в зависимости от происхождения компонентов, их морфологической категории и типа связи между производящими основами.

В данной статье представлен способ описания языковых фактов, отобранных из романа Алессандро Мандзони «*Promessi sposi*». В тексте части романа (50 страниц) были найдены 12 композитов, из которых 5 – примеры с глагольной основой (*manoscritto* ‘рукопись’, *andirivieni* ‘суета’, *sottomettere* ‘покорять, подчинять’, *contraccambio* ‘взаимообмен’, *passatempo* ‘времяпрепровождение’), 4 – с именной (*mezzogiorno* ‘полдень, Юг’, *terrapieno* ‘насыпь’, *tuttavia* ‘всё равно, тем не менее’, *galantuomo* ‘джентельмен’) и 3 – сложные слова латинского

происхождения (*equivoco* ‘двусмысленность’, *stupefatto* ‘поражённый, изумленный’, *vendemmia* ‘сбор урожая’).

Анализ композитов для выявления их значений в контексте, а также их типологии и структуры был проведен в соответствии со следующей составленной нами схемой:

контекст, в котором употреблен композит, перевод контекста в скобках;

- пометы сложного слова в словарной статье, размещенной на портале Treccani [8];
- значение (значения) композита в соответствии со словарем;
- выражения, в которых употребляется композит;
- морфологическая структура композита;
- дата первого упоминания композита;
- метаязыковой комментарий (если необходим).

В рамках данной статьи мы рассматриваем значение и структуру двух композитов (с глагольной и именной основой) в соответствии с представленной схемой анализа:

manoscritto ‘рукопись’

- [...], *il nome di questa, né il casato del personaggio, non si trovan nel manoscritto, né a questo luogo né altrove*, [...] [1] ‘ни имя этого персонажа, ни его родословная не встречаются в рукописи ни здесь, ни в других местах’ [2];
- agg. e s. m. [dal lat. manu scriptus, manu scriptum «scritto a mano»];
- *Qualunque testo scritto a mano* – ‘Любой рукописный текст’;
- *mandami il m. e lo leggerò con piacere; la rivista non restituisce i m. anche se non pubblicati* – ‘пришли мне рукопись, и я с удовольствием ее прочитаю; журнал не возвращает рукописи, даже если они не опубликованы’;
- *Nell’uso tipografico, l’originale inviato dall’autore perché si stampi* – ‘В типографском обиходе оригинал, присланный автором для печати’;
- *le bozze di stampa vengono collazionate col manoscritto* – ‘черновики сверяются с рукописью’;
- структура композита с глагольной основой – существительное + причастие прошедшего времени (S + V):

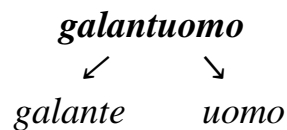
manoscritto
↙ ↘
mano *scritto*

- av. 1601, C. Caporali [9];

- в процессе анализа выборки мы предположили, что данный композит может иметь отглагольное происхождение, и обратились к лемме *manoscrivere*, однако, как оказалось, данный глагол ошибочно считается производным словом от *manoscritto*, являясь самостоятельным результатом сложения именной и глагольной основ;

galantuomo ‘джентльмен’

- [...], *quando si trovò a fronte dei due galantuomini, disse mentalmente: ci siamo; e si fermò su due piedi* [1] – ‘когда он оказался лицом к лицу с двумя джентльменами, он мысленно сказал: вот оно; и остановился на месте’ [2];
- s. m. [comp. di galante, nel sign. ant. di «onesto, leale», e uomo];
- *Uomo leale, onesto, di principi e di comportamento retti, soprattutto nei rapporti con gli altri* – ‘Лояльный, честный человек с твердыми принципами и поведением, особенно в отношениях с другими людьми’;
- *è un vero galantuomo* – ‘он настоящий джентльмен’;
- структура данного композита с именной основой – прилагательное + существительное (A + S)



- av. 1535, F. Berni [9].

Обобщая сведения о первом упоминании слов-композитов, можно сказать, что в основном они относятся к средневековью.

Следует отметить, что при первичном анализе выборки мы обнаружили 14 языковых фактов, которые оказались «псевдокомпозициями» (термин наш. – Л. М.), то есть словами, ошибочно принятыми нами за сложные из-за кажущейся однозначности основ их компонентов (*contrassegno* ‘примета’, *anticamera* ‘прихожая’ и др.). Тем не менее тщательный словообразовательный и этимологический анализ таких единиц показал, что данные слова образованы префиксальным способом при помощи наречных префиксов, поэтому они были исключены из состава выборки. На наш взгляд, этот факт подтверждает актуальность данной работы и вызывает еще больший интерес к объекту и предмету исследования, результаты которого могут быть применены при глубоком изучении теоретических аспектов словообразования в итальянском языке.

Библиографические ссылки

1. Manzoni A. «Promessi sposi» / Marchese A. Milano : Mondadori, 1985. С. 1–50.
2. Мандзони А. «Обручённые» / пер. Н. Георгиевская. М. : Государственное издательство художественной литературы, 1955. С. 1–53.
3. Итальянская энциклопедия Треккани [Электронный ресурс] URL: https://www.treccani.it/enciclopedia/composizione_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/ (дата обращения: 20.03.2023).
4. Dardano Maurizio. Manualetto di linguistica italiana. Copyright. Bologna : Zanichelli, 1996.
5. Dardano M., Trifone P. Grammatica italiana con nozioni di linguistica. Vol. 3. Bologna : Zanichelli, 1995.
6. Renzi L. Grande grammatica italiana di consultazione. Bologna : Il Mulino, 2003.
7. Serianni L. Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Torino : UTET Libreria, 1991.
8. Vocabolario on line [Электронный ресурс]. URL: <https://www.treccani.it/vocabolario> (дата обращения: 23.02.2023).
9. Cortelazzo M., Zolli P. Dizionario Etimologico della Lingua Italiana. Seconda edizione in volume unico. Bologna : Zanichelli, 2008.

ИСТОРИКО–ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НАЦИОНАЛЬНОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

И. Ф. Мишкин¹⁾, Н. Н. Талецкая²⁾

*¹⁾Международный государственный экологический институт
им. А. Д. Сахарова Белорусского государственного университета,
ул. Долгобродская, 23/1, 220070, г. Минск, Республика Беларусь, mishkininga@mail.ru*

*²⁾Международный государственный экологический институт
им. А. Д. Сахарова Белорусского государственного университета,
ул. Долгобродская, 23/1, 220070, г. Минск, Республика Беларусь, taletskaia_16@rambler.ru*

В данной работе рассматривается вопрос о языковых контактах на территории Франции, Германии, Швейцарии. Лингвистический аспект двуязычия тесно связан не только с соотношением языковых структур, но и с проявлением интерференции языковых систем. Лингвистическая проблема взаимодействия языков часто имеет как политический, так и социальный аспекты. Существуют особые формы языкового взаимодействия. Анализируются влияние и проникновение других языков в систему французского языка. Акцентируется внимание также на национальном двуязычии, многоязычном населении, интерференции, взаимодействии языков, диалектов и наречий, билингвизме.

Ключевые слова: национальное двуязычие; интерференция; многоязычность; билингвизм.

HISTORICAL AND LINGUISTIC ASPECT OF NATIONAL BILINGUALISM

I. F. Mishkin¹⁾, N. N. Taletskaia²⁾

*¹⁾A. D. Sakharov International State Ecological Institute of the Belarusian State University,
23/1 Dolgobrodskaya str., 220070, Minsk, Republic of Belarus, mishkininga@mail.ru*

*²⁾A. D. Sakharov International State Ecological Institute of the Belarusian State University,
23/1 Dolgobrodskaya str., 220070, Minsk, Republic of Belarus, taletskaia_16@rambler.ru*

This paper examines the issue of language contacts in France, Germany, Switzerland. The linguistic aspect of bilingualism is closely connected not only with the correlation of language structures, but also with the manifestation of the interference of language systems. The linguistic problem of the interaction of languages often has both political and social aspects. There are special forms of peculiar interactions between the languages. The influence and penetration of other languages into the French language system are analyzed. Attention is also focused on national bilingualism, multilingual population, interference, interaction of languages, dialects, bilingualism.

Key words: national bilingualism; interference; multilingualism; bilingualism.

В современной науке национальное двуязычие принято считать положительным явлением, которое способствует взаимообогащению культур, сближению народов, достижениям в науке и технике. Явление слияния местного языка и языка регионального общения достаточно широко описано в лингвистике. Исторически многоязычное население складывалось в таких странах, как Бельгия, Швейцария, Канада, США.

Лингвистический аспект двуязычия тесно связан не только с соотношением языковых структур, но и с проявлением интерференции

языковых систем. В рамках лингвистики этот процесс трудно описать, в связи с чем появилась контактология (самостоятельная отрасль знания, в которой происходит смешение интересов многих наук).

Социолингвистическую ситуацию в Швейцарии можно определить как сосуществование нескольких государственных языков – немецкого французского и итальянского. 67 % населения говорит на немецком языке, при этом 3 кантона (Фрибург, Валле и Берн) являются официально двуязычными – немецко-французскими.

Лингвистическая проблема взаимодействия языков часто имеет как политический, так и социальный аспекты [1]. Существуют особые формы своеобразных взаимодействий французского и немецкого языков.

Самоопределение населения Швейцарии часто осуществляется по языковому признаку, при этом соблюдается принцип: «Одна коммуна, один язык». Однако франкофоны опасаются германизации двуязычных кантонов Швейцарии, так как в стране в целом значительно преобладает немецкий язык, носители которого делают всё возможное для сохранения его в качестве основного языка [2].

Особое негативное отношение франкоязычного населения к немецкому языку было вызвано на протяжении XX века конкуренцией между кантонами Конфедерации и происходящими событиями Первой мировой войны. Тогда франкофоны выступали за Францию, а германофоны, в свою очередь, поддерживали Германию. До 70-х годов XX столетия владение французским языком в кантонах означало возможность быстрого продвижения по социальной лестнице в отличие от бедного немецкоговорящего населения. Но в течение последних десятилетий XX века оба языка получили одинаковые и равные права как в политической, административной, так и в образовательной сферах [3].

Если рассматривать населения швейцарских кантонов, то, по мнению социолингвистов, их билингвизм определяется двуязычием по типу «литературный язык – диалект». Особенность использования двух языков в Швейцарии состоит в активном вкраплении диалектов. Так, германофоны часто используют швейцарский диалект немецкого языка (Schweizerdeutsch), а среди швейцарских франкофонов распространен франко-провансальский диалект.

В 1886 году закон запретил использование диалектов и наречий во всех учебных заведениях. Но многие диалекты до сегодняшнего времени используются в повседневной жизни большинством населения.

При всех трудностях литературный язык (как французский, так и немецкий) используется в сфере образования, политики, юриспруденции, в средствах массовой информации [1].

Любой язык является постоянно изменяющимся живым организмом. Он всегда находится в состоянии реагирования на близость присутствия другого языка, с которым он находится в постоянном и непосредственном контакте.

Заемствования во всех языках являются наиболее естественной формой взаимовлияния языков. Изменениям подвержены лексика, грамматика и фонетика. Обычно заимствования составляют около 15 % от всех лексических особенностей разных языковых групп. Здесь необходимо отметить, что объем немецких заимствований в литературном французском языке Франции менее значителен, чем заимствований, к примеру, из итальянского или английского.

Обычно выделяется 3 основные группы заимствований: военные термины, научные термины, бытовая лексика.

Из вышесказанного можно убедиться, что речь идет о заимствованиях с высокой степенью ассимиляции, когда носитель языка уже не воспринимает данное слово как иностранное.

В швейцарском варианте использования французского языка мы наблюдаем явление немного другого порядка, где первичная языковая среда будет определяться членами семьи и определять понятие монолингвизма либо билингвизма [2]. Также степень употребления германизмов часто и напрямую зависит от географической близости к немецкоязычным кантонам.

Минимальное употребление германизмов можно зафиксировать в кантоне Женева, а максимальное, например, – в двуязычных кантонах (Фрибург и Вале). Большое значение играет возраст носителей. Большинство молодых людей осознанно выражают нежелание использовать германизмы в своей речи, за исключением крайней необходимости. При этом сразу становится очевидным, что германизмы используются и осознаются говорящими как заимствования, как слова из чужого языка, отличающиеся по своему фонетическому строю.

Исследования позволили нам выделить следующие семантические поля, где наиболее ярко представлены заимствования из немецкого языка:

- кулинария (на примере приготовления картофельного пирога);
- повседневная бытовая лексика (убирать, чистить);
- административная лексика, связанная с внутренней политикой (граждане, кантоны, коммуны, выборы);
- игры, развлечения, праздники.

Большинство заимствований из немецкого языка сохраняют свою графическую и, частично, фонетическую форму [4].

Люди заимствуют из иностранных языков не только и не столько слова, их формы и произношение, сколько понятия и их оттенки, которые кажутся им необходимыми в использовании, поэтому часто заимствования могут иметь разную эмоциональную окраску. Еще чаще они используются для более точного или эмоционального обозначения мысли, понятия. Иногда они делают речь более информативной и экспрессивной.

Но любой язык не может и не должен растворяться в огромном количестве заимствований, он должен оставаться и быть самобытным и сохранять свою национальную принадлежность.

Библиографические ссылки

1. Клоков В. Т. Французский язык в Швейцарии // Территориальные варианты романских языков. Саратов : Издат. центр «Наука», 2009.

2. Багана Ж., Хапилина Е. В. Контактная лингвистика: Взаимодействие языков и билингвизм: монография. М. : Флинта : Наука, 2010.

3. Колосова Н. А. Французская традиция в российском культурном пространстве // Спецкурсы по романской филологии : сб. учеб.-метод. материалов кафедры романской филологии / под ред. В. Т. Клокова. Саратов : изд-во Саратов. ун-та, 2003. Вып. 2. С. 67–84.

4. Кучминская Н. Р. Историко-лингвистический аспект русско-французского двуязычия // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Серия «Филология». 2013. Т. 7. № 1. С. 133–141.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЗВАНИЙ САЛОНОВ КРАСОТЫ ИТАЛЬЯНСКИХ РЕГИОНОВ ПЬЕМОНТ И СИЦИЛИЯ

К. П. Пинчук¹⁾, О. А. Пантелеенко²⁾

¹⁾ *Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, karinapinchouk@gmail.com*

²⁾ *Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, alessia@list.ru*

В данной статье предпринимается попытка выявления семантических особенностей названий салонов красоты. Объектом данного исследования является эргонимическое пространство Пьемонт и Сицилии. Для достижения цели устанавливаются мотивационные признаки эргонимов, определяется языковая принадлежность названий салонов красоты, производится сопоставительный анализ. В качестве мотивационной основы названий салонов красоты могут выступать антропонимы, флоронимы, колоронимы, географические объекты. Вариативность языковой принадлежности и активное использование английского языка наряду с итальянским видится в активизации глобализационных процессов и престижности использования английского языка в европейских странах.

Ключевые слова: эргоним; антропоним; флороним; колороним; мотивационная основа, языковая принадлежность.

SEMANTIC FEATURES OF THE NAMES OF BEAUTY SALONS IN ITALIAN REGIONS OF PIEDMONT AND SICILY

K. P. Pinchuk¹⁾, O. A. Panteleenko²⁾

¹⁾ *Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, karinapinchouk@gmail.com*

²⁾ *Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, alessia@list.ru*

This article attempts to identify the semantic features of the names of beauty salons. The object of this study is the ergonymic space of of Piedmont and Sicily. To achieve the goal, motivational signs of ergonyms are established, the language affiliation of the names of beauty salons is determined, and a comparative analysis is carried out. Anthroponyms, floronyms, coloronyms, geographical objects can serve as a motivational basis for the names of beauty salons. The variability of linguistic affiliation and the active use of English along with Italian is considered in the activation of globalization processes and the prestige of the using English in European countries.

Key words: ergonym; anthroponym; floronym; coloronym; motivational basis, language.

Для современного этапа развития общества характерны глобализация, интенсификация языковых контактов. Поэтому перед исследователями возникает ряд новых задач, связанных с переосмыслением роли эргонимов как части ономастической системы в отражении национально-культурной специфики определенного региона, что и обуславливает актуальность настоящего исследования.

Проблема эргонимов в лингвистическом аспекте активно изучается в нашей стране и за рубежом [1; 2; 3; 4; 5]. Для создания выборки был использован интернет. Было выявлено 88 наименований, которые в дальнейшем подверглись многоаспектному изучению.

Термин «эргоним» был предложен впервые Н. В. Подольской в 1988 году [4]. Этот неустоявшийся термин имеет терминологические синонимы. В работах ученых можно встретить такие определения термина «эргоним», как «коммерческое имя» [5], «коммерческие эргонимы» [6], «эргоурбоним» [7], «фирмоним» [8], «коммерческая номинация» и «коммерческое название», «слова-эргонимы», «сортовые» и «фирменные» названия, «торговые» и «фирменные» наименования.

Для достижения цели исследования эргонимы были классифицированы по мотивационному признаку.

Изучение мотивационной основы позволило установить, что для создания значительной части названий салонов красоты используются женские имена: «Simonetta», «Giulia», «Simona», «Marina», «Monica», «Elisa», «Ornella», «Cloe», «Adriana», «Michela», «La Bottega di Anna», «Daniela», «Mariella», «Monica», «Margherita», «Elisa», «Sabrina», «Lorena», «Lucrezia», «Manuela», «Donatella», «Rossella», «Ilaria», «Laura», «Valeria», «Katia», «Atelier della Bellezza di De Bona Elena», «da Jennifer», «Marello», «Flavia». Было обнаружено, что некоторые названия состоят из лексических единиц, принадлежащих к разным языкам. Например, название «Atelier della Bellezza di De Bona Elena» включает языковые единицы как на французском языке («Atelier»), так и на итальянском языке («Bellezza, De Bona Elena»).

В качестве мотивационной основы могут выступать имена собственные мифологических богинь: Афродита – «Afrodite», Венера – «Venere», Медея – «Medea», Лакшми – «Ayur Lakshmi».

Были выявлены эргонимы, включающие названия цветов, то есть флоронимы: «Tulip Beauty», «Fior di Loto», «Orchidea», «Aqua di Rose». При этом номинации могут быть представлены не только средствами английского языка (*tulip*), но и итальянского (*orchidea* и др.)

Выборка исследования содержит эргонимы с лексемами цветообозначения, то есть с колоронимами. В выборке обнаружены как италоязычные («Il Sole Blu»), так и англоязычные номинации («Black2»).

Названия салонов красоты могут быть образованы путем использования номинаций небесных светил: «Chiaro di Luna», «EverSunBeautyClub», «La Perla Solare», «Sole».

Следует отметить, что значительная часть эргонимов структурно представлена не одним словом, а несколькими, которые имеют различную

мотивационную основу. Например, название «La Bottega di Anna» содержит антропоним ‘Anna’ и лексему ‘bottega’, которую можно определить как обозначение локации и контекстуальный синоним к слову «салон».

Результаты проведенного анализа наглядно могут быть представлены в форме таблицы.

Таблица 1

Соотнесенность мотивационной основы и языковой принадлежности эргонимов региона Пьемонт

№	Мотивационная основа	Языковая принадлежность	Пример
1	женские имена	итальянский	«Simonetta», «Giulia», «Simona», «Marina»
2	имена мифологических персонажей	итальянский	«Afrodite», «Venere», «Medea»
3	флоронимы	английский, итальянский	«Tulip Beauty», «Fior di Loto»,
4	колоронимы	английский, итальянский	«Il Sole Blu» «Black2»
5	номинации небесных светил	английский, итальянский	«Chiaro di Luna», «EverSunBeautyClub»
5	гибридная	французский, итальянский, английский	Atelier della Bellezza di De Bona Elena

Аналогичный анализ названий салонов красоты в Сардинии позволил выделить следующие мотивационные признаки: антропонимы, имена мифологических персонажей, фитонимы, химические элементы, зоонимы, географические объекты.

Антропоним в названиях салонов красоты в Сардинии в отличие от региона Пьемонт может быть представлен как мужским именем собственным, так и женским: «Estetica e Benessere Morena», «Estetica Antonella», «Centro Estetico Di Paola Giuseppa», «Cosimo Oliva Hair Stylist», «Parrucchiere Cannova Maurizio Beauty & Hair».

Эргонимы, мотивационная основа которых предполагает наличие имен мифологических персонажей, имеют смешанную языковую принадлежность: «Estetica Venere», «Estetica Dimensione Donna Antheia Wellness & Spa», «Centro Estetico Afrodite», «Centro Estetico Il Tempio di Venere».

Названия салонов красоты с фитонимической основой включают, как правило, италоязычные названия цветов и растений: «Rosa del Deserto», «Centro Estetico Il Melograno», «Centro Estetico Peonie», «La Mimosa».

В эргонимах Сицилии обнаружены названия химических элементов: «Nuovo Centro Estetico Oxygen Beauty», «Selen Beauty e Spa». Эта мотивационная основа не фиксируется в названиях салонов красоты региона Пьемонт.

Вместе с химическими элементами в выборке на сицилийском материале появляются номинации рыб и насекомых: «Butterfly World», «Fish Therapy». Интересно, что эти эргонимы обычно являются англоязычными.

В качестве мотивационной основы могут также выступать названия географических объектов: «Estetica & Benessere Beauty Planet», «Isola del Benessere».

В таблице 2 представлены результаты анализа выборки исследования на материале региона Сицилии.

Таблица 2

Соотнесенность мотивационной основы и языковой принадлежности эргонимов Сицилии

№	Мотивационная основа	Языковая принадлежность	Пример
1	женские имена	английский, итальянский	«Tania Estetica», «Centro Starbene di Angelica Ciranna»
2	мужские имена	английский, итальянский	«Moda Arte Capelli Parrucchiere» Federico», «Hairlab Ivan»
3	имена мифологических персонажей	английский, итальянский	«Centro Estetico Il Tempio di Venere»
4	флоронимы	итальянский	«Rosa del Deserto», «La Mimosa»
5	названия химических элементов	английский, итальянский	«Nuovo Centro Estetico Oxygen Beauty», «Selen Beauty e Spa»
6	зоонимы	английский, итальянский	«Butterfly World», «Fish Therapy»
7	названия географических объектов	английский, итальянский	«Estetica & Benessere Beauty Planet», «Isola del Benessere»
8	гибридные	английский, итальянский	«Estetica Dimensione Donna Antheia Wellness & Spa», «Centro Estetico Afrodite»

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы. В качестве мотивационной основы названий салонов красоты могут выступать антропонимы, флоронимы, колоронимы, географические объекты и т.д. Вариативность языковой принадлежности и активное использование английского языка наряду с итальянским видится в активизации глобализационных процессов и престижности использования английского языка в европейских странах.

Библиографические ссылки

1. Backhaus P. Linguistic landscapes: a comparative study of urban multilingualism in Tokyo. Clevedon : Multilingual Matters, 2007.
2. Cotticelli Kurras Paola. La struttura morfologica dei marchionimi italiani nel XX secolo (fino agli anni '80) // I Nomi nel tempo e nello spazio. Atti del XXII congresso internazionale di scienze onomastiche. Pisa : ETS. Vol. 2. P. 695–709.
3. Курбанова М. Г. Эргонимы современного русского языка: семантика и прагматика: дис. ...канд. филол. наук: 10.02.01. Волгоград, 2015.
4. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии; под ред. А. В. Суперанская / Ин-т языкознания. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Наука, 1988.
5. Новичихина М. Е. Теоретические проблемы исследования эффективности коммерческой номинации. : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Воронеж, 2004.
6. Шимкевич Н. В. Русская коммерческая эргонимия: прагматический и лингвокультурологический аспекты. Екатеринбург : Наука, 2002.
7. Емельянова А. М. Эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтничного города: на примере названий деловых, коммерческих, культурных, спортивных объектов г. Уфы: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Уфа, 2007.
8. Николаева Т. М. Лингвистика. Избранное. М. : Языки славянской культуры, 2013.

НОРМАТИВНЫЙ «ФИЛЬТР» ЛЕКСИЧЕСКИХ НОВООБРАЗОВАНИЙ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

М. Н. Романкевич

*Минский государственный лингвистический университет,
ул. Захарова, 21, г. Минск, Республика Беларусь, romankevich_marina@mail.ru*

Креативность языкового мышления, проявляющаяся в образовании новых единиц или изменении существующих, ограничивается как самой структурой языка, так и творческими способностями личности. Несмотря на то, что словообразовательные модели последних лет традиционны (включают суффиксацию, словосложение, семантическую деривацию), компоненты / основы, подвергаемые творческим изменениям, довольно разнообразны. Высокая степень прескриптивности и гиперинституциональности лексикографической практики обуславливает небольшой процент неологизмов, фиксируемых в толковых словарях французского языка.

Ключевые слова: неологизм; суффиксация; семантическая деривация; словосложение; лингвокреативность; языковая норма.

NORMATIVE «FILTER» OF LEXICAL NEW WORDS IN THE FRENCH LANGUAGE

M. N. Romankevich

*Minsk State Linguistic University,
Zakharova str., 21, Minsk, Republic of Belarus, romankevich_marina@mail.ru*

The creativity of linguistic thinking, manifested in the formation of new units or the change in existing ones, is limited both systemically – by the very structure of the language and the creative abilities of the individual. Despite the fact that the word-building models of recent years are traditional (including suffixation, word formation, semantic derivation), the components / bases subjected to creative changes are diverse. A small percentage of neologisms recorded in explanatory dictionaries of the French language is due to a high degree of prescriptiveness and hyperinstitutionalism of lexicographic practice.

Key words: neologism; suffixation; semantic derivation; composition; linguistic creativity; language norm.

Лингвокреативность понимается как готовность и способность говорящего субъекта создавать новые языковые единицы или вовлекать существующие слова в несвойственные им сочетания, выполнять нетрадиционные синтаксические функции. Отмечаем, что способы и формы проявления языкового творчества определенным образом организованы в том смысле, что модель, по которой образуются новые языковые единицы, коррелирует с существующими моделями и, как правило, вписывается в морфологические и / или синтаксические нормы. Так, например, во французском языке неологизм *macronisme* образован с помощью полисемантического суффикса *-isme* и, как и многие существительные с данным суффиксом, обозначает учение, доктрину: *la*

doctrine du parti présidentiel досл. ‘доктрина президентской партии’. Образованное по этой же модели существительное *wokisme* в значении ‘idéologie d’inspiration woke, centrée sur les questions d’égalité, de justice et de défense des minorités, parfois perçue comme attentatoire à l’universalisme républicain’ [1] также обозначает идеологию, учение, а далее конкретизируется сущность данной идеологии. Суффикс *-isme* представляет собой концепт: “Un isme ... permet de regrouper et donc d’analyser ensemble des notions qui seraient normalement incomparables du fait de dispositions morales ou de préjugés sociaux” [2, p. 43]. Данный суффикс группирует понятия, имеющие идеологическое и культурологическое значение (*socialisme, christianisme, impressionnisme, totalitarisme, athlétisme, exorcisme, journalisme* и др.) и называющие доктрины, верования, политические режимы, практики, поведенческие отклонения.

Стандартным способом образования имен прилагательных считается во французском языке добавление суффикса *-ien*, часто используемого для обозначения ‘относящийся к’ (relatif à): например, *régalienne* ‘царственный’ и *jupitérien* ирон. ‘юпитерианский’. Такая соотнесенность с языковыми нормами обеспечивает полное принятие системой языка окказиональных единиц [3, с. 39], поскольку они не вызывают у носителей языка отторжения и чувства инородности.

По мнению Т. А. Гридиной, продуцирование новых ассоциаций отражает новое использование объекта, изменение формы, появление новой функции [4]. Иными словами, будучи способным оперировать ассоциативным фондом, говорящий «вовлекает» готовый языковой материал в сравнительно большое количество ситуаций. Креативность языкового мышления ярко проявляется на примере существительного *vaccinodrome* (‘centre provisoire de vaccination de masse, utilisé lors d’une épidémie sévère pour vacciner un grand nombre de personnes le plus rapidement possible’ [1]), когда легко вычлняются компоненты новообразованной единицы: *vaccination + drome* (allemande: *multitude d’objets*). В семантическом аспекте важными становятся компоненты: *réunion des pièces, sur les grands, de masse, un grand nombre*. Ср.: *vélodrome, hippodrome, cosmodrome, aérodrome*.

В современных средствах массовой информации активно употребляются производные от имени *Macron*. Вступая в президентскую гонку, нынешний президент Французской Республики разработал электоральную программу, которую позднее окрестили *macronisme*, приравняв ее к доктрине: (1) *Le macronisme, un cap fluctuant, au gré des circonstances. Cinq ans après la première élection d’Emmanuel Macron, la ligne politique macroniste est toujours floue* (2022) досл. ‘Макронизм,

колеблющийся курс, в зависимости от обстоятельств. Спустя пять лет после первых выборов Эммануэля Макрона политическая линия макронистов все еще неясна»; (2) *Le macronisme, une force nationale toujours en quête d'un ancrage local. Le premier tour des législatives témoigne de la difficulté du parti présidentiel ...* (2022) досл. 'Макронизм, национальная сила, все еще ищущая местной поддержки. Первый тур законодательного собрания показывает трудности, с которыми сталкивается президентская партия'; (3) "*L'Esprit du macronisme*" de Myriam Revault d'Allonnes: *petite leçon de philosophie politique à l'adresse d'Emmanuel Macron* (2021) досл. '«Дух макронизма» Мириам Рево д'Аллонн: краткий урок политической философии для Эммануэля Макрона'. Как видим, семантика суффикса *-isme* чрезвычайно богата, что и позволяет имени *macronisme* интерпретироваться в медиатекстах и как доктрина, и как политический режим, и как поведение, и как политическая партия. Интересный окказионализм, подобный названию страны, встречаем в следующем контексте: (4) *la droite puis la Macronie persistent depuis vingt ans dans une impasse* (2023) досл. 'правые, а затем и Макрония двадцать лет упорствуют в тупике'.

Последние годы отмечается всплеск лингвореативной деятельности, который является типичным, свойственным эпохам открытий (типа Промышленной революции), социальных потрясений (Великая Французская революция). Данный всплеск стал ответом на вызовы пандемийного 2020 года, когда новая ситуация, возникающие явления и реалии привели к возникновению новых понятий и, соответственно, их номинаций. Созвучно мыслям французского лингвиста Б. Серкилини – *Je n'avais jamais vu un tel changement linguistique. Cela me rappelle ce qui s'est passé pendant la Révolution française: un bouleversement, l'apparition de mots et de sens nouveaux et surtout une appropriation collective de la langue* (*Le Monde*, 2021) – отмечаем, что подобное массовое словотворчество отражает «коллективное присвоение языка». Вместе с тем многие слова и выражения до сих пор не зафиксированы в толковых словарях французского языка, так как франкоязычная лексикографическая практика отличается высокой степенью прескриптивности и гиперинституциональности, проявляющихся в том, что в толковые словари включается определенное количество неологизмов (170 в 2021 году, 150 – в 2022). Таким образом, ежегодно лексикографы стремятся отразить панораму эволюции языка в первую очередь на лексическом уровне, но также можно сделать определенные выводы об актуальных фонетических или морфологических тенденциях.

Причем интерес французов к своему языку проявляется и в том, что в медийных изданиях публикуются списки фиксируемых в словарях слов и выражений, обсуждаются, а порой и критикуются неологизмы: ср. следующие заголовки «*Télétravailler*», «*Cluster*», «*Réa*» (*Le Monde*, 2021) досл. «Удаленка», «Кластер», «Пробуждение» и «*Wokisme*», «*Autrice*», «*Grossophobie*» (*le Figaro*, 2022) досл. «Вокизм», «Автор(ша)», «Гроссофобия». Упомянутые в заголовках неологизмы следуют словообразовательным правилам французского языка: *télétravailler* – глагол 1 группы с суффиксом *-er* образован от существительного *télétravail*; феминитив *autrice* также образован при помощи суффикса *-trice*, используемого для образования форм женского рода имен существительных и прилагательных, заканчивающихся на *-teur*. В отношении последней единицы следует упомянуть многочисленность дискуссий как в кругу обычных носителей французского языка, так и специалистов о приемлемости использования такого рода единиц (ср. в русском языке – *авторка*, *авторша*).

Словосложение позволяет задействовать коннотативные смыслы и фоновые знания. Последние становятся частью лексического значения новообразованной единицы: например, *coronapiste* = *corona* (образная номинация Covid-19) + *piste* для того, чтобы назвать велосипедные дорожки, которые специально оборудовали в городах для уменьшения скопления людей в общественном транспорте: ‘référence aux pistes cyclables instaurées dans les villes durant la crise sanitaire pour éviter les regroupements de population dans les transports en commun’ [1]. Или: *quatorzaine* – ‘две недели (досл. 14 дней)’: именно такое количество дней необходимо было оставаться на самоизоляции в случае контакта с заболевшим коронавирусом. Выбранная словообразовательная модель с суффиксом *-aine* вполне обоснована значением данного суффикса и наличием узуальных единиц типа *dizaine*, *douzaine*.

Наряду с описанными случаями встречается семантическая деривация и изменение сферы употребления языковой единицы, как это произошло с существительным *confinement* ‘заключение’, которое довольно редко использовалось в повседневной речи и относилось скорее к юридической сфере. В последние годы это слово приобрело значение ‘самоизоляция’ и стало использоваться повсеместно.

Таким образом, словотворческая работа, будучи уникальной и оригинальной, следует в большинстве случаев языковому стандарту и тем словообразовательным способам и моделям, которые присущи в большей или меньшей степени конкретному языку. Регулярное употребление новообразованных единиц в текстах массовых коммуникаций приводит к

их более быстрой кодификации и «включению» единицы в активный словарь. Семантическая деривация во многом определяется ассоциативными нормами, которые задают специфический для данного языка и культуры шаблон.

Библиографические ссылки

1. Larousse: dictionnaire de français [Электронный ресурс]. URL: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue> (дата обращения: 29.04.2023).
2. Agabalian G. -Isme : suffixe modal pour la formation de noms de discours // Travaux de linguistique. 2019. 2 (n° 79). P. 43–78.
3. Влавацкая М. В. Окказиональная синтагматика в функционально-семантическом рассмотрении // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 2 (32): в 2-х ч. Ч. I. С. 39–47.
4. Гридина Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество. Екатеринбург : Урал. ГПИ, 1996.
5. Le Monde [Электронный ресурс]. URL: <https://www.lemonde.fr> (дата обращения: 29.04.2023).
6. Le Figaro [Электронный ресурс]. URL: <https://www.lefigaro.fr> (дата обращения: 29.04.2023).

РОМАНИЯ: ХРОНОТОП И ПРОЯВЛЕНИЕ В МИРЕ

В. А. Салеев

*Институт философии Национальной Академии наук,
ул. Сурганова, 1, корпус 2, 220072, г. Минск, Республика Беларусь, vasaleyev@yandex.by*

В работе исследуется термин «Романия» в его историческом и современном контекстах. Рассматриваются распространение романских языков в Европе и в мире, а также соотношение понятий «язык» и «диалект» в романском ареале. Определяется влияние культуры романских народов на менталитет и культуру других стран.

Ключевые слова: Романия; романские языки; язык; диалект; менталитет; культура; языковые контакты; влияние романских культур; национальные личности; языковой и культурный факторы; романизация в современном мире.

ROMANIA: CHRONOTOPE AND MANIFESTATION IN THE WORLD

V. A. Saleyev

*Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences,
Surganova str., 1, build. 2, 220072, Minsk, Republic of Belarus, vasaleyev@yandex.by*

The paper examines the term "Romania" in its historical and modern contexts. The distribution of Romance languages in Europe and the world, as well as the relationship between the concepts of "language" and "dialect" in the Romance area have been considered. The influence of the culture of the Romanesque people on the mentality and culture of other countries in Europe and the world has been determined.

Key words: Romance; Romance languages; language and dialect; mentality; culture; language contacts; influence of Romance cultures; national personalities; linguistic and cultural factors; Romanization in the modern world.

Термин «Романия» сам по себе многозначен. В традиционном смысле им обозначались территории, так или иначе включённые в границы Римской империи и находившиеся в зоне влияния латинского языка. Причём лингвистическая составляющая в структуре данного понятия постепенно начинает играть доминирующую роль: в современной интерпретации это прежде всего ареал распространения романских языков и культур романских народов в мире.

Кроме того, этот термин употребляется «... в лингвистической литературе в сопровождении двух антонимичных прилагательных Старая и Новая Романия. В этом случае противопоставляются два территориальных понятия: Старая Романия – это те государства Европы, где сейчас говорят на романских языках, а некогда говорили на латинском языке; Новая Романия – области распространения романских языков за

пределами Европы. Термин «Новая Романия» используется иногда и для обозначения современного романского языкового ареала в его совокупности...» [1, с. 9].

В последнем случае речь идет о противопоставлении древней Романии и современной Романии. Разумеется, лингвистическая сторона играет в такой дифференциации весьма важную роль. Хотелось бы расширить взгляд на генезис и развитие романских народов (этносов), при этом учитывая не только языковые особенности каждого из них, но и культурные, философско-психологические отличия (национальное самосознание, национальный характер, национальную ментальность).

Однако, возвращаясь к проблеме определения термина, отметим, что мы будем иметь в виду сложившиеся европейские нации, принимая во внимание распространение романских языков в мире, их статус в начале XXI века.

Следует учитывать и трудности, связанные с соотношением понятий «язык» и «диалект». Даже к концу XX века в романских языках данная проблема актуальна и труднопреодолима (особенно это касается Италии). Впрочем, все романские этносы имеют определенное количество разновидностей романской речи. Отнесение тех или иных говоров к понятию «язык» (как и к понятию «диалект») представляет собой задачу повышенной сложности.

Ясно, что из числа романских языков исключается исчезнувший далматинский язык, носители которого жили на территории Югославии. Каждый из романских языков (учитываются только европейские государства и нации) насчитывает определенное количество признанных диалектов.

У подготовленного читателя не вызывает удивления количество диалектов в Италии. Глобальное историческое противостояние Севера и Юга и довольно позднее создание суверенного итальянского государства обусловили существование пяти северных (от пьемонтского до венецианского) и пяти южных (от неаполитанского до сицилийского) диалектов. Даже центр Италии характеризуется наличием трех ярких диалектов: умбрского, римского и тосканского [1]. Последний является основой литературного итальянского языка. Язык жителей Сардинии вообще признан самостоятельным языком.

Во Франции также имеются диалекты. Исторически в этой стране существовало два ведущих языка: язык центральной области Иль-де-Франс и окситанский (провансальский) язык юга Франции с диалектами, наиболее известным из которых является гасконский [1].

Язык Иль-де-Франс представлял собой основу для формирования государственного французского языка.

Наряду с кастильским, являющимся национальным языком, в Испании существуют каталанский язык, язык басков и галисийский язык, а также ряд диалектов на севере (арагонский) и на юге (андалусийский) [1].

Румынский язык также имеет свои разновидности. Молдавский язык близкородствен румынскому языку. Самостоятельных языков в этом пространстве Восточной Европы не наблюдается. Альпийские говоры Швейцарии формируют ретороманский язык.

Нас волнует не столько существование многочисленных вариантов романской речи, но, главным образом, распространение романских языков в мире и их роль во взаимодействии культур романских народов с культурами стран, где духовные свойства Романии проявляются в течение определенных исторических этапов.

Что касается исторической ретроспективы, то она, вероятнее всего, должна исчисляться с эпохи Возрождения. Именно в этот переходный период совершались Великие географические открытия. Наиболее значимыми активаторами этого процесса выступили Испания и Португалия (эпоха Кука и английского влияния настала намного позже), поэтому на территориях Нового Света испанский язык постепенно занял доминирующее положение и, в результате, стал официальным языком. В этот период происходило формирование национального самосознания и национального менталитета этноса.

Длительное время в Европе в качестве языка науки, религии и искусства (вспомним великое творение Н. Гусовского «Песня про зубра», а также поэзию Я. Вислицкого) был распространён латинский язык. К XVIII веку Франция становится определяющим культурным форпостом в Европе, Париж провозглашается центром культуры. Во многом это было связано с доминированием классицизма в искусстве, основным источником которого с XVII века была Франция. В эпоху Просвещения Франция приобрела статус интеллектуального центра Европы, главным образом, благодаря знаменитым философам Вольтеру, Д. Дидро, Ж. - Ж. Руссо, Ш. Монтескье и др.

Естественно, что вслед за французским языком в европейские страны приходит и французская культура. Порой представители местной аристократии преуспевали больше в усвоении ценностей французской культуры, чем в знании собственной культуры. Так, известно, что не все воспитанники Царскосельского лицея говорили по-русски. Знаменитая Уршуля Радзивилл почти половину своих пьес написала на французском языке. Многие страницы романа-эпопеи «Война и мир» написаны

Л. Н. Толстым на французском языке, что наглядно демонстрирует ситуацию в высшем русском обществе.

Однако проблема восприятия «другого» языка тем или иным этносоциальным организмом выходит далеко за пределы исключительно языкового общения. Речь может идти о взаимоотношениях национальных культур, которые отличаются друг от друга. «Культуры – утверждает И. Ким, – разнятся в мировоззрении, верованиях, ценностях, нормах и других вещах, так же, как и в моделях коммуникации. Особенно ярко культуры отличаются в языке и невербальном поведении, в манерах двигаться, сидеть, стоять, жестикулировать, принимать позы, в физической экспрессии, в способах обращения со временем, пространством и материальными вещами» [2, с. 75].

Разумеется, и национальный язык, выросший из культуры собственного этноса, навсегда сопряжён с собственной культурой и рисует картину мира, исходя из своих этноспецифических особенностей (и возможностей).

Общая культурно-языковая картина мира всегда по-особенному преломляется в сознании личности, принадлежащей к определенному этносу. Иными словами, национальная принадлежность представляет собой сложную систему, в которой доминирующее положение занимает духовная сфера, в которую входят и язык, и национальное самосознание, и национальный менталитет. Конечно же, в этой системе чрезвычайно важной оказывается аксиологическая составляющая, то есть ценности (и на их основе ценностные ориентации), мировоззрение и мирозерцание, стереотипы, закрепившиеся в психике представителей этносов, оценки тех или иных явлений, поведенческой деятельности носителей как собственной, так и иноязычной культуры.

Так, соотношение русской и французской культур начала XIX века характеризуется формированием национальных личностей в классическом измерении. Французская национальная личность отличается достаточным рационализмом, вежливостью, галантностью, куртуазностью, вкусом и тактом. Большинство из этих качеств остаются актуальными и в современной Франции [3]. Но все эти ценностные характеристики, с восторгом принимаемые русским общественным мнением в конце XVIII – начале XIX века, подвергаются сомнению и критике во второй половине XIX века. Именно в это время начинает формироваться русское национальное самосознание, идентифицируется отношение к себе и миру, понимание национальных духовных ценностей,

в частности, осознание глубины жизни (её содержательности в противовес форме).

Именно так трактует основной конфликт между русскими и французами Алексей Иванович, главный герой известного романа Ф. М. Достоевского «Игрок». Магистральная идея произведения как раз заключается в противопоставлении «русские vs европейцы». Действие происходит на заграничном курорте. Перед читателем проходит множество разнообразных лиц (немцы, поляки, французы, англичанин Астлей), которые играют в рулетку. То, что русское видение мира противостоит европейскому, мы узнаём в самом начале романа, когда герой в беседе с генералом отказывается поклоняться золотому тельцу (немецкому способу накопления богатств): «... когда целое поколение людей тратит все силы ради приобретения богатства, а в это время их дети стареют, сохнут, многие не доживают до завершения этого двухсотлетнего преемственного труда» [4, с. 348–349]. Главный герой романа выражает свое противодействие, заявляя, что будет «дебоширить по-русски или разживаться на рулетке» [там же]. Особенно критически Алексей Иванович относится к французам именно потому, что французская манера поведения чуть ли не столетие считалась в российском обществе эталоном. Особенно неприятие вызывает у главного героя маркиз де Грие, которого он считает проклятием генеральского семейства: «Де Грие из сердитого лица сделал улыбающееся той скверною официально-учтивою французскою улыбкой, которую я так ненавижу» [4, с. 399]. Наш герой принципиально не принимает французскую манеру поведения, его умозаключения касаются, главным образом, сущностной глубины различий между содержанием и формой: «Француз – это законченная красивая форма... Самый пошлейший французишка может иметь манеры, приемы, выражения и даже мысли вполне изящной формы, не участвуя в этой форме ни своею инициативою, ни душою, ни сердцем; все это досталось ему по наследству. Сами собою, они могут быть пустее пустейшего и подлее подлейшего» [4, с. 455–456].

Особенно возмущает Алексея Ивановича тот факт, что благодаря наличию «изящной формы» де Грие пользуется несомненным успехом у русских барышень, поскольку «барышня принимает эту форму за его собственную душу, за натуральную форму его души и сердца, а не за одежду, доставшуюся ему по наследству» [4, с. 455–456].

Таким образом, именно «легкость, изящность, галантное общение с женским полом» ценились в русском обществе. Следует отметить, что отличия французского и русского мировоззрений таятся в национальном

характере и национальном менталитете представителей указанных этносов. «Русская душа ушиблена ширью», – утверждал один из самых значительных российских философов XX века Николай Бердяев. Этот максимализм лежит в основе поведения русской, в том числе и лингвистической (по В. В. Воробьеву), личности. Другие исследователи также подтверждают взгляд Ф. М. Достоевского на русскую душу. Так, В. Желвис, выводя на первый план «страдающую русскую душу», утверждает, что «русский взгляд на жизнь можно выразить с помощью трёх основных понятий: «душа», «тоска», «судьба»: «...душа – это некая нематериальная субстанция, понятие о которой неразрывно связано с православием. Душа – жизненная сила каждого живого существа. Тоска – это смесь апатии, мучения, меланхолии и скуки... Судьба – это эклектическая смесь фатума, удела, доли, жребия и предназначения» [5, с. 13].

Романия повлияла и на культурную идентичность стран Южной и Центральной Америки. Там наблюдались те же тенденции, что и в ситуации англоязычного влияния по всему миру. Однако здесь имелись и некоторые особенности: «То, что страны Латинской Америки и некоторые области Канады стали романскими по языку и культуре, лишь отчасти объясняется романизацией, то есть постепенным приобщением к языку и культуре завоевателей, местного индейского (в Канаде также эскимосского) населения и завезенного из Африки негритянского населения, основными же носителями романских языков и романской культуры были здесь прежде всего сами испанцы, португальцы, французы» [1, с. 69]. Обозначенное положение, на наш взгляд, требует коррекции. Разумеется, истинными носителями национального языка всегда являются представители этноса, в недрах которого и сформирован данный язык. Однако язык, помещенный в иную культурно-лингвистическую ситуацию, сам имеет тенденцию к изменению.

Возникает вопрос: детерминируется ли романизация в первую очередь характером взаимоотношений конкретного романского языка с местными языками? Чаще всего (особенно если местный язык достаточно укоренен среди автохтонного населения) появляется некий койне (по-белорусски – «трасянка»), содержащий в себе, кроме основной лексики романского языка, еще и лексику местного языка. Согласно мнению некоторых лингвистов, так образуется кодialeкт.

Так, Бразилия ощутила на себе результаты португальской колонизации, и с 1536 года «...начинается история бразильского кодialeкта португальского языка. На данном этапе истории Бразилии появляется *Lingua Geral* – некий койне, имеющий в основе субстратный

язык тупи-гуарани (носители – представители местных племен), включающий примеси португальской лексики. Проанализировав состав заимствованной лексики, можно легко прийти к выводу, что в основном в португальский язык влились слова, обозначающие название местности, животных, некоторых природных явлений, самоназвание племен, населявших территорию Бразилии, название фруктов и растений» [6, с. 141].

На наш взгляд, данные выводы представляются несколько спорными. Бразильцы разговаривают не на диалекте, они пользуются португальским языком. Но это бразильский вариант португальского языка, относящийся к романскому языковому миру.

Аналогичным образом выглядит языковая и культурная ситуация в многочисленных странах Южной Америки. Там испанский язык вступает во взаимоотношения с местными языками. В некоторых из них, например, в Перу, официальными языками признаны испанский язык и индийский язык кечуа. В Парагвае распространён индийский язык гуарани, хотя он и не является государственным языком. Все это показывает, насколько сложна ситуация, когда автохтонное население какой-либо территории начинает пользоваться иноземным языком.

В Испании испанский язык также пережил ряд пертурбаций: «В XV веке, когда Изабелла Кастильская вышла замуж за Фердинанда Арагонского, и в стране установилось некое подобие порядка и единства, «кастельяно», то есть язык, на котором разговаривала Изабелла, стал основным средством общения. Со временем, однако, различные области Испании стали тяготеть к независимости и потому перешли на свои собственные языки» [7, с. 7]. Сегодня в регионах Испании, где проявляются тенденции к сепаратизму (особенно в Стране Басков и Каталонии, стремящихся к независимости от официального Мадрида), используются баскский и каталонский языки.

Тем не менее в мире не менее 250 миллионов людей говорит на национальном варианте (как принято говорить у лингвистов) испанского (кастильского) языка. Будучи южным народом, испанцы очень близки к южноамериканцам, хотя черты их национального характера (гордость, особое понятие чести, индивидуализм, свободолюбие, стремление красиво прожить жизнь) могут существенно отличаться от особенностей характера жителей стран, которые говорят на испанском языке. Самое важное заключается в том, что в середине XX века испанский язык стал ведущим романским языком, поскольку этот язык был признан одним из

официальных рабочих языков ООН. С французским языком дело обстоит несколько иначе. Будучи также одним из официальных рабочих языков ООН, этот язык признается рабочим языком рядом международных организаций, например, Международного Олимпийского комитета, ЮНЕСКО. На французском языке говорит около 100 миллионов человек в мире.

Число говорящих на португальском языке приближается к 200 миллионам человек, поскольку население Бразилии непрерывно увеличивается. Свыше 70 миллионов человек по всему миру пользуются итальянским языком.

Отметим, что ведущие романские языки (и даже ретороманский язык, едва насчитывающий полмиллиона носителей) входят в особую сферу (область) духовного самопроявления человечества. На наш взгляд, термин «Романия» полностью не синонимичен термину «романский языковой ареал», поскольку последний сегодня обозначает область распространения романских языков. Думается, что всегда следует учитывать влияние латинского языка, который хоть и употребляется в реальности в настоящее время, но присутствует в культуре, в медицине, в ботанике и, разумеется, в архивных письменных материалах. Подчеркнем, что речь идёт о культуре, в том числе народов не романского происхождения, в жизнедеятельности которых благодаря воздействию романского языка осуществляется формирование явлений культуры, обнаруживающих явную связь с романской культурой. В этом плане полностью реализуется на практике концепция В. Гумбольдта о глубинной связи языка и культуры. В данном случае, по мнению В. Н. Телия, сочетаются «культурный фактор в языке и языковой фактор в человеке на фоне живых коммуникативных процессов» [8, с. 52].

Иными словами, языковое пространство соединяется с пространством культуры (включая этнопсихологические особенности народов, мировосприятие и мировоззрение представителей данного этноса), становясь важнейшей и неизменной субстанцией национальной культуры, органичной ее частью. Все сказанное в определяющей степени относится к древней и к современной Романии. Хотя в конце XX – начале XXI века на доминирующую роль претендует англосаксонское сообщество, Романия остается одним из могучих факторов развития духовности, без которого принципиально невозможно себе представить существование общечеловеческих ценностей.

Библиографические ссылки

1. Алисова Т. Б., Репина Т. А., Таривердиева М. А. Введение в романскую филологию: учебник. М. : «Высшая школа», 1982.
2. Тен Ю. П. Культурология и межкультурная коммуникация. Ростов н/Д : Феникс, 2007.
3. Воробьёв В. В. Лингвокультурология: монография. М. : РУДН, 2008.
4. Достоевский Ф. М. Село Степанчиково и его обитатели. Игрок. Записки из подполья. М. : «Правда», 1985.
5. Жильвис В. Эти странные русские. М. : Эгмонт Россия Лтд, 2002.
6. Мохов Н. А. Влияние различных языков на кодидиалект португальского языка // Философия и наука в культурах Запада и Востока: сб. науч. ст. по материалам II Всероссийской науч. конф., Томск, 6–7 июня 2018 г. / отв. ред. Е. В. Тихонова. Томск : Изд. ТГУ, 2018.
7. Лоней Д. Эти странные Испанцы. М. : Эгмонт Россия Лтд, 1999.
8. Ковшова М. М., Гудков Д. Б. Словарь лингвокультурологических терминов. М.: Гнозис, 2018.

ИТАЛЬЯНСКАЯ СЛАВИСТИКА: БЕЛОРУССКИЙ СЛЕД

М. В. Салеева

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, maryannasaleeva@gmail.com*

В статье рассматриваются исторические корни славистики и основные учебные и исследовательские центры славистики в Италии. Исследования по белорусистике в мире имеют давнюю историю, которая связана с историческими и культурными связями Беларуси с соседними народами. Деятельность итальянских ученых по исследованию белорусской культуры является значимой, международные конгрессы и конференции служат площадкой для обмена научными результатами и обсуждения актуальных вопросов в области белорусской науки. В статье представлены общественные организации, занимающиеся исследованием славянских языков и культур. Кратко анализируется деятельность Итальянской ассоциации славистов и Итальянского Конгресса славистов, публикации по восточнославянской филологии. Рассматривается деятельность некоторых русских и белорусских исследователей в Италии.

Ключевые слова: итальянская славистика; белорусистика; Итальянская Ассоциация Славистов; русские и белорусские исследователи в Италии.

ITALIAN SLAVISTICS: BELARUSIAN TRAIL

M. V. Saleeva

*Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, maryannasaleeva@gmail.com*

The article examines the historical roots of Slavic studies and the main educational and research Slavic centers in Italy. Research on Belarusian studies in the world has a long history, due to the historical and cultural interaction of Belarus with neighboring peoples. The activity of Italian scientists in the study of Belarusian culture is significant, international congresses and conferences serve as a platform for the exchange of scientific results and discussion of topical issues in the field of Belarusian science. Public organizations involved in the study of Slavic languages and cultures are presented in the article. The activities of the Italian Association of Slavists and of the Italian Congress of Slavists, publications on East Slavic philology are briefly analyzed. The activity of some Russian and Belarusian researchers in Italy is considered.

Key words: Italian Slavic studies; Belarusian studies; Italian Association of Slavists; Russian and Belarusian researchers in Italy.

Славяноведение в Италии имеет давнюю традицию, восходящую к восемнадцатому веку, когда деятели итальянской культуры начали проявлять интерес к славянской культуре и литературе. Однако только со второй половины XIX века можно выделить первые академические учреждения, занимающиеся славяноведением в Италии. В частности, следует отметить деятельность Себастьяно Чампи, итальянского филолога

и лингвиста XIX века, который провел важные исследования славянских диалектов и истории русского языка.

В Энциклопедическом словаре Брокгауза и Эфрона отмечается, что в Италии интерес к славянским исследованиям возник лишь недавно параллельно с успехами сравнительного языкознания, представители которого в университетах Милана (Г. Асколи), Турина (Д. Пецци) и Рима (Дж. Линьяно) уделяют внимание славянским языкам. Среди итальянцев есть и другие ученые и писатели, знакомящие своих соотечественников с жизнью и культурой славян: D. Ciàmpoli, Ан. Губернатис и др. [1].

В XXI веке традиция формирования центров славистики при ведущих университетах сохраняется. Активную деятельность в этом направлении проводит профессор истории русского языка Миланского университета, главный редактор журнала "Studi Slavistici" Джованна Броджи-Беркофф.

Университет Пизы также имеет давние традиции изучения славистики, прежде всего благодаря кафедре современных иностранных языков и литературы, где преподаются славянская литература и культура. Среди выдающихся педагогов можно назвать профессора русского языка и литературы Пизанского университета, председателя Ассоциации итальянских славистов Стефано Гардзонио.

В Венецианском университете Ка'Фоскари есть факультет лингвистических и сравнительных культурных исследований, посвященный изучению культуры стран Центральной и Восточной Европы и Азии. История преподавания славянских языков и славянской культуры представлена в статье «История преподавания лингвистических дисциплин и культуры в Ка' Фоскари» 2017 года, авторами которой являются Томми Пиццолато, Тициана д'Амико и Даниэла Рицци [2]. В статье представлены особенности преподавания восточно-европейских языков (в том числе польского, русского, словенского и сербскохорватского) и литературных направлений с момента их появления в качестве академических дисциплин до наших дней. В качестве основы исследований по русистике рассматривается деятельность Эвела Гаспарини.

Неаполитанский Университет также проводит ряд мероприятий по славистике. В 2016 году была проведена конференция по славянской лингвистике, по итогам проведения которой в 2017 году был опубликован сборник «Исследования по славянской лингвистике» под редакцией Марины де Филиппо и Франсуа Эсвана.

Итальянская ассоциация славистов (ИАС) – это организация, объединяющая ученых и специалистов-славистов Италии. Основанная в 1994 году, ассоциация занимается продвижением и развитием научных,

культурных и дидактических исследований в области славистики не только в Италии, но и за рубежом. Основными направлениями деятельности ассоциации являются проведение конференций и семинаров, а также публикация специализированных научных журналов.

Каждые два года Итальянская ассоциация славистов организует Итальянский конгресс славистов. Это мероприятие представляет собой возможность для встречи и обмена мнениями между известными учеными [3].

Среди российских исследователей, публикующих труды по славистике за рубежом, заслуживает внимания деятельность Ольги Седаковой. В статье «Маленький оммаж великому труду» (заметка Ольги Седаковой о зарубежной славистике XX века) [4] автор отмечает, что в России исследования по зарубежной славистике XX века являются малоизвестными. К сожалению, данная литература не переводилась и не издавалась в СССР, поэтому русисты не имели возможности общаться и обмениваться идеями с зарубежными коллегами. Однако серия «Современная западная русистика» издательства «Академический проект» старается заполнить этот пробел посредством выпуска реферативных сборников и журналов.

Сегодня ситуация несколько изменилась. Показательна деятельность научного центра Дома русского зарубежья, который совместно с итальянскими славистами организует проекты, в том числе конференции, секции и презентации книг, связанные с развитием русской культуры в Италии. Одним из направлений проекта стало создание сайта Russiatalia о русско-итальянском сотрудничестве (<https://www.russinitalia.it/index.php>). На сайте собраны основные результаты исследований.

Историк, писатель, исследователь русского зарубежья Михаил Григорьевич Талалай является автором и соавтором ряда работ, посвященных деятельности русских ученых в Италии («Русские на Амальфи», «Русские в Мерано»).

Белорусистика – это область научных исследований, которая занимается изучением истории, культуры, языка и литературы белорусского народа. Достаточно сложно определить сущность понятия «белорусистика», так как в большинстве случаев данное понятие связано с исследованием культуры и быта восточных славян. Это отражается в сходстве элементов культуры, быта с соседними славянскими народами, а также предопределено историческим развитием.

Часто белорусоведение рассматривается как часть русистики. В 2018 году в Смоленском государственном университете на базе научно-образовательного центра «Россия и Беларусь: история и культура в

прошлом и настоящем» проходила Международная научная конференция «Россиеведение и белорусоведение в XXI веке: традиционные и новые тенденции в научных исследованиях». Среди задач конференции был заявлен анализ взаимопроникновения различных исследовательских школ и направлений в современных исторических исследованиях россиеведения и белорусоведения.

Кандидат исторических наук О. И. Дернович в статье, посвященной истории Великого Княжества Литовского в 16–17 веках, рассматривает видение белорусских земель того времени иностранными исследователями, в том числе представляет взгляды итальянского историка 17 века Алессандро Гуанини [5, с. 84].

Существует также ряд научных работ и исследований итальянских ученых по истории и культуре Беларуси. Так, выдающиеся белорусские деятели (Микола Гусовский, Лев Сапега, Ефросинья Полоцкая) всегда привлекали к себе внимание итальянских ученых.

В 2013 году в Минске проходил Конгресс славистов, на котором ученые из разных стран мира делились результатами своих научных исследований в области славянской филологии, литературы и культуры. Итальянские докладчики также принимали участие в этом мероприятии, представляя свои научные разработки в контексте исследований славянской культуры и языков. Мария Кьяра Ферро из Университета Кьети-Пескара представила доклад об агиографии Ефросиньи Полоцкой [6].

Важен вклад в мировые исследования по белорусистике и белорусских специалистов. Прежде всего потому, что они, владея белорусским языком, могут ссылаться на материалы отечественных исследователей на русском, белорусском, а иногда и на других славянских языках.

Отметим некоторых исследователей, известных своей научной, преподавательской и публицистической деятельностью в сфере славистики и итальянистики.

Кандидат филологических наук Лариса Филипповна Пуцилева с 1988 года преподает русский язык в Университетах Перуджи в Италии, Болоньи и Милана. Она является автором ряда учебников и монографий по лексикологии и фразеологии русского языка. Л. Ф. Пуцилева выступала с докладами о белорусской литературе на Международных конгрессах славистов в Македонии, Беларуси и Сербии. В 2015 году она написала статью о белорусской литературе для IX Приложения к Итальянской энциклопедии Треккани. Л. Ф. Пуцилева занимается художественными и поэтическими переводами: перевела стихи Н. Гумилева на итальянский язык и стихи некоторых итальянских авторов

на русский язык. В 2020 году она выступила куратором и редактором первой в истории Антологии белорусской поэзии XX века «Золотая колесница солнца» на итальянском языке [7].

Антология уникальна тем, что это первый сборник современной белорусской поэзии, вышедший на итальянском языке. В сборнике представлены тексты двадцати шести белорусских поэтов, относящихся к разным историческим периодам: от национального ренессанса начала XX века до «соцреализма» советских лет и вплоть до периода постмодерна. В предисловии к книге Давиде Рондони отмечает важность того, что благодаря поэтическому слову читателю открываются тайны белорусской земли и душа белорусского народа.

Среди переводов белорусских поэтов на итальянский язык следует отметить работы Сергея Васильевича Логиша, кандидата филологических наук, доцента кафедры романского языкознания и зарубежной литературы филологического факультета Белорусского государственного университета, создателя первого, и, наверное, самого объемного русскоязычного сайта по литературе и культуре Италии *Belpaese2000*, автора ряда публикаций по итальянскому языку и литературе.

Кандидат филологических наук Оксана Алексеевна Данильчик является белорусской поэтессой, а также переводчиком и литературным деятелем. О. А. Данильчик исследует творчество Данте и итальянские реминисценции в белорусской литературе. В 2019 году в издательстве Контролуче вышел ее поэтический сборник на итальянском языке «Песнь льда» («*Il Canto del ghiaccio*»). Представлены ее стихи и в Антологии белорусской поэзии XX века под редакцией Л. Ф. Пуцилевой.

Заслуживает внимания и деятельность в области славистики и белорусистики выпускницы филологического факультета Майи Головановой, соавтора учебника по русскому языку для итальянцев «Давайте!», автора ряда научных и художественных публикаций.

Таким образом, исследования по белорусистике в мире имеют давнюю историю, которая связана с историческими и культурными связями Беларуси с соседними народами. Деятельность итальянских ученых по исследованию белорусской культуры является значимой, а международные конгрессы и конференции служат площадкой для обмена научными результатами и обсуждения актуальных вопросов в области белорусской науки.

Библиографические ссылки

1. Славяноведение Энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikisource.org/wiki/%D0%AD%D0%A1%D0%91%D0%95/%D0%A1%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D1%8F%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5>. (дата обращения: 26.03.2023).
2. Pizzolato T., D'Amico T., Rizzi D. Storia degli insegnamenti linguistico-culturali a Ca' Foscari // Le lingue occidentali nei 150 anni di storia di Ca' Foscari a cura di Anna Cardinaletti e altri [Электронный ресурс]. URL: https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-263-5/978-88-6969-263-5-ch-09_XerLzLk.pdf (дата обращения: 26.03.2023).
3. Дёмин А. О. Электронный журнал ассоциации итальянских славистов "Studi slavistici" // Москва : Портал «О литературе», LITERARY.RU. [Электронный ресурс]. URL: <http://literary.ru/literary.ru/readme.php?subaction=showfull&id=1203430010&archive=1203491298> (дата обращения: 26.03.2023).
4. Седакова О. «Маленький оммаж великому труду» (заметка Ольги Седаковой о зарубежной славистике XX века) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.olgasedakova.com/Events/1738> (дата обращения: 26.03.2023).
5. Дернович О. И. Конструируя «Другую Русь»: Образы «Руси» в историописании Великого княжества Литовского XVI– XVII веков // «Россиеведение и белорусоведение в XXI веке: традиционные и новые тенденции в научных исследованиях»: материалы Межд. науч. конф., Смоленск, 11–12 октября 2018 г. / под ред. Е. В. Кодина. Вып. 4. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2018. С. 74–90.
6. Ферро М. К. Святая Евфросиния игуменья Полоцкая. Поиск исторического лица между агиографической традицией и летописными записками. // Contributi italiani al XV Congresso Internazionale degli Slavisti, Minsk, 20–27 agosto 2001. Firenze : University Press 2013. P. 77–93.
7. Il carro dorato del sole. Antologia della poesia bielorusa del XX secolo, Larisa Poutsileva (a cura di). Forlì : CartaCanta, 2020.

«ОТКРЫТАЯ СЕМИОТИКА» Ж.-Ж. БУТО

Т. В. Солодовникова

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, tatianasolodovnikova2015@gmail.com*

Вслед за французским семиологом Ж.-Ж. Буто, автором «открытой семиотики», в данном исследовании предлагается переосмыслить подход к семиотике, в рамках которой уже были разработаны соответствующие инструменты анализа, однако сама наука не получила институционального закрепления в академических сферах по причине укоренения в своей «имманентной онтологии» и ориентации на лингвистическую составляющую (сообщение и код). Исходя из предположения о существовании параллельных траекторий между семиотикой и коммуникацией, автор предлагает «подвергнуть семиотику испытанию» применительно к рекламной коммуникации, с тем чтобы провести их соответствующую переоценку и определить пути их взаимного обогащения.

Ключевые слова: «открытая семиотика»; коммуникация; рекламная коммуникация; инструмент; ценность; символ; знак.

«OPEN SEMIOTICS» OF J.-J. BOUTAUD

T. V. Saladounikava

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, tatianasolodovnikova2015@gmail.com*

Following the French semiologist J.-J. Boutaud, the author of «open semiotics», this study proposes to rethink the approach to semiotics, within which the appropriate analysis tools have already been developed, but the science itself has not received institutional consolidation in academic fields due to rooting in its «immanent ontology» and orientation towards linguistic component (message and code). Based on the assumption of the existence of parallel trajectories between semiotics and communication, the author proposes to “put semiotics to the test” in relation to advertising communication in order to re-evaluate them accordingly and determine ways for their mutual enrichment.

Key words: «open semiotics»; communication; advertising communication; tool; value; symbol; sign.

Ж.-Ж. Буто отмечает, что семиотика была вынуждена выйти из состояния имманентности с тем, чтобы исследовать проблемы коммуникации. При этом он подчеркивает, что возникла новая тенденция, состоящая в том, чтобы видеть знак, значение во всем и везде, тенденция, породившая новые семиотические жанры (биосемиотика, зоосемиотика, семиотика культур), находящиеся на грани смешения семиотической эпистемологии с социальными, гуманитарными и когнитивными науками [1].

В своей работе Ж.-Ж. Буто выделяет 4 «возраста» рекламной семиотики, однако в конце говорит о наступлении нового этапа –

семиотики интерфейсов [2], которая, по нашему убеждению, соотносится с современным этапом развития рекламной медиакоммуникации.

1. От до-семиотических моделей к «риторике образа»: первая фаза, нашедшая в рекламе предмет исследования жизни знаков в рамках жизни общества, характеризуется резким эпистемическим разрывом, осуществленным Р. Бартом, благодаря которому были введены принципы организации семиотического метадискурса рекламы.

2. Рекламная палеосемиотика: коды и грамматика изображения. Она противопоставляет радикальные и более интегративные подходы к понятию коммуникации. В этом отношении Ж.-Ж. Буто опирается на работы Ж. Пенину [3], Л. Порше [4], У. Эко [5]. Так, например, анализ Ж. Пенину основывался на функциях Р. Якобсона (референциальной, поэтической и имплицативной), идентифицируемых в процессе коммуникации, на базе которых им было выделено пять внутренних сообщений в рекламном объявлении. Вдохновленный идеями Л. Елмслева и Ф. де Соссюра, Л. Порше трактовал рекламный образ в качестве иконической лексикализации и стремился выявить критерии анализа образа в соответствии с принципом имманентности.

Что же касается У. Эко, то его анализ рекламного образа носит градуальный характер, словно просеянный по семиотической модели, регулируемой кодами, относящейся к физическим и материальным условиям знаковой коммуникации и отражающей последовательные слои кодификации.

3. Рекламная мезосемиотика: в 1980-е годы, ознаменованные взрывом рекламной коммуникации, отмечается пристальный интерес к знаку, который не просто направлен на формирование ценностей, а является непосредственным воплощением ценности в рекламируемом продукте, в то время как семиотика и ее инструменты становятся эффективными параметрами для потребителей. Именно в этот период во Франции появляется понятие «стиль жизни» (Б. Катла), происходит смещение семиотики от систем знаков к системам смыслов, вследствие чего открывается путь к социальной семиотике.

4. Междисциплинарные открытия и синкретическое мышление: под влиянием научной деятельности Ж.-М. Флош [6] 1990-е годы характеризовались появлением новых центров интереса и объектов исследований в области рекламной семиотики, которая начала раскрываться в культурном и антропологическом измерении: вопрос идентичности стал центральным в стратегиях продвижения бренда, что позволило обогатить и расширить понимание семиотики рекламной коммуникации.

5. Семиотика интерфейсов: если в течение длительного времени субъект рассматривался как пассивное существо, лишенное интенциональности, то последующая работа над моделями коммуникации позволила выявить логические механизмы узнавания у индивидов в ответ на энонсиативные стратегии современных медиа. При этом Ж.-Ж. Буто подчеркивает, что центральным объектом новой семиотики должен быть вопрос об интерфейсе производства / распознавания смыслов (production / reconnaissance), который порождает как теоретические, так и методологические проблемы, главным образом из-за крайней неоднородности дискурсивных материалов, с которыми мы имеем дело в производстве и восприятии информации. Эта гетерогенность обусловлена процессами социального семиозиса и когерентности, обеспечиваемой самоорганизующимися системами. Наблюдатель, находящийся в интерфейсе «производство / распознавание», активизирует самопроизвольные процессы двух автономных систем – медиа и актора. Таким образом, происходит своего рода взаимопроникновение, в понимании Н. Лумана [7], где одна система становится средой для другой и наоборот. Подытоживая собственные изыскания относительно «открытой семиотики», Ж.-Ж. Буто говорит о наступлении «переломного момента в восприятии рекламы», благодаря которому может быть в значительной степени перестроен семиотический горизонт рекламной коммуникации.

При таком подходе совершенно неслучайным представляется факт наличия в работах французских авторов ссылок на «бергсонианскую философию с ее интуитивистскими принципами и в связи с этим почти немислимые прежде тезисы о роли чувственного момента, субъективного опыта, памяти, образного отражения вещей» [8, с. 118].

«Открытая семиотика» применительно к рекламной коммуникации ставит перед собой основную задачу: в аспекте технологизации и цифровизации всех сфер человеческого бытия осмыслить знаковую, символическую сторону тех процессов, которые наблюдаются в данной области, установить, каким образом формируются / деформируются и затем транслируются новые смыслы и как меняются сам субъект рекламной коммуникации и его восприятие во взаимодействующих и взаимообуславливающих медиасферах, которые, в свою очередь, также подвергаются трансформациям.

В случае «открытой семиотики», или же, иными словами, современной семиотики интерфейсов, рекламная коммуникация рассматривается как особая среда, в которой конструируются и имплицитно определяются смысловые структуры, а также модели распознавания значений и

медиа-текстов. При таком подходе исследовательский упор делается на устройство того информационно-коммуникационного пространства, в котором создаются, «живут» и распознаются рекламные медиа-тексты как элементы культуры, то есть рекламная коммуникация является частью информационно-коммуникационного пространства, условием эффективности функционирования которой выступают знаковые системы. По сути, «открытая семиотика» (по Ж.-Ж. Буто) может быть определена как наука, изучающая жизнь знаков в социальной жизни.

Библиографические ссылки

1. Boutaud J.-J. *Sémiotique ouverte. Itinéraires sémiotiques en communication*. Paris : Hermès Science Publications, 2007.
2. Moutat A. «Jean-Jacques Boutaud, *Sémiotique ouverte. Itinéraires sémiotiques en communication*, Hermès Science Publications, 2007, 194 pages» [Ressource électronique] URL: <https://www.unilim.fr/actes-semiotiques/2220>. (date d'accès: 01.12.2021).
3. Péninou G. *Intelligence de la publicité. Etude sémiotique*. Paris : Ed. Robert Laffont, 1972.
4. Porché L. *Introduction à une sémiotique des images: Sur quelques exemples d'images publicitaires*. Paris : Éd. Crédif, Didier, 1976.
5. Eco U. *Le signe: histoire et analyse d'un concept*. Bruxelles : Editions Labor, 1988.
6. Floch J.-M. *Sémiotique, marketing et communication: sous les signes, les stratégies*. Paris : PUF, 2002.
7. Луман Н. Понятие риска // Альманах THESIS. 1994. № 5. С. 135–160.
8. Макаров В. В. *Избранное: Язык. Семиотика. Культура* : сб. науч. ст. / редкол. : А. Н. Степанова (отв. ред.), Е. А. Булат, Ф. Т. Михасенко. Минск : МГЛУ, 2014.

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ТЕМАТИЧЕСКИХ РАЗНОВИДНОСТЕЙ ФРАНЦУЗСКОГО ДИДАКТИЧЕСКОГО ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА

М. А. Темчур¹⁾, О. В. Лапунова²⁾

¹⁾ *Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, temmasha0306@gmail.com*

²⁾ *Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, OLGA-2980@mail.ru*

В статье выявлены прагматические разновидности французского дидактического Интернет-дискурса согласно функционально-прагматическим значениям и уровню эмоциональной вовлечённости субъекта речи, представлен анализ вербальных и невербальных характеристик прагматических разновидностей французского дидактического Интернет-дискурса. В качестве основных методов исследования применялись метод функционального анализа и метод контекстного анализа языковой структуры дискурсивных фрагментов. Основные результаты исследования могут быть использованы при обучении реферированию, а также созданию других вторичных текстов на основе французского дидактического Интернет-дискурса.

Ключевые слова: дидактический Интернет-дискурс; прагматика; тематическая разновидность; прагматическое значение; вербальные характеристики.

PRAGMATIC CLASSIFICATION OF THEMATIC VARIETIES OF THE FRENCH DIDACTIC INTERNET-DIS COURSE

M. A. Temchur¹⁾, O V. Lapunova²⁾

¹⁾ *Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, temmasha0306@gmail.com*

²⁾ *Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, OLGA-2980@mail.ru*

The article reveals the pragmatic varieties of the French didactic Internet discourse according to the functional and pragmatic meanings and the level of emotional involvement of the speech subject; an analysis of the verbal and non-verbal characteristics of the pragmatic varieties of the French didactic Internet discourse is presented. The study uses the following research methods: functional analysis and contextual analysis of the language structure of discursive fragments. The main results can be applied when teaching students to make abstracts and summaries and to create other secondary texts based on the French didactic Internet discourse.

Key words: didactic Internet discourse; pragmatics; thematic variety; pragmatic meaning; verbal features.

Среди компонентов прагматической ситуации О. Дюкро выделяет говорящего и его высказывание, обладающее определённым смыслом; слушающего, то есть того, кому адресуется сообщение; состояние дел, о которых идёт речь; контекст коммуникативной ситуации [1]. В дискурсе именно окружение, в котором употребляется высказывание,

устанавливает референцию дейктических выражений и отражает прагматическую интенцию субъекта речи.

Дидактический дискурс обладает следующим рядом признаков: чёткая коммуникативная цель, фиксированный хронотоп, наличие ряда коммуникативных стратегий (объясняющей, организующей, контролирующей, оценивающей, содействующей), иерархичный характер системы коммуникантов, выполнение ряда коммуникативных функций (информативной, воздействующей и т.д.).

Дидактический дискурс как разновидность Интернет-дискурса представляет собой его субдискурс, то есть самостоятельный компонент, составляющий информационное поле Интернет-пространства и предполагающий представление некой темы в сети Интернет множеством текстов, ссылок, изображений, знаков [2]. М. Ю. Олешков даёт следующее определение дидактическому взаимодействию: «система взаимно обусловленных индивидуальных действий субъектов образовательного процесса (учителя и учащихся), когда поведение каждого из участников выступает одновременно и стимулом, и реакцией на поведение остальных» [3, с. 150].

Дидактический дискурс, являясь преимущественно информативным жанром звучащей речи, не ограничивается интенцией «сообщения информации». Высказывание, имеющее определённое значение, обретает смысловую оформленность благодаря окружению, которое в зависимости от контекста речевой ситуации отражает прагматическую интенцию говорящего.

Мы полагаем, что прагматический смысл высказывания может являться критерием внутрижанровой дифференциации дидактического частного субдискурса (ЧС). Этот критерий даёт возможность выделить информативный и аргументативный типы ЧС. Аргументативный тип ЧС подразделяется на аргументативно-информативный, аргументативно-критический и чисто аргументативный подтипы. Данная классификация основывается на прагматических интенциях субъекта речи.

ЧС информативного типа выполняет функцию нейтрального сообщения информации. Говорящий представляет слушающему фактуальную информацию. Данный тип ЧС представлен небольшими по объёму информационными блоками.

Важно отметить, что говорящий сопровождает своё высказывание видеофрагментами с нейтральным музыкальным сопровождением. Данные видеофрагменты акцентируют внимание слушателя на самых важных моментах, облегчая таким образом восприятие информации и

обеспечивая выполнение установленной прагматической задачи, которая заключается в сообщении информации.

Однако в ЧС информативного типа допускается употребление языковых средств, выражающих интеллектуальную оценку: *Malheureusement, il y a une surexploitation de cette ressource et cela provoque la désertification des sols.*

Прагматическая интенция субъекта речи в ЧС аргументативно-критического типа заключается в выражении отрицательной оценки происходящих событий.

Так, в следующем фрагменте ЧС аргументативно-критического типа говорящий обращает внимание аудитории на отрицательную (психологическую) оценку рассматриваемых явлений: *La pollution des mers et des océans est l'un des plus grands problèmes environnementaux, auxquels l'humanité est confrontée actuellement; ... rien de tout cela ne se produirait à une si grande échelle, si nous ne produisions pas autant de plastiques.* Дискурс насыщен метафорами с негативной коннотацией: *zones qui sont de véritables îles de plastique.* При этом говорящий часто использует дейксис *nous*, акцентируя внимание на причастности к описываемой проблеме всех людей: *Lorsque nous jetons des plastiques que nous n'utilisons plus, ils peuvent suivre plusieurs voies.*

Оценочные суждения говорящего сопровождаются фактуальной информацией, которая приводится в качестве доказательства авторской точки зрения. В ЧС аргументативно-критического типа прагматическая задача заключается не столько в сообщении информации, сколько в её оценке. Таким образом, задача говорящего субъекта в данном типе ЧС состоит в воздействии посредством логического убеждения.

В ЧС аргументативно-информативного типа оценка происходящего выражается говорящим имплицитно при помощи варьирования просодических характеристик (ударение, ритм, паузация и т.д.). Чередование разных по объёму акцентных групп приводит к скачкам ритма, что привлекает внимание аудитории к существенно важным моментам и позволяет проникнуть в суть описываемой проблемы.

В данном типе ЧС на первый план выступает прагматическая задача, заключающаяся в аргументации посредством логического убеждения. При этом говорящий даёт определение каждому термину, который он использует. Например, “les volcans sont des phénomènes naturels qui se produisent lorsque la magma de la planète remonte à la surface”. Так, для иллюстрации серьёзной угрозы, которую представляют вулканы, говорящий использует дейксисы места и времени, что позволяет слушающему сформировать целостное представление о произошедших

катастрофах и их последствиях:... *le lieu où, dans la mythologie grecque, Héphaïstos et les cyclopes fabriquaient le foudre, ce volcan est connu par le fait qu'en 1669 une éruption a atteint la ville de Catane, la plus grande ville de la région, et en 1992 une autre éruption similaire a dévasté de grandes parties de l'île...*

Данные тематические блоки сопровождаются видеофрагментами, указывающими на масштабы катастроф и их последствия. Визуальная информация служит одним из средств невербального убеждения, так как видео иллюстрирует те фрагменты, которые отвечают прагматической задаче субъекта речи.

Как правило, говорящий формулирует проблему посредством постановки вопроса: *Comment peut-on y avoir des changements climatiques s'il fait froid?*

Вопрос содержит имплицитные Точки зрения Третьих лиц («+» и «-»). Далее говорящий разъясняет адресату суть поставленной в риторическом вопросе проблемы, глубоко анализируя ее с привлечением дополнительных аргументов, при этом используя множество логических коннекторов, выражающих причину / доказательство / следствие и т.д.:

En fait, cette augmentation de températures causée par le CO² provoque l'évaporation de plus d'eau, ce qui, à son tour, fait augmenter davantage de la température ;

...car il n'est pas seulement important de savoir de combien de degrés la température augmente, mais aussi la rapidité avec laquelle cette augmentation le produit.

Таким образом, коммуникативно-прагматическая направленность дидактического интернет-дискурса предопределяет его дифференциацию. Если в информативном типе говорящий ограничивается нейтральным сообщением информации, то в аргументативном типе он убеждает адресата в правомерности излагаемой информации. При этом интенция логического убеждения превалирует в аргументативно-информативном типе, а критическая оценка проблемы характеризует аргументативно-критический тип дидактического интернет-дискурса.

Библиографические ссылки

1. Ducrot O. Dire et ne pas dire. Paris : Hermann, 1972.
2. Горина Е. В. Конституирующие признаки дискурса Интернета: дис. ... докт. филол. наук: 10.02.19 / Урал. федер. ун-т им. первого президента России Б. Н. Ельцина. Екатеринбург, 2015.
3. Олешков М. Ю. Основные параметры модели профессиональной коммуникации (на примере дидактического дискурса). М. : РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2006.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СУБСТАНТИВНЫХ ТЕМПОРАЛЬНЫХ НОМИНАЦИЙ В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ

А. В. Тучинский

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, prof.1968@list.ru*

В статье анализируются темпоральные номинации, отражающие философскую категорию времени, выявляющие продолжительность существования бытия, этапы жизненного пути человека.

Ключевые слова: категория времени; субстантивная лексика; русский язык; французский язык; тематическая группа; темпоральная номинация.

REPRESENTATION OF SUBSTANTIVE TEMPORAL NOMINATIONS IN THE RUSSIAN AND FRENCH LANGUAGES

A. V. Tuchynski

*Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, prof.1968@list.ru*

Temporal nominations are analyzed in this article as a philosophical category of time and reflection of the duration of the existence of being, the stages of a person's life path.

Key words: category of time; substantive vocabulary; the Russian language; the French language; theme group; temporal nomination.

Существительное *жизнь*, образованное от глагола *жить* (праслав.**žiti*), активно употребляется в современном русском языке. В смысловую структуру субстантива *жизнь* включаются значения, связанные с основным понятием биологии – активной формой существования материи, совокупностью физических и химических процессов, протекающих в клетке и позволяющих осуществлять обмен веществ и её деление. В толковых словарях обычно отмечаются следующие лексико-семантические варианты: 1) ‘особая форма движения материи, возникающая на определенном этапе ее развития’; 2) ‘физиологическое состояние человека, животного, растения, время от зарождения до смерти’; 3) ‘полнота проявления физических и духовных сил’; 4) ‘период существования кого-либо’; 5) ‘образ существования кого-либо’; 6) ‘установившийся порядок в повседневном существовании кого-, чего-либо; быт’; 7) ‘деятельность общества и человека в тех или иных ее проявлениях, в различных областях, сферах’; 8) ‘совокупность всего сделанного и пережитого человеком’; 10) ‘энергия, внутренняя бодрость,

полнота духовных и нравственных сил»; 11) 'окружающая реальная действительность; бытие'; 12) 'оживление, возбуждение, вызываемое деятельностью живых существ'. Указанные (не совсем полные) дефиниции образуют основные концептуальные признаки понятия *жизнь*: особая форма существования материи, биологическая деятельность организма, развитие, совокупность, целостность действий, событий, чувств, социальная деятельность человека, реальность, способ существования, движение, энергия, воодушевление, материальные ценности, живое существо.

На уникальную способность субстантива *жизнь* выражать огромный спектр важных для жизнедеятельности человека понятий указывали многие исследователи [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Об этом свидетельствуют многочисленные производные слова (свыше 300 лексических единиц типа *прожить, пережить, выжить, зажить, обжиться, безжизненный, долгожитель, жизнедеятельность, жизнестойкость, жизнелюбие, жизнеописание, жизнеспособный, полжизни, пожизненный, жизнотворчество*), а также фразеологизмы (*жизнь моя, на всю жизнь, линия жизни, даровать жизнь, уйти из жизни, на склоне жизни, между жизнью и смертью, по гроб жизни, прожигать жизнь, провести в жизнь*), пословицы, поговорки и другие паремииологические выражения (*жизнь дана на добрые дела; жизнь измеряется не годами, а трудами; хорошая жизнь ум рождает, плохая и последний теряет; жизнь прожить, не лапоть сплести; жизнь дороже всех сокровищ; жизнь бежит, а годы скачут; жизнь – это море житейское*).

Вторичный мир экзистенциальности отражается также в конструкциях с именами прилагательными, которые отображают функциональное предназначение жизни, ее самые различные свойства и оценки. Ранжирование бытия человека в адъективных конструкциях может осуществляться по таким экзистенциальным показателям, как продолжительность (*длинная, короткая, мимолетная, скоротечная, бесконечная, вечная*), смысловая наполненность, насыщенность (*бурлящая, полнокровная, широкая, полноценная, насыщенная, напряженная, пустая, бестолковая, никчемная, узкая*), цель (*полезная, бесполезная*), ощущения (*прекрасная, восхитительная, очаровательная, волшебная, сказочная, солнечная, стремительная, беззаботная, райская, сладкая, серая, скучная, льготная, привольная, разгульная*) и мн. др.

В корпус субстантивной лексики, репрезентирующей различные аспекты жизнедеятельности человека, включаются субстантивы разных тематических групп, которые занимают важное место в мировосприятии и миропонимании русского и французского народов. Наиболее

распространенными в русском и французском языках являются отождествления жизни человека с порами года и временами суток, водным пространством, дорогой, огнём, пламенем, транспортными средствами, деревьями, растениями, напитками, артефактами, произведениями искусств и многими другими реалиями окружающей действительности. Такие отождествления (если их сравнить с дефинициями словарных статей) не всегда носят конвенциональный характер. Многие из них находятся вне конвенциональной понятийной системы и отражают индивидуально-авторское восприятие действительности и новую, не закреплённую в узусе, интерпретацию опыта жизни человека.

В темпоральных (лат. *tempus, temporis* 'время') номинациях, отражающих философскую категорию времени, выявляется продолжительность существования бытия, те или иные этапы жизненного пути человека. Темпоральная сфера создает непреходящий во времени и пространстве образ жизни человека: *Жизнь, в сущности, есть расстояние – между сегодня и завтра, иначе – будущим* (И. Бродский); *По существу, наша жизнь есть путь от пережитого прошлого к неизвестному будущему через настоящее* (В. Горбачев); *Да сохранит вас судьба в житейской битве* (Н. Некрасов); *Жизнь – борьба, в борьбе – счастье* (И. Гончаров); *Что наша жизнь? Азартная игра, Мечта о завтра лучшем, чем вчера* (Ю. Вайн).

Начало и конец жизни человека, временные границы его существования, недолговечность жизни (по сравнению с временной и пространственной бесконечностью Вселенной) отражаются в экзистенциальных контекстах, где чаще всего используются субстантивы *мгновение, миг, минута, вихрь, быстротечность*: *Что жизнь? – мгновенье, слаба тень. Едва родимся – умираем* (А. Клушин); *Жизнь – это миг. Ее нельзя прожить сначала на черновике, а потом переписать на беловик* (А. Чехов); *Прошли мгновенья бытия и на земле настала вечность* (А. Одоевский); *Счастливицы смерти пусть страшатся, им дорог жизни быстрой миг* (В. Капнист); *Человек! область дней твоих – в вечности точка: быть одну минуту, сие называется жить* (Г. Державин); *Промчится жизни быстротечность за днями дни, за годом год, и утлый челн мой примет вечность* (В. Брюсов); *Наш век на земле быстротечен и тесен назначенный круг* (А. Ахматова); *А жизнь так бурно пронеслась кружащим вихрем и бесплодной битвой* (А. Григорьев); *Я не могу сказать, что старость для меня безоблачный закат безоблачного дня* (А. Вяземский); *И может быть – на мой закат печальный блеснет любовь улыбкою прощальной* (А. Пушкин); *Как*

грустно на закате дней! (И. Бунин); *И безмятежно догорая, прекрасен был, как вечер мая, закат его почтенных лет* (Н. Языков).

Показатель стремительности и необратимости жизни чаще всего реализуется в поэтических рассуждениях о юности, молодости – самом прекрасном периоде жизни человека: *Но легкой юности мгновенье исчезло вдруг, как метеор, как сна минутное виденье, как милой девы беглый взор!* (А. Крюков); *Ах, быстро молодость моя звездой падучею мелькнула!* (А. Пушкин); *Юность, юность! Как майская ночь, отзвенела ты черемухой в степной провинции* (С. Есенин); *Житейский вихрь ее терзал* (А. Толстой); *Осень жизни уже кинула блеклые краски на щеки, пожелтила веки, впряла в черные волосы редкие паутинки седины, притушила глаза* (М. Шолохов); *Уже старуха-осень мне гладит голову трясущейся рукой* (В. Александровский); *Стихи сохранили позднее хрустальное состояние его души. Я застал его осень* (А. Вознесенский); *Взгляните: свежестью молодой и в осень лет она пленяет* (Е. Баратынский); *О, возраст осени! Он мне дороже юности лета* (С. Есенин).

Подобные русским по семантике субстантивы французского языка включаются в метафорический процесс, характеризующий быстротечность, стремительность, необратимость жизненного пути: *Слишком ранняя смерть равносильна грабежу: чтобы осуществить свое жизненное призвание, надо жить долго* (Антуан де Сент-Экзюпери); *Жить – это не значит дышать, это значит действовать. Не тот человек больше всего жил, который может насчитать больше лет, а тот, кто больше всего чувствовал жизнь* (Жан-Жак Руссо); *Жизнь – гора: поднимаешься медленно, спускаешься быстро* (Ги де Мопассан); *Есть лишь один поистине серьезный философский вопрос – вопрос о самоубийстве. Решить, стоит ли жизнь труда быть прожитой или она того не стоит, – это значит ответить на основополагающий вопрос философии* (Альбер Камю); *Действовать, создавать, сражаться с обстоятельствами, побеждать или быть побежденным – вот в чем вся радость, вся жизнь здорового человека* (Эмиль Золя); *Дурная жизнь приводит к дурной смерти* (Мольер); *Сколько бы мы ни говорили о пустоте жизни, иногда достаточно лишь одного цветка, чтобы нас разубедить* (Анатолий Франс); *Иной сходит в могилу ста лет, а умер, едва родившись* (Жан-Жак Руссо); *Если бы мне было суждено умирать вдали от мира, в холодной тюремной камере, море в последний момент затопило бы мою темницу, подняло бы меня на неведомую мне доселе высоту и помогло бы мне умереть без ненависти в душе* (Альбер Камю); *Если бояться смерти, ничего хорошего не сделаешь; если все равно*

умираешь из-за какого-нибудь камешка в мочевом пузыре, от припадка подагры или по другой столь же нелепой причине, то уж лучше умереть за какое-нибудь великое дело (Дени Дидро); У смерти лишь момент, которых у жизни тысячи (Арман Жан дю Плесси Ришельё).

Категория бытия человека относится к числу древнейших и важнейших ключевых констант в национальной концептосфере русского и французского языков. В языковой картине мира осмысление сущности жизни осуществляется в многочисленных образах, маркированных широким и многообразным спектром различных сравнений, аналогий, подобий и ассоциаций.

Библиографические ссылки

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. М. : Прогресс, 1985.
2. Лоскутова Т. Н. Концепты «жизнь – смерть», вербализованные лексемами и фразеологическими единицами русского языка, в лингвокультурологическом аспекте : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. Челябинск, 2009.
3. Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. 3-е изд., испр. Минск : Книжный Дом, 2003.
4. Привалова И. В. Интеркультура и вербальный знак: лингвокогнитивные основы межкультурной коммуникации : монография. М. : Гнозис, 2005.
5. Хёйзинга Й. Статьи по истории культуры. М. : Прогресс-Традиция, 1997.
6. Яковенко Е. Б. Жизнь: начало и конец (на материале английских и немецких переводов Библии) // Логический анализ языка: семантика начала и конца : сб. ст. / отв. ред. Н. Д. Арутюнова. М : Рос. акад. наук, Ин-т языкознания, 2002. С. 529–535.

ПРОСОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ДИСКУРСА УЧЕБНОЙ ЛЕКЦИИ

Е. С. Цебрук

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, foreigncoach4@gmail.com
науч. рук. – О. В. Лапунова, к. филол. н., доцент*

В статье рассматривается специфика просодической организации в прагматических типах французского дискурса учебной лекции. Определены характеристики учебной лекции как разновидности дидактического дискурса. Выявлены особенности воплощения акцентно-ритмических, темпоральных характеристик в прагматических разновидностях дискурса учебной лекции. В качестве основных методов исследования применялись метод функционального анализа, аудитивного анализа и метод контекстного анализа языковой структуры дискурсивных фрагментов. Основные результаты исследования могут быть использованы при обучении созданию других вторичных текстов на основе французского дискурса учебной лекции.

Ключевые слова: просодическая организация; учебная лекция; акцентно-ритмические характеристики; темпоральные характеристики; прагматический тип.

PROSODIC ORGANIZATION OF THE FRENCH DISCOURSE OF THE EDUCATIONAL LECTURE

E. S. Tsebruk

*Belarusian State University,
K.Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, foreigncoach4@gmail.com
scientific adviser – O.V. Lapunova, Phd of Philology, associate professor*

The article deals with the specifics of the prosodic organization in the pragmatic types of the French discourse of the educational lecture. The characteristics of the educational lecture as a kind of didactic discourse are defined. The features of the implementation of accent-rhythmic, temporal characteristics in pragmatic varieties of the discourse of an educational lecture are revealed. The study uses the following research methods: functional analysis, auditive analysis and contextual analysis of the language structure of discursive fragments. The main results can be applied when teaching students to create other secondary texts based on French discourse of the educational lecture.

Key words: prosodic organization; educational lecture; accent-rhythmic characteristics; temporal characteristics; pragmatic type.

В настоящее время новые способы подачи информации задают вектор развития современной лингвистической науки: предметом исследований становится материальная сторона языка, аспекты звучащей речи, её прагматическая направленность.

Актуальность обозначенной темы объясняется смещением лингвистической парадигмы в сторону более глубокого изучения аспектов

звучащей речи, а также когнитивных процессов, обеспечивающих её восприятие, на которое влияют как лингвистические, так и экстралингвистические факторы. Малоизученность специфики подачи информации в дидактическом дискурсе вызывает необходимость исследований в данной области.

Объектом исследования является французский дидактический дискурс учебной лекции. В условиях высокой информационной конкуренции типичные для дидактического дискурса характеристики видоизменяются. Стремясь подать информацию максимально лаконично, субъекты речи выстраивают дискурс согласно ряду вторичных коммуникативных намерений. Для привнесения имплицитной семантики используются различные лексико-семантические и просодические средства. Звучащая речь по сравнению с письменной обладает более широким набором средств для манипуляции восприятием аудитории.

Предметом исследования выступает специфика воплощения просодических средств в прагматических типах французского дискурса учебной лекции. Цель исследования заключается в выявлении прагматической обусловленности просодической организации прагматических типов французского дискурса учебной лекции.

Дидактический дискурс представляет собой устную форму коммуникации между преподавателем и учащимися в процессе обучения. Он выступает инструментом формирования и развития личности в образовательной среде. Лекция является разновидностью учебного занятия, которое предполагает последовательное, структурированное и системное изложение материала [1].

Согласно концепции интегрированной прагматики [2], основанной на теории аргументации, в высказывании взаимодействуют три компонента – синтаксис (или структура), семантика (или информация) и прагматика (интенция) [2]. При исследовании коммуникативного мотива в дидактическом дискурсе учебной лекции важно понимать, что проникновение прагматики в семантику и их взаимовлияние делают ядро высказывания аргументативным и лишь после информативным.

Мы полагаем, что дифференцирующим критерием для разграничения учебных лекций может являться коммуникативно-прагматическая интенция субъекта речи (преподавателя), что позволяет выделить вводную (информирование), обзорную (аргументация) и авторскую (создание полемики / дискуссии) лекции.

Смысловое восприятие речевого сообщения определяет его просодическое воплощение. Коммуникативно можно скорректировать восприятие сообщения, качественно изменяя характеристики того или иного просодического компонента (например, темп, ритм или акцентуацию), что влияет на создание новой мыслительной категории (лично-смыслового образования) в сознании реципиента.

Регулярное распределение синтагматических и выделительных ударений во вводном и обзорном типах лекций объясняется интенциями говорящего, которые заключаются в информировании и аргументации. Данные интенции объясняют акцентирование не по синтаксическому, а по семантическому критерию. Изохронность ритма на синтаксическом уровне выполняет разделительную функцию, а на семантическом уровне – выделительную. Регулярность в распределении пауз (короткие – /; средние – ∫; длинные – //) облегчает восприятие материала при аргументации:

Il s'agit d'une civilisa'tion / pala'tiale, ∫ cen'trée / autour d'un pa'lais / forti'fié, ∫ centre de l'administra'tion / et du pou'voir / poli'tique / et reli'gieux. / Ce sont les pa'lais / de My'cène, ∫ de Py'los, ∫ de 'Thè'bes, ∫ de Ty'rinte.//

Равномерность ритма и регулярное распределение ударений характеризует вводный тип лекций: слушающий может сосредоточиться именно на содержании воспринимаемой информации. При этом состав акцентных групп включает небольшое количество слогов (до пяти). В дидактическом дискурсе учебной лекции паузация может выполнять дополнительную эстетико-игровую функцию. В рассматриваемой вводной лекции, мы наблюдаем дробное синтагматическое членение, наличие кратких и средних по продолжительности пауз:

Ce sys'tème / s'e'croule ∫ pour des rai'sons ∫ qui ne nous retiennent 'pas / i'ci. / Il 's'en / 'suit / une pé'riode / de 'trouble, ∫ appelée 'Âges / obs'curs, ∫ qui s'é'tend / 'sur ∫ 'deux / ou 'trois / 'siècles ∫ mar'qués ∫ par une depopula'tion / ma'ssive / de certaines re'gions, ∫ par un re'cule / de la culture maté'rielle, ∫ par la 'perte / de l'écri'ture. //

Аргументативность в обзорном типе лекций предполагает наличие различных по протяженности акцентных групп, что создает определённый ритмический рисунок:

Je vous 'donne ∫ un e'xemple ∫ a'vec ∫ le 'choix ∫ du moy'en / de trans'port / que vous a'llez / utiliser pour a'ller / d'un point 'A ∫ à un 'point B. / Imagi'nons ∫ que vous ay'ez ∫ réce'mment ∫ 'vu ∫ à la té'lé ∫ un

acci'dent / d'a'vion / dont / tout le 'monde / a par'lé, / d'un a'vion / qui a atte'rri / dans une ri'vière, / par e'xemple. / 'Et / vous a'viez / le 'choix / entre l'a'vion / et la voi'ture. //

Аргументативная интенция в дидактическом дискурсе учебной лекции характеризуется несовпадением просодических и синтаксических стыков. Это связано с тем, что говорящий распределяет фокус своей речевой активности между звуковым и зрительным каналами:

Si on regarde les statistiques, évidemment, il y a beaucoup plus de morts par accident de voi'ture / qu'il y en a par a'vion. / 'Mais / le carac'tère / fra'ppant / de l'image de l'accident peut influ'ere / sur / votre juge'ment / davan'tage / que des 'chiffres. //

В авторском типе лекции преобладают разные по продолжительности акцентные группы, ритм характеризуется неравномерностью. Говорящий использует большое количество выделительных ударений, что связано с ситуативностью и спонтанностью речи. В авторском типе лекций паузация может выполнять дополнительную эстетико-игровую функцию: наблюдается чередование длинных, средних и коротких по продолжительности пауз, что придает высказываниям субъектов речевого взаимодействия характеристики эмоциональности и экспрессивности:

'Donc, par exemple si on vous de'mande / un sé'jour / pour six per'sonnes, / vous a'llez / lui / prouver 'grâce / à votre aménage'ment / 'que / effective'ment / six per'sonnes / 'peuvent 'bien / s'insta'ller / 'dans / le sé'jour, / mais égale'ment / aussi ça mettra en a'avant / la / quali'té / de 'votre / pro'jet. //

Таким образом, механизм процесса порождения звучащей речи в дидактическом дискурсе учебной лекции зависит от ситуации, целевой установки и коммуникативного намерения субъекта речи (преподавателя). В то же время в пределах одной ситуации с изменением коммуникативного задания и мотивации наблюдается неоднородность речевых стратегий и способов их выражения в разных прагматических типах учебной лекции.

Очевидно, что комбинаторика лексических и грамматических единиц того или иного прагматического типа учебной лекции во многом определяет выбор единиц просодического уровня. Сложность или упрощенность синтаксической структуры высказывания, обилие или отсутствие оценочной и образной лексики, предполагающей соответствующее просодическое воплощение, задают определенные рамки просодической организации устного текста.

В звучащей речи важная роль в выборе просодических средств принадлежит говорящему. Именно коммуникативной волей говорящего определяется расстановка логических и эмфатических акцентов, выбор того или иного эмоционального регистра в рамках реализации даже одного и того же высказывания.

Библиографические ссылки

1. Остражкова Н. С. Обучение пониманию содержательного компонента педагогического дискурса лекции: дис. ... канд. пед. наук: : 13.00.02. Тамбов, 2004.

2. Попова Т. П. Дискурс как речевое произведение в обучении иноязычному общению // Приволжский научный журнал. 2013. № 3 (27). С. 138–143.

РОЛЬ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ КОНТАКТОВ В ФОРМИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЯЗЫКОВ

Е. А. Чуприна

*Белорусская государственная академия связи,
ул. Петруся Бровки, 14, 220013, г. Минск, Республика Беларусь, alenachuprina@list.ru*

С конца XVII века наблюдается тесное взаимодействие французского и русского языков, а в XVIII веке французский язык занимает лидирующее место среди прочих иноязычных влияний в России, сыграв важнейшую роль в формировании национального литературного языка. Эти языковые процессы сопутствовали заимствованию и переносу на русскую почву достижений французской культуры: архитектуры, прикладного искусства, живописи, моды, то есть всего того, что связано с широким спектром гуманитарных явлений. Франция надолго становится проводником европейской цивилизации в России.

Ключевые слова: лингвокультурологические контакты; национальный язык; культурология; заимствования.

THE ROLE OF LINGUO-CULTUROLOGICAL CONTACTS IN THE FORMATION OF NATIONAL LANGUAGES

E. A. Chuprina

*Belarusian State Academy of Communications,
Petrusya Brovki str., 14, 220013, Minsk, Republic of Belarus, alenachuprina@list.ru*

Since the end of XVII century, the French language has begun to penetrate into the Russian language; in the XVIII century French language occupies a leading position among other foreign language influences in Russia, having played a crucial role in the formation of a national literary language. These linguistic processes accompanied the borrowing and transfer to Russian soil the achievements of French culture: architecture, applied arts, painting, and fashion – everything that is connected with a wide range of the humanities phenomena. Since then, France has become a guide of European civilization in Russia.

Key words: linguistic and cultural contacts; national language; cultural studies; borrowing.

В последнее время в рамках культурологии особую актуальность приобретают исследования взаимовлияния на уровне культур и языков, ассимиляции одной культурой или одним языком элементов другой культуры или другого языка. На языковом уровне это касается изучения проникновения в язык и существования в нем лексических и грамматических заимствований, семантических заимствований, калек, гибридов и т.д. [1, с. 67]. Действительно, заимствования из других языков служат своеобразными документальными свидетельствами контактов народов, их культур и языков.

Как показывают наблюдения, особой интенсивности иноязычные влияния достигают в периоды формирования языков, их нормализации, кодификации, а также регламентации письменно-литературных форм и т. д. Интерес представляет определение причин лидирующей позиции одного или нескольких иноязычных «доноров», временных рамок их воздействия на тот или иной язык, характера и количества иноязычных заимствований. Современные западноевропейские языки, начиная от их становления и в течение всей истории существования, находились под влиянием классических языков (латинского и греческого), что обусловлено стремлением опереться на античные образцы, начиная с образца централизованного государства (например, государственное устройство Римской империи) и заканчивая принципами мировоззрения и науки [2, с. 191]. Каждый язык в тот или иной исторический период привносил что-то новое в другие языки, когда та или иная страна переживала расцвет своей национальной экономики и культуры.

В XV веке, когда Франция, разоренная Столетней войной, находится в состоянии экономического и культурного упадка, Италия создает шедевры культуры Ренессанса. Начинается италянизация французского общества, его культуры и языка. Огромное количество итальянских слов, некоторые суффиксы, конструкции, перифразы проникают во французский язык. Из 850 италянизмов, вошедших во французский язык в разные периоды его эволюции, 500 проникли в него на рубеже XV – XVI веков. В XVII веке, который считается великим в истории французской культуры [3, с. 455], уже французский язык оказывает значительное влияние на итальянский язык, обогащая его новыми словами: ср., например, *buon tono*, *bello spirito*, *materie prime*, *punto di vista*, *colpo d'occhio*, *avere l'onore*, *fare la corte*, *dare le dimissioni* и т.д. [4, с. 55 – 56].

С конца XVII века наблюдается тесное взаимодействие французского и русского языков, а в XVIII веке французский язык занимает лидирующее место среди прочих иноязычных влияний в России, сыграв важнейшую роль в формировании русского национального литературного языка. Франция надолго становится проводником европейской цивилизации в России [3].

Русская литература содержит богатейший материал социолингвистического и культурологического характера, фиксирующий все формы взаимодействия с культурой Франции. Русские писатели активно используют в своем языке иносистемные явления, значительное место среди которых принадлежит элементам французского языка (ср., например, проникновение французских калек с глаголом ‘иметь’ – *иметь терпение*, *смелость*, *планы* и т.д.).

Французские слова, фразеологические выражения, отдельные фразы и фрагменты текста выполняют коммуникативную и стилеобразующую функции.

В творчестве А. С. Пушкина и литераторов его круга представлена многообразная картина функционирования французского языка на территории России в первой трети XIX века, когда разговорно-бытовые и литературные стили русского языка несут на себе яркий отпечаток французской языковой культуры, а французский язык является одним из общепринятых коммуникативных кодов в образованном обществе. В эту эпоху многочисленными являются прямые заимствования (галлицизмы): названия предметов, обстановки, туалета, кушаний (например, *люстра, корсаж, пломбир, экипаж, резон, комплимент, репутация* и др.).

К середине XIX века всеобъемлющее влияние Франции принимает несколько иные формы. Россия прошла прививку европейской культурой в ее французском, наиболее совершенном варианте. Все необходимое было усвоено, переработано. Получила распространение литературная норма русского языка. Прямые заимствования становятся неупотребительными. Все «французское» вызывает неоднозначное отношение. Так, И. С. Тургенев и Л. Н. Толстой, будучи билингвами по своему воспитанию и образованию, часто негативно оценивали французское влияние на русскую культуру [4, с. 82–83]. А что касается заимствований из французского языка, то еще А. П. Сумароков во второй половине XVIII века в статье «Об истреблении чужих слов из русского языка» высмеивал такие заимствованные слова, как *фрукты, сервиз, антишамбера, камера, сюртук, суп, аманта, дама, корреспонденция, эдюкация, манифик, деликатно*. Конечно, слова *эдюкация, антишамбера, манифик* выглядят забавно, но трудно себе представить современный русский язык без таких слов, как *фрукты, суп, корреспонденция* и даже *деликатно*. По словам В. Г. Белинского, «гений языка умнее писателей и знает, что принять и что исключить» [2, с. 138].

Несмотря на неоднозначное отношение ко всему французскому, его влияние расширяет свою социальную географию, проникая в жизнь разных слоев населения, становясь обязательным элементом среднего образования, основой женского образования, признаком утонченного воспитания. Французские заимствования ассимилируются, входят в повседневную речь представителей самых демократических слоев российского общества на всей территории России.

Процесс взаимопроникновения культур и языков никогда не бывает односторонним. В истории взаимоотношений Франции и России этому можно найти бесчисленное количество свидетельств.

Действительно, с начала XX века французы открывают для себя Россию. Например, знаменитые русские сезоны Дягилева, представившие живопись, музыку, балет Российской империи.

В одном из своих интервью Ф. Миттеран сказал, что он, как и все его поколение, был воспитан на русской литературе, романах Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского [2, с. 83]. Ж. Ширак в молодости переводил с русского на французский язык «Евгения Онегина» А. С. Пушкина.

Взаимодействие русской и французской культур – это тема, которой еще предстоит быть изученной в самых разнообразных аспектах.

Библиографические ссылки

1. Клоков В. Т. Основные направления лингвокультурологических исследований в рамках семиотического подхода // Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 2. Язык и социальная среда: сб. науч. трудов. Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. С. 60–67.

2. Реферовская Е. А. Формирование романских литературных языков. Французский язык. Ленинград : URSS, 1980.

3. . Скрелина Л. М., Становая Л. А. История французского языка. М. : Изд-во Юрайт, 2001.

4. Lanuzza. S. Storia della lingua italiana. Roma : Tascabili Economici Newton, 1994.

5. Колосова Н. А. Французский язык в российском культурном пространстве // Актуальные проблемы романистики. Язык. Общество. Культура: сб. науч. ст. / Саратов. ун-т. Саратов : Изд-во Саратовского ун-та., 1999. С. 82–83.

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ СТИЛИСТИЧЕСКОЙ МАРКИРОВАННОСТИ В ИНАУГУРАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ Э. МАКРОНА И Д. БАЙДЕНА

В. А. Юшкевич¹⁾, О В. Лапунова²⁾

¹⁾ *Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, vlada.yushkevich@gmail.com*

²⁾ *Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, OLGA-2980@mail.ru*

В статье рассматривается функциональный потенциал вербального выражения тематической разнородности в инаугурационных речах Э. Макрона и Д. Байдена посредством анализа языковых средств стилистической маркированности. Установлено, что экспрессивность является характерной и определяющей чертой речевого поведения Э. Макрона и Д. Байдена. Использование различных средств языковой выразительности связано с разнородностью прагматических интенций президентов. В качестве основных методов исследования применялись метод функционального анализа и метод контекстного анализа языковой структуры дискурсивных фрагментов. Основные результаты исследования могут быть использованы на семинарских занятиях по стилистике французского языка и лингвистике текста в учреждениях высшего образования.

Ключевые слова: политический дискурс; президентский дискурс; инаугурационная речь; тематическая разнородность; прагматическая функция; стилистические тропы.

PRAGMATIC CONDITIONALITY OF THE USE OF LANGUAGE STYLISTIC LABELING IN THE INAUGURAL DISCOURSE OF E. MACRON AND J. BIDEN

V. A. Youshkevich¹⁾, O V. Lapunova²⁾

¹⁾ *Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, yushkevich@gmail.com*

²⁾ *Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, OLGA-2980@mail.ru*

The article examines the functional potential of the verbal expression of thematic heterogeneity in the inaugural speeches of Emmanuel Macron and Joseph Biden through the analysis of linguistic means of stylistic marking. It has been established that expressiveness is a characteristic and defining feature of the speech behavior of E. Macron and D. Biden. The use of various means of linguistic expressiveness is connected with the heterogeneity of the pragmatic intentions of the presidents. The study uses the following research methods: functional analysis and contextual analysis of the language structure of discursive fragments. The main results can be applied in seminars on French Stylistics and Text Linguistics at the higher education institutions.

Key words: political discourse; presidential discourse; inaugural speech; thematic heterogeneity; pragmatic function; stylistic tropes.

Президентский дискурс является одной из наиболее важных составляющих политической коммуникации. Президентский дискурс – это разновидность политического дискурса, характеризующаяся

наличием ряда жанров: агональные (например, парламентские дебаты), ритуальные (например, инаугурационная речь), ориентационные (например, указы и манифесты) [1; 2; 3]. Речевой портрет политика видится нам уникальным явлением, изучение которого следует проводить на лексико-семантическом, стилистическом и других языковых уровнях. Материалом настоящего исследования послужили инаугурационные речи Э. Макрона и Д. Байдена.

Одной из характеристик, определяющих речевое поведение Э. Макрона и Д. Байдена, является экспрессивность, которая достигается посредством использования множества средств языковой выразительности (тропов и фигур).

В своём обращении оба президента делают акцент на тематическом поле *политическая сила и могущество государства*.

Посредством употребления метафор и фразеологизмов Э. Макрон привлекает внимание аудитории к ключевым моментам инаугурационного дискурса:

- *la puissance de la France n'est pas déclinante* – ‘мощь Франции не ослабевает’ (здесь и далее перевод наш – В. Ю.);

- *aujourd'hui, Mesdames et Messieurs, le temps est venu pour la France de se hisser à la hauteur du moment* – ‘сегодня, Дамы и Господа, настало время, чтобы Франция оказалась на высоте’.

Для раскрытия темы политически сильной и уверенной в себе страны оба президента используют преимущественно эпитеты: *nous soyons forts, solides et clairvoyants* – ‘мы будем сильными, твёрдыми и дальновидными’. Используя в своей речи данные эпитеты, Э. Макрон перечисляет те качества, которыми, по его мнению, обладает или будет обладать французская нация: сила, твёрдость, уверенность, дальновидность и т.д.

Метонимия также является распространённым стилистическим средством в президентском дискурсе Э. Макрона: *l'Europe est l'instrument de notre puissance et de notre souveraineté* – ‘Европа является инструментом нашей власти и нашего суверенитета’. При этом Д. Байден вообще не использует метонимию в своей речи. В данном случае президент Франции затрагивает тему международных отношений в инаугурационном дискурсе.

Тему международных отношений (восстановление утерянных ранее значимых для Америки международных отношений со странами-союзниками) в своём дискурсе затрагивает и Джозеф Байден, используя при этом метафору: *We will repair our alliances* – ‘Мы будем восстанавливать связи с союзниками’.

Используя данные тропы, Д. Байден (как и Э. Макрон), акцентирует внимание слушателя на наиболее важных принципах и идеях, которые ориентируют нацию на обновление и возрождение: *America has been tested anew and America has risen to the challenge. America's role in the world – ‘Америка вновь прошла все испытания и ответила на вызов. Роль Америки в мире’*.

Путем использования метафор Джозеф Байден подчеркивает могущество Соединенных Штатов Америки, значимость роли, которую играет эта страна в контексте мирового развития.

Самыми частотными языковыми средствами стилистической маркированности в речи президента США являются повторы, антитеза и эпитеты: *We can make America once again the leading force for good in the world – ‘Мы можем снова сделать Америку ведущей силой добра в мире’*. В данном примере Д. Байден призывает американцев восстановить то, на чем основывается единство нации: расовую справедливость, систему здравоохранения и т.д.

Затрагивая тему международного сотрудничества в своей речи, Д. Байден часто использует метафору: *We will repair our alliances – ‘Мы будем восстанавливать связи с союзниками’*.

Э. Макрон использует повторы для придания своей речи большей выразительности, а также для выделения ключевых моментов инаугурационного дискурса. Например, он обращает внимание на значимость ответственности каждого члена общества в развитии благосостояния страны: *La responsabilité de toutes les élites; toute notre responsabilité – ‘Ответственность всех элит; вся наша ответственность’*.

Д. Байден, освещая тему обновления государственной политики, часто использует такое стилистическое средство, как градация: *Much to repair. Much to restore. Much to build. And much to gain – ‘Многое нужно исправить. Многое – восстановить. Многое – построить. И многое – приобрести’*. В указанном фрагменте градация используется для того, чтобы обозначить некоторый порядок действий, осуществление которых необходимо для национального возрождения.

В президентском дискурсе Э. Макрона градация используется при освещении темы патриотизма и национальной сплоченности: *Tout ce qui forge notre solidarité nationale sera refondé, réinventé, fortifié – ‘Все, что укрепляет нашу национальную солидарность, будет перестроено, пересмотрено, укреплено’*.

Для раскрытия данной темы президент Франции использует также метафорические перифразы, эпитеты и гиперболы:

- *l'exemple d'un peuple sachant affirmer ses valeurs et ses principes, qui sont ceux de la démocratie et de la République – ‘пример народа, знающего, как отстаивать свои ценности и принципы’*;

- *figurer au premier rang des nations* – ‘быть в авангарде наций’.

Президент Франции использует образную лексику для выделения значимых идей и принципов своей программы. Э. Макрон выражает свое стремление поддерживать экономическую и политическую мощь своей страны.

Обращаясь к теме народного единства, Э. Макрон часто прибегает к употреблению повторов: *nous sommes tous interdépendants; nous sommes tous voisins* – ‘Мы все взаимозависимы. Мы все соседи’. Риторика Э. Макрона направлена на то, чтобы подчеркнуть единство всего французского народа и стремление граждан (в том числе и его самого) достигнуть некой общей цели.

На протяжении всего инаугурационного обращения Д. Байден использует в своем дискурсе повторы именно тех слов, которые представляют для него наибольшую значимость и приоритетность в контексте дальнейшего развития США: *The people – the will of the people – has been heard, and the will of the people has been heeded. It requires that most elusive of things in a democracy: Unity. Unity.* – ‘Народ, волеизъявление народа было услышано, и к воле народа прислушались. Требуется самое труднодостижимое в демократии: Единство. Единство’.

Освещая тему единства американского народа, Д. Байден часто прибегает к противопоставлению: *...not to meet yesterday's challenges but today's and tomorrow's challenges* – ‘...не с тем, чтобы решить проблемы прошлого, а с тем, чтобы преодолеть существующие или будущие’.

Таким образом, можно сделать вывод, что инаугурационный дискурс Э. Макрона и Д. Байдена отличается экспрессивностью и эмоциональностью, что обусловлено использованием президентами различных языковых средств выразительности. Наиболее используемым стилистическим средством в речах обоих президентов является метафора. Эпитет, гипербола, повторы и метонимия главным образом представлены в дискурсе французского президента. Использование градации, антитезы и повторов в большей степени характеризует инаугурационный дискурс Д. Байдена.

Библиографические ссылки

1. Генералова С.Н. Коннотативные смыслы в дискурсе как отражение личностной концептосферы политика (на материале американского президентского дискурса): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / ЛГУ им. Пушкина. Уфа, 2014.

2. Грачев М.Н. Политическая коммуникация: теоретические концепции, модели, векторы развития. М. : Прометей, 2004.

3. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М. : Перемена, 2000.

РАЗДЕЛ 2

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА И ВОПРОСЫ ИСПАНСКОЙ, ИТАЛЬЯНСКОЙ, ПОРТУГАЛЬСКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

УДК 821.133.1.

КОНЦЕПЦИЯ ПИКАРЕСКНОГО РОМАНА В ТВОРЧЕСТВЕ РОМЕНА ГАРИ

Е. А. Борисеева

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, boriseeva2012@yandex.by*

В статье определяется специфика пикарескного романа французского писателя XX века Ромена Гари. Концепция пикарескного романа, представленная им в цикле «Брат Океан», куда входят литературно-критическое эссе «За Сганареля. Поиски персонажа и романа» и романы «Пляска Чингиз-Хаима» и «Повинная голова», обобщает философско-эстетические поиски писателя и органично вписывается в историко-литературный контекст эпохи, отражая переход от неомодерна к постмодернизму. Согласно Р. Гари, именно образ пикаро включает в себя функциональные аспекты, определяющие сущность искусства: вызов данности человеческого бытия, неприятие его жестких пределов (биологических, исторических, социальных), соперничество с реальностью и обоснование игровой модели художественного творчества. От традиционной пикарески романы Ромена Гари наследуют тип героя-пикаро, в цикле воплощенный в образе Чингиз-Кона, сюжет как цепь мошенничеств и игру в маски, критику социальных установок и стереотипов. Основная стратегия пикаро Ромена Гари, объединяющая автора и героя, – провокация социально-культурных норм и правил путем их пародирования и мистификации.

Ключевые слова: жанр; роман; пикарескный роман; мистификация; пародия.

THE CONCEPT OF THE PICARESQUE NOVEL IN ROMAIN GARY'S WORKS

A. Baryseyeva

*Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, boriseeva2012@yandex.by*

The article defines the specificity of the picaresque novel of Romain Gary, a French writer of the 20th century. His concept of the picaresque novel, presented in the cycle «Brother Ocean», which includes the literary and critical essay «For Sganarelle. The Search for the Character and the Novel» and the novels «The Dance of Genghis Cohn» and «The Guilty Head», generalizes the philosophical and aesthetical research of the writer and organically fits into the historical and literary context of the era, reflecting the transition from the neo-avant-garde to postmodernism. According to R. Gary, it is the picaro image that incorporates the functional aspects that define the essence of art: the challenge to the reality of human existence, rejection of its rigid limits (biological, historical, social), competition with the reality and the justification of the game model of artistic creativity. Romain Gary's novels inherit the type of hero-picaro from a traditional picaresque, that is embodied in the cycle in the image of Genghis Cohn, the plot is presented as a chain of frauds and game of masks, criticism of social attitudes and stereotypes. The main strategy of Romain Gary's picaro, which unites the author and the hero, is the provocation of social and cultural norms and rules through their parody and mystification.

Key words: genre; novel; picaresque novel; mystification; parody.

Трансформация романного жанра в условиях смены художественных систем – одно из наиболее перспективных направлений современного литературоведения: с одной стороны, перестройкой жанровых структур роман реагирует на новую литературную ситуацию, с другой же, являясь одной из форм раскрытия авторского сознания, жанр подчинен реализации философско-эстетической концепции произведения. В литературе XX века наряду с оформлением новых жанровых форм (роман-миф, роман-притча, ухрония) происходит активное обновление жанровых структур плутовского, автобиографического, исторического, эпистолярного, детективного романов, причем эта трансформация всегда обусловлена и запросами эпохи, и эстетическими поисками автора. Показательным примером такого совпадения импульсов времени и авторской индивидуальности является разработка концепции современного пикарескного романа в творчестве Ромена Гари.

Использование элементов плутовского романа – распространенное явление в прозе XX века. «Следы» пикарески можно найти в произведениях очень разной эстетической направленности и национальной принадлежности: от модернистского романа реформатора французского литературного языка Л.-Ф. Селина «Путешествие на край ночи» («*Voyage au bout de la nuit*», 1932) до историографического метаромана белорусского писателя В. Короткевича «Хрыстос прызямліўся ў Гародні» (1972) и постколониального романа ивуарийского автора А. Курумы «Аллах не обязан» («*Allah n'est pas obligé*», 2000). Впрочем стоит иметь в виду, что именно пикареска, чье формирование приходится на XVI век, а жанрообразующими чертами становятся история плута, имитирующая автобиографию и включающая службу у разных хозяев и широкую картину нравов разных слоев общества, критический и пессимистический пафос, готовит почву для романа Нового времени в целом, и становится той базой, на которой вызревают такие жанровые формы, как роман-мемуары и роман воспитания.

Р. Гари предпринимает попытку обновить сам жанр, создавая целостную концепцию современного пикарескного романа с ее теоретическим обоснованием в литературно-критическом эссе «За Сганареля. Поиски персонажа и романа» («*Pour Sganarelle. Recherche d'un personnage et d'un roman*», 1965) и реализацией на практике в романах «Пляска Чингиз-Хаима» («*La Danse de Gengis Cohn*», 1967) и «Повинная голова» («*La Tête coupable*», 1968). Р. Гари объединяет все три произведения в цикл «Брат Океан», где сквозным персонажем должен стать пикаро Чингиз-Кон: «Я ... постараюсь выстроить «Брат Океан»

вокруг одного персонажа, который не будет ни художником, ни музыкантом, ни романистом, но который будет играть с как можно большей необузданностью, с как можно большей страстью в утверждении, в вызове и насмешке; эта роль во все времена была важнейшей ролью искусства: она и делала его естественным врагом всякого «порядка вещей»: мой персонаж будет агентом-провокатором» [1, p. 110]. В художественном мире Р. Гари именно образ пикаро включает в себя те функциональные аспекты, которые, по мысли автора, должны определять сущность искусства. Подобная установка Р. Гари органично вписывается в контекст эпохи: достаточно вспомнить немецкого литературоведа В. Изера, также видевшего миссию литературы в преодолении заданности границ человеческого бытия

Соперничество с Властью реальности выражается именно посредством создания художественного мира. И главную роль в этом соперничестве Р. Гари отводит автору-пикаро, который имеет право на любой вымысел, любую мистификацию, – Сганарелю, слуге на посылках у своего единственного господина – Романа. Само название эссе указывает на полемику с опубликованным двумя годами ранее манифестом А. Роб-Грийе «За новый роман» («*Pour un nouveau roman*», 1963), и пикарескный роман при этом рассматривается как противовес «приключениям письма» новых романистов.

Обращение Р. Гари к пикарескному роману – важный этап его эстетических поисков, апогеем которых стала беспрецедентная литературная мистификация, когда автор-пикаро, скрываясь за маской несуществующего Эмиля Ажара, мистифицирует, дурачит читателя. В этом плане «Брат Океан» является ядром «предажаровского» периода, а сам образ Брата Океана отсылает к морскому божеству Протею, обладавшему способностью к изменчивости и перевоплощениям. Протеистичность пикаро, постоянная смена социальных ролей, переодевания и мошенничества соотносятся с основными характеристиками творческой индивидуальности самого писателя, его страсти к игре в маски и мистификациям: «Приступая к очередному роману, я делаю это для того, чтобы бежать туда, где меня нет, посмотреть, что происходит у других, расстаться с собой, перевоплотиться» [2, с. 292]. Показательно название художественной биографии «Ромен Гари – хамелеон» М. Анисимов. В своем эссе Р. Гари отмечает, что писатель не может выйти за пределы собственного сознания, но именно в творчестве он освобождается от него, придумывая себя самого в персонаже. В концепции французского автора Сганарель призван стать средоточием «всевозможных идентичностей, выведенных

из нашей действительной исторической перипетии» [1, p. 129], изображать которые он будет, пародируя их.

Мистификация и пародия становятся главным оружием Станареля. Закономерно, что само развитие жанра плутовского романа исследователи связывают с пародией, когда «новая сюжетная схема может возникнуть как отрицание духа, насыщавшего старую, как пародия старой» [3, с. 50].

В пикарескном романе Р. Гари мистификация реализуется на нескольких уровнях текста: автор мистифицирует читателя, играя его ожиданиями, в художественной же реальности организатором игры в маски становится герой-пикаро (таким образом, получается мистификация в квадрате). В цикле «Брат Океан» писатель ставит перед своим персонажем задачу «подражать, пародировать и атаковать...» [1, p. 142] и предлагает читателю историю героя-одиночки, бросающего вызов Власти реальности и, в то же время, ловко использующего эту Власть в собственных интересах, что позволяет автору обосновать активную жизненную позицию и игровую модель бытия: «Положение человека в универсуме – это положение пикаро в обществе» [1, p. 91].

Плута Р. Гари характеризует неприятие каких бы то ни было авторитетов, социальных норм и правил поведения. Жизнь определяется автором как бунт против Рока, Судьбы, «законов природы». Пикаро, «слуга и шут, который подвержен переменам бытия и авантюрам» [4, с. 294], в художественном универсуме Р. Гари выступает каждый раз в новом образе, проявляет невероятную изворотливость в стремлении уйти от какой бы то ни было определенности, зафиксированности. Бесконечная смена ролей, событийная насыщенность, мошенничества и мистификации организуют сюжет современного пикарескного романа Р. Гари.

Чингиз-Кон предстает в романах цикла в разных ипостасях: в романе «Пляска Чингиз-Хаима» это диббук (в еврейском фольклоре – демон) расстрелянного комика из кабаре Мойше Кона, который разыгрывает представление с шутками и остротами в подсознании своего убийцы – эсэсовца Шатца. В романе «Повинная голова» Чингиз-Кон предстает как пикаро, выступивший в амплу «непризнанного гения» и обложивший Таити «налогом на Гогена». Впрочем у него много ролей: он и «новый Гоген», «проклятый художник», и «бродяга с южных островов», и типичный персонаж эпохи «бывший» – жертва Истории в разных вариантах: «бывший соратник Кастро..., утративший революционные иллюзии; ...бывший коммунист; ...бывший режиссер из Голливуда» [5, p. 22], сын летчика, сбросившего бомбу на Хиросиму. Все эти маски нужны Кону, чтобы скрыть свою подлинную натуру – Марка Матье, гениального французского физика, создавшего термоядерную бомбу.

Впрочем автор предупреждает: не стоит слишком доверять и этой ипостаси Кона, которая вполне может оказаться одной из масок (неслучайно среди многочисленных ролей «бывших» у Кона фигурирует и «бывший талантливый ученый, разочарованный в науке»).

Обыгрывая тезис Ж.-П. Сартра о готовности человека взвалить на себя бремя бытия, романист говорит о причине бегства своего героя на Таити: «... он нес мир на своих плечах повсюду, где проходил, и тяжесть его была непосильна» [5, р. 16]. В попытке сбросить с себя эту ношу человек с синдромом Спасителя предается дикой пляске – пляске Чингиз-Кона. Главная миссия Кона в «Повинной голове» – провокация мифов клишированного массового сознания. Его жизнь на Таити – череда драматических спектаклей, и в каждом он выступает под новой маской.

Канадская исследовательница Д. Росс справедливо определяет фокусом творчества Р. Гари трюмплей (*trompe-l'œil*), который, как ловушка с зеркалами, служит приманкой для читателя, захватывая его в силки языка, в мир фикции, как художник заманивает взгляд зрителя в иллюзорную глубину картины. В романе «Повинная голова» все – не то, чем кажется сначала: каждая деталь оказывается постановкой, как специальная предрассветная пирога с рыбаками, чтобы обеспечить «чарующий рассвет» туристам. Каждый эпизод опровергается последующим развитием событий: от первой сцены романа, когда Кон, являя «народам третьего мира поучительную картину упадка Запада» [5, р. 17], лакает жидкую кашу из кошачьей плошки, что на самом деле оказывается удачной попыткой перевести внимание хозяина ресторана Чонг Фата с обворованной кассы на «конец белой расы» [5, р. 18], до подготовки обманутого реальностью Кона к самоубийству в финале романа: его «честное желание утопиться» с камнем на шее заканчивается провалом и зовом на помощь.

Погоня героя за подлинностью, поиски первозданного уголка терпят поражение. От аутентичности острова ничего не осталось: его превращают в туристический рай, заполненный симулякрами (Эдем с Адамом и Евой, Страсти Христовы, Смерть капитана Кука и, конечно, Дом Наслаждения Гогена). В этом мире кича нет места ничему настоящему: даже возлюбленная Кона таитянка Меева – плоть от плоти таитянского мира с его легендами, чувственной природой и свободой нравов – на самом деле Либхен из поколения «бунтующей молодежи»: дочь немецкого профессора Кремница и студентка, изучавшая этнологию в университете. В пикареском романе Р. Гари все вывернуто наизнанку: тот, кто дурачил всех, в конце концов сам одурачен и оказывается жертвой игры в маски. Не только Меева, все персонажи в романе не те, кем они

предстают вначале: доминиканец, имеющий диплом агреже по филологии, отец Тамил – на самом деле «человек из SDECE» (французской службы разведки); владелец ресторана, французский подданный и убежденный голлист китаец Чонг Фат – работает на разведки четырех держав; вождь литературного авангарда Кэллем – агент ЦРУ и т.д.

Роль пикаро в данном случае выполняет сам автор, вступая в игру с читателем. И поскольку жанровые конвенции – одна из основных «договоренностей, существующих в сознании писателей и читателей», пародийно-ироническое совмещение структур, присущих разным жанрам, становится характерной чертой плутовского романа Р. Гари. «Повинная голова» представляет собой пикарескный роман (мошенник Кон паразитирует на комплексе вины, которую испытывают жители Таити перед Гогеном), пародирующий структуры экзотического романа (романтика авантюры «бродяги с южных островов» на фоне девственной природы), политического романа эпохи холодной войны с гонкой вооружений и ядерными испытаниями и шпионского детектива (сюжетная линия, связанная с заявкой на истинное «лицо» Кона: вокруг главного героя действуют разведки разных стран, которые хотят привлечь на свою сторону гениального физика, обладающего тайной создания водородной бомбы). Таким образом, сохраняя основные черты пикарески, «предажаровский» роман Р. Гари делает ставку на мистификацию читателя автором-пикаро, играющим масками персонажей, историческими и культурными клише, жанровыми структурами, что особенно важно в условиях актуализации коммуникативной составляющей литературы, когда игра ожиданиями становится значимым условием пакта автора и читателя.

Библиографические ссылки

1. Gary R. Pour Sganarelle. Recherche d'un personnage et d'un roman. Paris : Gallimard, 2003.
2. Гари Р. Ночь будет спокойной. СПб. : Симпозиум, 2004.
3. Белецкий А. И. В мастерской художника слова. М. : Высш. шк., 1989.
4. Фрейденберг О. М. Поэтика сюжета и жанра. М. : Изд-во «Лабиринт», 1997.
5. Gary R. La Tête coupable. Paris : Gallimard, 1994.

«ЛЕСНОЙ ЦАРЬ» МИШЕЛЯ ТУРНЬЕ КАК АЛЛЕГОРИЯ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ КРИТИКИ ЛОГОЦЕНТРИЗМА

О. Ф. Жилевич

*Полесский государственный университет,
ул. Днепровской флотилии, 23, 225710, г. Пинск, Республика Беларусь, jilevitch@gmail.ru*

В статье анализируется понятие логоцентризма, с помощью которого деконструируется метафизика. Выявляется неклассическая концепция знака, оформившаяся в философии Ж. Деррида. Это закладывает методологический фундамент для интерпретативных стратегий в отношении любых текстов: философских, литературных и социокультурных. Выявляются специфические черты романа «Лесной царь» Мишеля Турнье как аллегории постмодернистской критики логоцентризма. Вхождение св. Христофора в современную художественную литературу совпадает с «постмодернистским поворотом» к акценту на означающем («носителе» Логоса) за счет означаемого («несущего» Логоса). Роль св. Христофора как аллегории «поворота постмодернизма» сохраняет статус эмблемы постмодернистской битвы между истиной и силой, между субъективностью и действием.

Ключевые слова: французская литература; философско-аллегорическая проза; аллегория; Турнье; постмодернизм; критика; логоцентризм.

«THE OGRE» BY MICHEL TOURNIER AS AN ALLEGORY OF POSTMODERNIST CRITICISM OF LOGO-CENTRISM

O. F. Jilevich

*Polessky State University,
Dneprovskoy flotilii str., 23, 225710, Pinsk, Republic of Belarus, jilevitch@gmail.ru*

The article analyzes the concept of logocentrism, with the help of which metaphysics is deconstructed. The non-classical concept of the sign, which took shape in the philosophy of J. Derrida, is revealed. It lays the methodological foundation for interpretative strategies in relation to any texts: philosophical, literary, and sociocultural. Specific features of Michel Tournier's novel «The Ogre» as an allegory of postmodern critique of logocentrism are revealed. Entry of St. Christopher in modern fiction coincides with the «postmodern turn» to the emphasis on the signifier («bearer» of the Logos) at the expense of the signified («bearing» of the Logos). The role of St. Christopher as an allegory of the «postmodern turn» retains the status of an emblem of the postmodern battle between truth and power, between subjectivity and action.

Key words: French literature; philosophical and allegorical prose; allegory; Tournier; postmodernism; criticism; logocentrism.

Философско-аллегорическая проза – это сочетание философской и художественной парадигмы. В её основе – художественно-философская мысль, оформленная с помощью аллегории по образно-понятийным принципам отражения мышления соответствующей эпохи.

По мнению многих авторитетных исследователей, наиболее широкую распространенность философско-аллегорическая проза приобрела во французской литературе [1; 2; 3; 4]. К её жанровым формам обращались и

продолжают обращаться в своем творчестве самые известные писатели XX-XXI веков, такие как А. Франс, Р. Роллан, А. Жид, М. Пруст, Ж. - П. Сартр, А. Камю, А. де Сент-Экзюпери, Веркор, Р. Мерль, П. Модigliano, Р. Гари, Ж.-М. Г. Леклезю, М. Турнье, С. Жермен, П. Констан, П. Киньяр, Б. де Бушерон.

Творчество М. Турнье (*M. Tournier, 1924–2016*), лауреата самых престижных литературных премий, наглядно подтверждает, что аллегория, пройдя долгую эволюцию, получила «второе дыхание» и остается востребованной и сегодня.

Несмотря на значительное количество критических работ, посвященных творчеству романиста, философско-аллегорический аспект творчества М. Турнье недостаточно изучен, что и обуславливает актуальность выбранной темы.

Цель настоящего исследования – выявить специфические черты романа «Лесной царь» Мишеля Турнье как аллегории постмодернистской критики логоцентризма.

Как известно, одним из ключевых моментов деконструкции западной метафизики Ж. Деррида является критика логоцентризма. «Логоцентризм, – пишет французский учёный в своей книге “О грамматологии”, – это европейское мыслительное образование, связанное с философией, метафизикой, наукой, языком и зависящее от логоса. Это не только способ помещения логоса и его переводов (разума, дискурса и т.д.) в центре всего, но и способ определения самого логоса в качестве центрирующей, собирающей силы...» [5, с. 271].

С точки зрения Ж. Деррида, логоцентризм несовершенен уже тем, что обуславливает наличие какого-либо центра. Определение центра структуры, по его мнению, двойственно: с одной стороны, он организует соотношение между элементами структуры. С другой стороны, этим же упорядочивающим жестом центр кладет предел тому, что Деррида называет свободной игрой элементов: «...центр закрывает игру, которую сам же открывает и делает возможной. Центр как таковой является той точкой, где более невозможна подмена содержаний, элементов и терминов. В центре наложен запрет на взаимозамещение или превращение терминов» [5, с. 300].

Французский философ критикует не существующие центрированные структуры, а наше представление о том, что они существуют – ведь получается, что это представление является не более чем противоречивой метафорой. Поэтому необходимо не менять существующие структуры, а увидеть их как не-структуры.

Ж. Деррида деконструирует понятие «знака» и утверждает, что не так просто освободить его от логоцентрической метафизической оппозиции означающее / означаемое. В своей работе «Структура, знак и игра в дискурсе гуманитарных наук» Ж. Деррида выделяет два способа, которые позволяют стереть различие между означающим и означаемым и тем самым избавиться от метафизического логоцентризма.

В романе «Лесной царь» М. Турнье условно делит жизнь главного героя Абеля Тиффожа на три этапа: нравственные и физические страдания Абеля во время учебы в школе св. Христофора; застой героя накануне Второй мировой войны; триумф персонажа в нацистской школе Неаполя. В произведении Тиффож – одинокий человек, со странными привычками и склонностями, оторванный от повседневности и поглощенный разгадыванием окружающих его символов и знаков. Нестор, школьный друг и учитель Абеля, раскрывает ему сущность иной реальности и пробуждает в нем стремление к «событиям», к собственному будущему. Эта собственная позиция далее позволяет Абелю «не маскировать свою душу, выбросившую всю ту духовную пищу, которой ее угощали» [6, с. 79].

Руководствуясь канон мифологического образа каннибала, М. Турнье наделяет Тиффожа склонностью к «поеданию» – сначала он охотится на детей «пассивно» с фотоаппаратом и магнитофоном в руках и получает записи их голосов и их изображения. Для него фотография – это форма «каннибализма», своеобразный способ «поедания» образов.

Позже, будучи сотрудником нацистской школы в Неаполе, Тиффож насильно увозит туда детей из близлежащих городов, чтобы воспитывать их и подчинять своей воле и идеям немецкого фашизма. «Великий Охотник со своими охотничьими радостями и оленьими рогами безнадежно падал в его глазах, превращаясь в бесстрашного людоеда из бабушкиных сказок. Его совершенно затмил другой – каннибал из Растенбурга, который потребовал от своих подданных их самое ценное сокровище – пятьсот тысяч десятилетних девочек и пятьсот тысяч мальчиков» [6, с. 287]. Автор имеет в виду массовый прием детей в «Гитлерюгенд» на день рождения фюрера.

Однако финал романа написан в традициях гуманистического пафоса: рискуя собственной жизнью, Абель Тиффож выносит из болота еврейского мальчика Ефрема. Автор в скрытой форме делает выбор за своего героя в пользу победы добра над злом [7, с. 251].

Таким образом, в романе «Лесной царь» М. Турнье легенда о святом Христофоре (Христоносце) – это аллегория постмодернистской критики логоцентризма. В произведении французского писателя святой

становится эмблемой нацизма как инверсии «правильных» отношений между правдой и силой. Вхождение св. Христофора в современную художественную литературу совпадает с «постмодернистским поворотом» к акценту на означаемом («носителе» Логоса) за счет означаемого («несущего» Логоса). Роль святого Христофора как аллегии «поворота постмодернизма» сохраняет статус эмблемы постмодернистской битвы между истиной и силой, между субъективностью и действием.

Библиографические ссылки

1. Brunel P. *La littérature française aujourd'hui*. Paris : Vuibert, 1997.
2. Combe D. *Les genres littéraires*. Paris : Hachette, 1992.
3. Damas X. *Terres littéraires Français 2de*. Paris : Hatier, 2006.
4. Viart D. *Le roman français au XXe siècle*. Paris : Hachette, 1999.
5. Derrida J. *Structure, sign and play in the discourse of the human sciences // The structuralist controversy / ed. by R. Macksey, E. Donato*. Baltimore : The Johns Hopkins University, 1972. С. 247–272.
6. Tournier M. *Le Roi des Aulnes*. Paris : Gallimard, 1996.
7. Жылевіч В. Ф. Раман-прытча ў французскай літаратуры II паловы XX стагоддзя: ад «вечных» пытанняў да сучасных праблем грамадства : манаграфія / пад рэд. С. П. Мусіенка. Пінск : УА «Палескі дзяржаўны ўніверсітэт», 2018.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ДЕТЕКТИВНОГО РОМАНА В XX ВЕКЕ В РАМКАХ ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ ТРАДИЦИИ

А. О. Ефименко

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, hannaofalltrades@gmail.com*

В статье исследуется специфика современного французского детективного романа. В фокусе исследования находятся детективы середины XX – начала XXI вв. Обозначены предпосылки формирования национального варианта французского детектива, а также эстетические принципы, повлиявшие на его трансформацию. Рассмотрена реализация принципов постструктурализма в творчестве конкретных авторов. В статье используются методы герменевтики и сравнительного анализа. Цель работы – раскрыть особенности французской детективной литературы. Теоретическое и практическое значение исследования состоит в том, что анализ особенностей современного французского постмодернистского детектива позволяет выделить национальные особенности, наиболее распространённые во французской литературе. Дальнейшие перспективы исследования связаны с детальным анализом культурного единства и идейных диффузий французского постмодернизма и эволюции детективного жанра.

Ключевые слова: французский детектив; постмодернистский детективный роман; трансформация жанра; психологический детектив; нуар.

TRANSFORMATION OF THE DETECTIVE NOVEL IN THE 20TH CENTURY WITHIN THE FRENCH LITERARY TRADITION

H. Yafimenka

*Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, hannaofalltrades@gmail.com*

The article examines the specifics of the modern French detective novel. The focus of the study is the detectives of the middle XX – early XXI centuries. The prerequisites for the formation of the national version of the French detective, as well as the aesthetic principles that influenced its transformation, are indicated. The implementation of the principles of poststructuralism in the texts of specific authors is considered. Methods of hermeneutics and comparative analysis are used in the article. The purpose of the article is to reveal the features of French detective literature. The theoretical and practical significance of the study lies in the fact that the analysis of the features of the modern French postmodern detective story makes it possible to single out the national elements of postmodernism, the most common in French literature. Further research prospects are connected with a detailed analysis of the cultural unity and ideological diffusions of French postmodernism and the evolution of the detective genre.

Key words: French detective; postmodern detective novel; genre transformation; psychological detective; noir.

Детектив во французской литературе появляется уже как заимствованный жанр, сформировавшийся в рамках английской литературной традиции. Признаки «высокой» литературы (эстетизация текста, психологизация характера и метафоричность сюжетных ходов в

детективе) отсутствовали, главной оставалась сюжетная составляющая. Началом трансформации жанра становится характерная для французской литературы психологизация. По мнению Буало-Нарсежака, французский детектив опирался не на «холодный ум», более характерный для англо-американского детектива, а на исследование характеров [1, с. 194].

Ранее изображение эмоционального состояния было недопустимо: сюжет должен был строиться исключительно на интеллектуальной составляющей, а любые романтические отношения, включающие главного героя, отсутствовали (Шерлок Холмс, отец Браун, Мисс Марпл, Огюст Дюпен, Ниро Вульф) или были чисто номинальными и не раскрывались в сюжете (Эркюль Пуаро, комиссар Мегрэ, Арсен Люпен). Некоторым современным исследователям и критикам (Д. Дж. Токхайд, Дж. Плейн, М. Шауб, Х. Тель) это дало возможность говорить о золотом веке детектива (1920–30-е годы) как о мире, в котором преобладают асексуальные персонажи: часто герои помимо страсти к раскрытию преступлений обладают специфическими интересами в области музыки, ботаники, химии, изобразительного искусства и т.д., но никогда не проявляют интерес к романтическим отношениям. В романах об отце Брауне даже подчеркивается, что асексуальность героя не вытекает из его духовного сана, но наоборот – персонаж становится священником потому, что не чувствует потребности в создании семьи. Образ женщины вообще очень отдален от повседневности, с которой взаимодействуют персонажи: это может быть жена, которая не участвует в сюжете или давняя возлюбленная, о которой вспоминают с ностальгией, но не со страстью или вожделением. Скорее всего, это происходит потому, что жанр детектива получает развитие и популярность в Великобритании в викторианскую эпоху, когда культивировался самоконтроль и отрицалось чувственное начало. Но также стоит отметить, что через устранение романтического интереса в детективе демонстрируется и преобладание логического – интеллектуальное удовольствие от разгадки тайны априори ставится выше любых других чувственных удовольствий. Французский психологический детектив устраняет эту неписаную особенность, которая сначала находится в истоках жанра и потом продолжает влиять на развитие жанра и его особенности.

Второй этап трансформации детектива проходит после Второй мировой войны. Сильно влияют на популяризацию поджанра мировые войны, революции и противостояние колониальных государств за сферы влияния. Можно сказать, что интенсивнее всего шпионский детектив развивается в Великобритании и Франции (позже к ним присоединяются СССР и США, однако это происходит уже гораздо позже, в период

холодной войны, и эти произведения во многом опираются на уже созданные романы). Характерной особенностью второго этапа эволюции французского детектива становится его особая связь с кино, в процессе которой он приобретает некоторые черты интермедальности: в частности, важность визуального изображения в тексте и характерный сдержанный стиль повествования, в котором подробные описания пейзажей и предметов сменяются скупыми и сдержанными, более характерными для киносценария, чем для романа. Крайне сильное влияние на французский и американский детектив оказывает жанр нуар, который возникает в результате сотрудничества французских режиссеров с Голливудом. Типичные герои нуарного детектива (например, Сэм Спейд и Филип Марлоу) уже не обладают непогрешимостью и интеллектуальной холодностью героев детектива золотого века. Если раньше характерной особенностью героя-следователя было интеллектуальное превосходство, а его физические характеристики отходили на второй план (это могли быть как женщина, так и человек из высшего общества или священник, роль предполагала прежде всего моральное противостояние, в открытую схватку с противником детектив вступал не всегда), то в нуаре детектив – это всегда белый мужчина средних лет, обладающий хорошей физической подготовкой. Исследователь нуар-детективов Р. Лаймэн называет одного из самых известных персонажей нуарной литературы, Сэма Спейда, «нокаутирующим детективом» – герой не обладает выдающимся интеллектом, но наблюдателен и хитер, а также не боится вступать в потасовку с преступником, обладает физической силой и выносливостью. Позже этот стереотип высмеивает Борис Виан в «Салливэнском цикле» (романы «Я приду плюнуть на ваши могилы» (*«J'irai cracher sur vos tombes»*, 1946), «Мертвые все одного цвета» (*«Les morts ont tous la même peau»*, 1947), «Истребим всех уродов» (*«Et on tuera tous les affreux»*, 1948)): главный герой первого и самого известного романа из цикла, Джо Грант, будучи метисом, обладает настолько ярко выраженной внешностью белого человека, что у окружающих не возникает сомнений в его расе.

Однако такая подробная киностилизация повседневности остаётся более характерной для англо-американской литературы и достигает апогея в романах Йена Флеминга и Брета Истона Эллиса, герои которых даже начинают ассоциироваться с определенным брендом или напитком. Французский детектив 1940-1950-х годов использует типажи, но не концентрируется на эстетизации жизни настолько сильно, как это делает американский детективный роман.

Женские образы подвергаются в рамках нуара ещё более сильному изменению в сравнении с предыдущим, психологическим поджанром

детективного романа. Романтические отношения в первую очередь рассматриваются как губительная страсть, на фоне которой проявляется слабость героя, всегда одинокого и замкнутого на самом себе. С помощью чувств героем могут манипулировать, обманывать его или делать уязвимым, и, соответственно, образы женщин становятся подчеркнуто сексуальными, при этом сексуальность на фоне социального нигилизма персонажей приравнивается к коварству. Женщины в нуаре делятся на положительных персонажей – такими чаще всего выступают возлюбленные героя – и отрицательных, или морально неоднозначных, которые воплощены в образе так называемой роковой женщины. При этом прослеживается четкая стереотипизация типажей: роковая героиня будет гораздо более сексуальной и привлекательной, чем положительная, а цвета, в которые она одевается, будут подчеркнуто контрастными (чаще всего используются такие цвета, как черный, белый и красный). При описании положительной героини чаще всего обязательно подчеркиваются её моральные качества: доброта, ум, сдержанность и т.д. У «роковой женщины» внешнее преобладает над внутренним, а при её характеристике часто используются анималистические метафоры, связывающие её образ с хищным животным.

Тем не менее французский нуар считается более интеллектуализированным, чем американский вариант: например, пространство романа чаще всего представлено более широко и не замыкается исключительно на городе, как в нуаре. Напротив, часто герой путешествует или попадает в непривычные, более «экзотические» места, а в тексте встречаются описания культурных и исторических объектов. Некоторые исследователи также утверждают о связи французского нуара и литературы экзистенциализма [2, с. 108].

Пределная ангажированность французской литературной традиции приводит к тому, что во второй половине XX века авторы ищут новые пути развития литературного языка, который охватывал бы как сферу интеллектуалов, так и любого грамотного читателя. Философские понятия и общественные события фиксируются простым языком. Акцент на простоте языка важен и для структуралистов, согласно теории которых текст становится совокупностью простых составных величин (тропов, фигур, актантов, функций и т.д.) и правил их комбинирования. Это приводит к третьему этапу трансформации французского детективного романа: детектив как философское исследование.

Конспирологические детективы У. Эко фокусируются именно на игровой функции языка, а романы Дж. Фаулза, хоть и изобилуют детективными элементами, характерными как для классического

детектива, так и для конспирологического поджанра (тайное общество в «Волхве», фальшивая тайна в «Любовнице французского лейтенанта»), остаются прежде всего психологическими романами, поскольку детективный канон в них не соблюдается. В это же время французский структурализм и постструктурализм реабилитируют детективную прозу из развлекательной в интеллектуальную и дают возможность использовать её функции для выявления новых методов письма: согласно теории структурных моделей К. Леви-Стросса детектив становится возможным препарировать на уровне формы и выделить повторяющиеся особенности жанра, а постструктуралисты (М. Фуко, Р. Барт, Ж. Делез, Ю. Кристева) ищут способ сохранить особенность детективных структур даже при их несоответствии содержанию.

Немецкий детективный роман более ориентирован на социально-политический дискурс («Стена» М. Аннаса, «Две секунды» К. фон Дитфурт), а англо-американский тяготеет к деконструкции детективов золотого века («Плач» К. Дж. Сэнсома, «Загадай число» Дж. Вердона, «Преступления прошлого» К. Аткинсон). Современный французский детектив в каком-то смысле преодолел пропасть между развлекательной и интеллектуальной прозой, тогда как вышеназванные детективные романы сконцентрированы только на игре с читателем с помощью литературных и исторических отсылок и не предполагают углубленного литературоведческого или философского анализа. Французский постмодернистский детектив (Ф. Джиан, Д. Сильвен, Л. Бине), в отличие от упомянутых выше, всегда балансирует на грани жанровой природы и детективных структур, объединяя в себе литературные и кинематографические приемы, стремясь вывести читателя за рамки традиционного повествования.

Библиографические ссылки

1. Буало-Нарсежак. Детективный роман // Как сделать детектив. М. : Радуга, 1990. С. 192– 225.
2. Орозбаев К. Н. Стиль нуар в классическом и современном искусствоведении // Вестник ВГИК. 2017. № 31. С. 102–118.

ОККАЗИОНАЛИЗМЫ В РОМАНЕ С. БЕННИ «МАРГЕРИТА ДОЛЬЧЕВИТА»

Н. Л. Каирони

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, nadiakaironi@gmail.com*

Данная статья посвящена специфике использования окказионализмов в романе современного итальянского писателя Стефано Бенни «Маргерита Дольчевита». Активное использование разнообразных словообразовательных моделей стало особенностью идиостиля этого автора. В статье рассматриваются словообразовательные типы индивидуально-стилистических неологизмов романа: сложение, суффиксация, префиксация, сложение в сочетании с аффиксацией, «отпредложенческое» словообразование. Семантическое переосмысление, псевдотермины и псевдозаимствования акцентируют эстетическое воздействие романа. Предлагаются варианты перевода окказионализмов на русский язык.

Ключевые слова: окказионализм; авторский неологизм; словообразование; сложение; аффиксация.

NONCE WORDS IN S. BENNI'S NOVEL «MARGHERITA DOLCEVITA»

N. L. Kaironi

*Belarusian State University,
K.Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, nadiakaironi@gmail.com*

This article is devoted to the specifics of using nonce words in the novel «Margherita Dolcevita» by the modern Italian writer Stefano Benni. The active use of various word-formation models has become the headline of this author. The article discusses the word-formation types of individual stylistic neologisms of the novel: compounding, suffixation, prefixation, componding in combination with affixation, "from sentence" word formation. Semantic reinterpretation, pseudo-terms and pseudo-borrowings enhance the aesthetic impact of the novel. The article covers various options of translation of nonce words into Russian.

Key words: nonce word; author's neologism; word formation; compounding; affixation.

Стефано Бенни – современный итальянский писатель, поэт, драматург. Уже в ранних произведениях – первый сборник рассказов «Бар-спорт» был опубликован в 1976 году – четко определились черты идиостиля автора: комизм, сарказм, гротеск. Бенни играет с читателем, приглашает его в свой сюрреалистический, зачастую абсурдный мир персонажей, ситуаций, за которым, однако, легко угадывается родина автора (Италия), ее жители, их радости, беды, невзгоды, менталитет, поведение и все то, что отражается в так называемой языковой картине мира.

В данной статье будут рассмотрены индивидуально-стилистические неологизмы в романе «Маргерита Дольчевита» (2005 год). Индивидуально-стилистические неологизмы – «слова, созданные писателями, публицистами с определенной художественной целью»

[1, с. 97]. Окказионализмы, создаваемые С. Бенни, стали отличительной чертой его авторского письма. Эти языковые единицы представляют огромный интерес с точки зрения не только словообразования, но и перевода, так как перевыражение на другой язык авторского окказионализма – это всегда профессиональный вызов для переводчика. Данный роман не существует пока в русскоязычном варианте, поэтому автор статьи выполнил перевод, предложив возможные способы передачи проанализированных неологизмов на русский язык.

Маргерита – главная героиня романа, четырнадцатилетняя девочка, от имени которой ведется повествование и интерпретируются события в произведении. Именно в ее речи используются авторские неологизмы.

Маргерита представляет себя, свою семью, описывает свой быт. Например, для полицейского, дежурящего на перекрестке, Маргерита – *Vaipianomargh* [2, р. 7] – ‘Помедленнеймарг’, а для учителей в школе – *Silenziolaggiù* [там же] – ‘Тихотамназаднейпарте’. В данных примерах используется слитное написание нескольких слов: *vai+piano+Margh* и *silenzio+laggiù*. В. З. Санников определяет это явление, отмечая излишнюю громоздкость подобных структур, как «отпредложенческое» словообразование [3, с. 174].

В тексте романа встретилось несколько окказионализмов, образованных по этому принципу: *quisitanga* (*qui+si+tanga*), *quisirumba* (*qui+si+rumba*), *che in dialetto indigeno vuol dire: vieni a ballare in mare* [2, р. 36] – ‘здесьтангуют, здесьрумбуют, что на местном наречии означает: заходи потанцевать в море’. В данном примере происходит вербализация существительных *tango* и *rumba*, которые приобретают форму безличных глаголов.

Маргарита описывает человека, говорящего по телефону в поезде. Периодически поезд въезжает в туннель и связь пропадает. Человек раздражается, пытаясь продолжить разговор: *Ho deciso di dare all'uomo il nome di Soniocazzo* (*sono+io+cazzo*), *per gli amici Soniocà* [2, р. 43] – ‘Я решила дать этому человеку прозвище Этояблин, для друзей – Этябл’.

Наряду с «отпредложенческим» словообразованием было обнаружено несколько примеров окказионализмов, образованных от словосочетаний: *granbelluomo* [2, р. 35] (*gran+bell'+uomo*) – ‘шикарный мужчина’ (так Маргерита отзывалась о своем кардиологе).

В следующем примере происходит намеренное искажение норм итальянского правописания: *L'amo lato lato lato perdutamente* [2, р. 118] – ‘Люблю ее любимое любимое любимое страстно’. Брат Маргериты влюблен в соседку, его навязчивая идея переносится автором на орфографию и пунктуацию. Отсутствие запятых и опущение апострофа

создают некое подобие потока сознания: переживания молодого человека фиксируются без пауз, тем самым ускоряя ритм повествования.

Самая значительная группа авторских неологизмов была создана посредством сложения нескольких словарных единиц:

nonnobimbo [2, p. 137] (*nonno+bimbo*) – ‘дед-дитя’ (о постояльцах дома престарелых);

angelodiavolo [2, p. 91] (*angelo+diavolo*) – ‘ангел-дьявол’ (так Маргерита называла своего друга);

capelli-fusilli [2, p. 123] (*capelli+fusilli*) – ‘волосы-фузилли’ (о вьющихся волосах Маргериты);

turbocapelli [2, p. 123] (*turbo+capelli*) – ‘турбоволосы’ (о новой прическе отца), где первый элемент *turbo* – усечение существительного *turbina*.

Следующие два примера иллюстрируют создание и использование псевдотерминов. Происходит объединение первого компонента без какой-либо дополнительной стилистической коннотации (название животного и имя древнегреческого бога) со вторым компонентом, имеющим греко-латинскую основу, например:

buosauri [2, p. 11] (*buoi+-sauri*) – ‘быкозавры’ [-sauri lat. scient. Sauria, der. del gr. σαῦρος «*lucertola*»]. То есть *-sauri* (латинский термин *sauria*) происходит от греческого σαῦρος ‘ящерица’¹;

morfeonauti [2, p. 38] (*morfeo+nauta*) – ‘морфеонавты’ [-nauta dal lat. nauta, gr. náutēs]: *Secondo elemento di parole composte, che significa «navigante, pilota», spec., oggi, con riferimento alla navigazione spaziale (astronauta, cosmonauta)*² – ‘Второй компонент сложных слов, обозначающий «штурмана, летчика» в настоящее время главным образом употребляется применительно к космическим полетам (астронавт, космонавт)’.

В образовании всех вышеописанных сложных слов участвуют два существительных. Следующий пример образован по модели «усеченное прилагательное + существительное»: *simil-capelli* [2, p. 196] (*simile+capelli*) – ‘волосзам’.

Нам встретился лишь один случай, где опорным словом выступает глагол: *depilapatate* [2, p. 97] (*depila+patate*) – ‘картофеледепилятор’. С. Бенни создает этот окказионализм по аналогии со сложным словом *pelapatate* ‘картофелечистка’.

Нередко главная героиня комментирует свое словотворчество. Например, поясняя собственные названия планет, Маргерита утверждает, что каждый имеет право на *vocabolaltro, cioè un nome inventato e scelto*

¹ URL: <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/sauri/> (дата обращения: 21.02.2023).

² URL: <https://www.treccani.it/vocabolario/nauta/> (дата обращения: 21.02.2023).

[2, p. 7] (vocabolo+altro) – ‘инослово, то есть придуманное и подобранное’. Описывая свою собаку, Маргерита также использует окказионализм: *Pisolo è il mio cancatalogo (cane+catalogo), perché più che un incrocio è veramente un catalogo di tutte le razze canine e animali* [2, p. 8] – ‘Пизоло – мой собкatalog, потому что он даже не помесь, а скорее целый каталог всех пород собак и животных’. Маргерита фантазирует на тему своей будущей дочери по имени *Margherana* [2, p. 12] (Margherita+rana): *... i bimbi in questo mio ipotetico futuro saranno anfibi* – ‘Маргелягушка, дети в этом моем воображаемом будущем будут амфибиями’.

Описывая категории любителей шоколада, С. Бенни широко пользуется суффиксацией:

lattisti (latte+ista) – ‘молоковцы’;
fondentisti (fondente+ista) – ‘горькисты’;
bianchisti (bianco+ista) – ‘белошоколадники’;
nocciolisti (nocciola+ista) – ‘фундукисты’;
gianduisti (gianduia+ista) – ‘джандуисты’;
boeristi (boero+ista) – ‘боеровцы’;
nutellisti (nutella+ista) – ‘нутеллисты’ [2, p. 64].

А сама Маргарита принадлежит к категории *uovodipasquista* [там же] (*uovo+di+pasqua+ista*) – ‘пасхояйцевист’. Суффикс *-ista* греческого происхождения, был заимствован в итальянский язык через латынь. Л. Серианни подчеркивает, что это наиболее продуктивный суффикс в итальянском языке для обозначения человека, который занимается определенным видом деятельности, является последователем определенной идеологии или носителем определенных признаков [4, p. 641]. В вышеописанном примере окказионализм образован от словосочетания путем суффиксации.

Сложение в сочетании с суффиксацией применяется для создания еще одного образного окказионализма. Характеризуя брата, Маргерита использует существительное: *polentopandismo* [2, p. 17] (*polenta+panda+ismo*) *ciòè lui mangerebbe polenta e panda anche se fosse l'ultimo esemplare del mondo* – ‘полентопандизм, то есть он бы питался полентой и пандой, даже если бы эта панда была последним экземпляром на земле’.

В тексте романа нам встретилось существительное, образованное при помощи суффикса, выражающего субъективную оценку *-azzo*: *ponte della Biondazza* [2, p. 15] (*bionda+-azza*) – ‘мост Блондинши’. Онлайн - энциклопедия Треккани следующим образом определяет этот суффикс (var. non toscana di *-accio*): *suffisso derivativo e alterativo presente in alcune voci d'origine non toscana diffuse anche nella lingua letteraria* (“amorazzo”, “andazzo”, “codazzo”, “pupazzo”, “terrazzo”) – ‘нетосканский

вариант суффикса –*accio*: деривационный суффикс субъективной оценки, присутствующий в некоторых словах нетосканского происхождения, закрепившихся в литературном языке’.¹ Еще один онлайн - словарь определяет значение суффикса: *forma sostantivi che hanno per lo più valore spreghiativo*² – ‘образует существительные главным образом со значением уничижительности’.

Префиксальный способ словообразования редко встречается в тексте романа: *periodo neotarocco* [2, p. 10] (neo+tarocco) – ‘эпоха неоподделок’. Префикс *neo-* имеет значение ‘новый, недавний’, либо обозначает возрождение ранее существовавшей идеологии [4, p. 657].

Среди авторских неологизмов преобладают существительные, прилагательные встречаются реже: *coma psicopisolico* [2, p. 9] (psico+Pisolico+ico) – ‘психопизолическая кома’. Л. Серианни указывает, что суффикс *-ico* является одним из самых продуктивных суффиксов для образования прилагательных в итальянском языке [4, p. 647]. Еще один пример окказионального прилагательного, образованного при помощи словосложения: *biciclette pedalopatiche* [2, p. 16] (pedale+patico) – ‘педалопатические велосипеды’.

Несколько окказиональных глаголов в романе принадлежат к первому спряжению, это еще раз подтверждает идею о том, что глаголы этого спряжения являются наиболее продуктивными для образования окказионализмов и неологизмов: *pallavolare* [2, p. 61] (pallavolo+are) – ‘волейболить’, *farsi botulinare* [2, p. 91] (botulino+are) – ‘ботулиниться’. В следующем примере обыгрывается явление ономотопеи (звук *coccodè* издает итальянская курица): *le galline coccodizzano* (coccod+izzare) *o coccodicono* (cocco+dire) [2, p. 113] – ‘куры куд-куд-кудахтают или куд-куд-кудахнут’. Несмотря на внешнее подобие, глаголы образованы разными способами: первый – при помощи суффиксации (Л. Серианни отмечает высокую частотность употребления суффикса *-izzare* в области неологии [4, p. 650]), а второй – путем сложения усеченного ономотопейного существительного и глагола.

Для создания комического эффекта С. Бенни использует заимствования и псевдозаимствования из других языков: *Un coglione con l'accento americano delle pubblicità di profumi, un cogliounay* [2, p. 89] – ‘Дебил с американским акцентом, рекламирующий духи, – дебилон’. В данном примере к лексеме сниженного регистра *coglione* добавляется конечный элемент, который должен ассоциироваться у читателя с английским языком (по аналогии с *railway, yesterday*).

¹ URL: <https://www.treccani.it/vocabolario/azzo/> (дата обращения: 21.02.2023).

² URL: <https://dizionarioitaliano.it/-azzo/> (дата обращения: 21.02.2023).

Маргерита характеризует маму следующим образом: *larmotossica, cioè non può stare a lungo senza piangere* [2, p. 16] – ‘слезотоксичная, то есть не может долго не плакать’. Данный окказионализм образован при помощи французского существительного *larme* (‘слеза’) и прилагательного *tossico*.

Перевод окказионализма *Tamarroland* [2, p. 89] (*tamarro*+*land*) – ‘Лошараленд’. Сайт энциклопедии Treccani дают следующую дефиницию первому элементу [prob. dall’arabo *tammār* «mercante di datteri»]: *Voce region., in uso nell’Italia merid., e da lì diffusa anche altrove nel gergo giovanile per indicare persona, per lo più di periferia, dai modi e dall’aspetto rozzi, volgari, villani*¹ – ‘Слово предположительно арабского происхождения от *tammār* («торговец финиками»). Регионализм юга Италии повсеместно распространился в молодежной среде. Используется для обозначения жителя городской окраины, у которого поведение и внешний вид грубого, неотесанного человека, простака’. Второй элемент – англицизм *land*.

В романе нам встретился пример семантического переосмысления: аббревиатура *SMS* (*short message service*), составленная путем сложения начальных букв слов, получила у Маргериты новую расшифровку: *messaggini sms, cioè senza mai sosta* [2, p. 98] – ‘беспрестанные, непрерывные сообщения’. Такое авторское переосмысление можно передать на русский язык, например, графическим выделением букв, присутствующих в аббревиатуре: беСконечные, ежеМинутные, ежеСекундные.

Таким образом, можно сказать, что итальянский автор пользуется всем арсеналом словообразовательных средств для достижения определенных художественных целей: создание метафор, неожиданных образов, иронии и сарказма. Роман С. Бенни «Маргерита Дольчевита» представляет собой интересный и обширный материал для исследования феномена неологии в современном итальянском языке.

Библиографические ссылки

1. Голуб И. Б. Стилистика русского языка. М. : Рольф; Айрис-пресс, 1997.
2. Benni S. Margherita Dolcevita. Milano : Giacomo Feltrinelli Editore Milano, 2005.
3. Санников В. З. Русский язык в зеркале языковой игры. М. : Языки славянской культуры, 2002.
4. Serianni L. Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Torino : UTET Libreria, 1991.

¹ URL: <https://www.treccani.it/vocabolario/tamarro>. (дата обращения: 21.02.2023).

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ФРАНЦУЗСКИХ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «ВДАЛИ ОТ РЮЭЙЛЯ» И СБОРНИКА ПРОЗАИЧЕСКИХ МИНИАТЮР «УПРАЖНЕНИЯ В СТИЛЕ» Р. КЕНО)

А. С. Киреенко¹⁾, О. В. Лапунова²⁾

¹⁾ *Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, darklarrye@gmail.com*

²⁾ *Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, OLGA-2980@mail.ru*

В статье рассматриваются особенности перевода на русский язык французских окказионализмов, а также специфика их передачи в художественном контексте русскоязычной версии романа «Вдали от Рюэйля» и сборника прозаических миниатюр «Упражнения в стиле» Рэмона Кено. Раскрываются основные особенности идиостиля автора: идиостилю Р. Кено присущи специфические модели словообразования, грамматические категории, обращение к лексическому составу других языков, специфически окрашенная лексика, ряд стилистических приемов. В качестве основных методов исследования применялись метод функционального анализа, методы контекстного и переводческого анализа языковой структуры дискурсивных фрагментов. Основные результаты исследования могут быть использованы на семинарских занятиях по стилистике французского языка, переводу и лингвистике текста в учреждениях высшего образования.

Ключевые слова: окказионализм; метод калькирования; подбор эквивалента; транскрипция; создание собственного окказионализма; идиостиль.

METHODS OF TRANSMITTING FRENCH OCCASIONALISMS (BASED ON THE MATERIAL OF THE NOVEL «LOIN DE RUEIL» AND THE COLLECTION OF PROSE MINIATURES «EXERCICES DE STYLE» BY R. QUENEAU)

A. S. Kireyenka¹⁾, O. V. Lapunova²⁾

¹⁾ *Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, darklarrye@gmail.com*

²⁾ *Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, OLGA-2980@mail.ru*

The article examines the peculiarities of translation into Russian of French occasionalisms, as well as the specifics of their transmission in the artistic context on the example of the novel «Loin de Rueil» and the collection of prose miniatures «Exercices de style» by Raymond Queneau. The main features of the idiostyle of the author are revealed: R. Queneau's idiostyle is characterized by specific models of word formation, grammatical categories, reference to the lexical composition of other languages, specifically colored vocabulary, several stylistic devices. The study uses the following research methods: functional analysis, contextual and translation analysis of the language structure of discursive fragments. The main results can be applied in seminars on French Stylistics, Translation and Text Linguistics at the higher education institutions.

Key words: occasionalism; calquing; selection of an equivalent; transcription; creation of one's own occasionalism; idiostyle.

Перевод окказионализмов относится к одной из самых сложных и интересных проблем современной теории перевода, которой в авторитетных источниках посвящено лишь небольшое количество статей. Многие ученые до сих пор неоднозначно трактуют специфику перевода окказиональных единиц.

В настоящем исследовании под *окказионализмом* мы понимаем новую экспрессивную речевую единицу, характеризующуюся невоспроизводимостью, одноразовостью и ненормативностью. Окказиональные единицы являются важной составляющей системы принципов моделирования индивидуальной авторской картины мира – идиостиля. Для передачи на русский язык данных новообразований существуют следующие переводческие способы: транскрипция, калькирование, создание собственных эквивалентов и т.д.

Р. Кено, один из основателей и активных деятелей Улипо, выступал в качестве автора романов, эссе и поэтических сборников, как критических статей, так и математических трактатов, был ответственным секретарем «Энциклопедии Плеяды» и членом Гонкуровской академии. Парадоксальностью своих действий, обращением к различным наукам и умением находить серьезное в смешном, пристальным вниманием к слову Кено создает новый литературный мир.

Формируя свои литературные положения, Р. Кено вводит игру, маскарад, демонстрируя различные взаимосвязи математики и литературы. В ряде его работ две эти науки переплетаются, благодаря чему возникают новые взгляды как на структуру известных литературных произведений, так и на математические действия. Всю свою работу он выстраивает по принципу аксиом, формалистских принципов, тем самым отрицая случайное. Любая идеальная наука, по мнению Р. Кено, должна иметь методическую базу, выстроенную из системы постулатов, на которой будут основаны доказательства. Все эти условия, согласно точке зрения Р. Кено, роднят науку с игрой.

Автор смело сочетает архаизмы с неологизмами, нормативность с разговорной и жаргонной лексикой. Переворачивание грамматики и орфографии с ног на голову под пером Кено-энциклопедиста порождает создание произведений, разнообразных по своим жанрам и содержанию. Опираясь на свое литературное чутье, автор строит, разрушая, или разрушает, строя.

С точки зрения применения переводческих трансформаций при переводе окказионализмов, представленных в романе «Вдали от Рюэйля» [1; 2] и в сборнике прозаических миниатюр «Упражнения в стиле» [3; 4],

наибольшей частотностью использования отличаются методы калькирования и подбора эквивалента.

Метод калькирования (или калька) является наиболее распространенным способом перевода авторских окказионализмов. Калькирование представляет собой вид языкового заимствования, образования нового фразеологизма, слова или нового значения слова через буквальный перевод соответствующего иноязычного элемента. Калькирование предполагает, как правило, перевод производных, сложных или сложнопроизводных слов, при условии, что переведенный аналог не противоречит нормам употребления и сочетаемости слов в языке перевода.

Так, окказионализм *Tresseautourduchapeauté* до преобразования представлял собой 4 отдельных элемента: *Tresse autour du chapeauté* ‘Оплетка вокруг шляпы’. При передаче на русский язык переводчики полностью сохранили правописание и авторскую структуру неологизма, придав ему написание *плетеновокругошляпным*: *Je plate-d'autobus-formaisco-foultitudinaire-ment dans un espace-temps lutécio-méridiennal et voisinais avec un longicol tresseautourduchapeauté morveux*. – ‘Я со-толпобыкнородно платавтобусоформился в полуденнопарижском времестве и чересоседился с шеедлинным плетеновокругошляпным сопляком’.

Эквивалентный перевод – воссоздание единства содержания и формы оригинала средствами другого языка. Окказионализмы, имеющие эквиваленты в родном языке, служат опорными пунктами в тексте, от их правильного толкования зависит раскрытие значений других слов, что дает возможность определить особенности идиостиля конкретного автора: *Ça bichebiche mézigue, ça bichebiche beaucoup*. В данном фрагменте авторский неологизм *bichebiche mézigue* не имеет конкретного эквивалента в русском языке, поэтому переводчики обращаются к созданию собственного окказионализма – ‘У меня все зашибибись, зашибибись вовсю’.

Способ создания собственного окказионализма при переводе авторских неологизмов является одним из самых продуктивных способов. Авторский неологизм *éjaculé* в романе «Loin de Rueil» Р. Кено образован от глагола *éjaculer* (‘извергать, исторгать’) и передается на русский язык деепричастием (*исторгсив*):

Cela éjaculé, se placelibra voracement – ‘Исторгсив это, он быстремился на пустоместо’.

Окказионализм *les Ehus* образован от двух сокращений на французском и английском языках: *E.U. (les États-Unis)* и *U.S. (the United*

States). Путем смешанного перевода в русскоязычной версии было создано новое слово *СэШэА*.

Метод транскрибирования (или транскрипции) – это преобразование символов одного языка в символы другого в соответствии с произношением целевого языка. Транслитерация представляет собой механическую передачу одной графической системы соответствующими графическими знаками другой при второстепенной роли фонетического слога слова. В анализируемых текстах встречаются окказиональные слова, образованные с помощью синтеза элементов французского и латинского языков: *Il examinait au microscope des petits bouts de doryphore car ils'agissait de donner de l'efficace au Doryphorovore Baponot dont l'insuffisance en matière de doryphorotrucidation commençait à être connue de tous les agriculteurs du département* – ‘Он рассматривал под микроскопом маленькие ошметки колорадского жука; следовало сделать более эффективным Дорифоровор Бапоно, чья недостаточность по части дорифоротрудикации уже начинала беспокоить всех сельскохозяйственников департамента’.

Так, окказионализм *Doryphorovore* образован от фр. *Doryphore* (‘картофельный жук, колорадский жук’) и лат. *vore* (‘поедать’):

Некоторые окказиональные слова, переведенные методом транскрипции и транслитерации, являются заимствованиями, однако при этом все же остаются авторскими нововведениями:

Dominique lui tint pendant quelque temps compagnie puis finit par l'abandonner bicause l'arrivée de nouveaux invités ce qu'il y en avait ... – ‘Какое-то время Доминика составляла ему компанию, затем оставила его бикоз прибытия очередных гостей, которых уже было столько...’.

Можно сделать вывод, что идиостилю Р. Кено присущи специфические модели словообразования, грамматические категории, обращение к лексическому составу других языков, специфически окрашенная лексика, ряд стилистических приемов. Общая тенденция переводчиков русскоязычного текста обращаться к нестандартным переводческим решениям и выразительным средствам русского языка позволила передать как образность созданного автором уникального мира, так и выразительность, и стиль авторского языка.

Библиографические ссылки

1. Queneau R. Loin de Rueil. Paris : Gallimard, 1944.
2. Кено Р. Вдали от Рюэйля. М. : Флюид ФриФлай, 2007.
3. Кено Р. Упражнения в стиле. СПб : «Симпозиум», 2001.
4. Queneau R. Exercices de style. Paris : Gallimard, 1947.

ИГРА СЛОВ КАК ВЫРАЖЕНИЕ ЛЮДИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ЯЗЫКА

О. А. Климова

*Институт информационных технологий,
Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники,
ул. Козлова, 28, 220037, г. Минск, Республика Беларусь, ola.fr@tut.by*

Язык может широко использоваться в ludic функции, представляя тем самым поистине огромное значение для развития науки и культуры в том или ином обществе. Обыгрывание омонимии, антонимии, многозначности слов приводит к возникновению интересных (как для лингвистики, так и для других наук) явлений, которые помогают лучше передать свои мысли, чувства, отношения, способствуя тем самым облегчению и обогащению коммуникации. Игровые аспекты коммуникации, представляющие собой довольно сложное с лингвистической точки зрения явление, требуют адресата, посвященного в культурное наследие того или иного общества и, следовательно, лучше подготовленного для восприятия и понимания общения. В отношении французского языка это требование особенно актуально.

Ключевые слова: лингвистика; языковая игра; коннотация; палиндром; многозначность слов; коммуникация.

WORD PLAY AS AN EXPRESSION OF THE LUDIC FUNCTION OF LANGUAGE

O. A. Klimova

*Institute of Information Technologies,
Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics,
Kozlova str., 28, 220037, Minsk, Republic of Belarus, ola.fr@tut.by*

Language can be widely used in the ludic function, thus representing a truly great importance for the development of science and culture in a particular society. Playing with homonymy, antonyms, polysemy of words leads to the emergence of interesting (both for linguistics and other sciences) phenomena that help better convey our thoughts, feelings, attitudes, thereby contributing to the facilitation and enrichment of communication. Game aspects of communication, which are rather a complex phenomenon from a linguistic point of view, require an addressee who is initiated into the cultural heritage of a particular society and, therefore, better prepared for the perception and understanding of communication. With regard to the French language, this requirement is especially relevant.

Key words: linguistics; language game; connotation; palindrome; polysemy of words; communication.

Игра слов привлекала к себе внимание исследователей в течение всего развития и становления научной мысли: к анализу игры слов обращались философы и логики, она изучалась в рамках риторики, литературоведения, эстетики, лингвистики. Для лингвиста игра слов представляет серьезную проблему, требующую детального изучения, поскольку в игре слов ярко проявляется взаимодействие формы, содержания и функции языка. Изучение игры слов является актуальным

явлением, так как представляет собой часть исследования проблемы функциональной многозначности лингвистических единиц, а изучение данного явления на основе иностранного (французского) языка позволяет выявить некоторые особенности системной организации лексики и многообразные возможности ее использования.

Языковая игра трактуется как словесная форма комического, которая, представляя собой отступление от правил, позволяет определить норму и выделить многие особенности языка, которые могли бы остаться незамеченными [1, с. 16]. Благодаря каламбурам, палиндромам, инклюзиям и многим другим видам игр можно наблюдать обыгрывание омонимии, антонимии, многозначности слов, семантико-синтаксическую сочетаемость языковых единиц, изменение формы слова, словесной природы текста на иконическую и т.д. Наиболее ярким и, если можно так выразиться, раритетным явлением в лингвостилистическом аспекте является палиндром. Именно тот контраст, который существует между внешней простотой палиндромного текста и сложностью реализации его конститутивного принципа, придает оригинальность данному языковому явлению. Любой интеллигентный человек имеет представление о том, по какому принципу строится палиндром (как правило, один и тот же для всех говорящих на данном языке): франкофон скорее всего вспомнит анонимный палиндром (*élu par cette crapule*); говорящий на английском языке назовет палиндром *A man, a plan, a canal: Panama*; русскоязычный вспомнит палиндром Фета (*А роза упала на лапу Азора*). Палиндром – сложная игровая форма, трудность которой варьируется в зависимости от строя языка. В русском языке палиндром требует способности «видеть слово целиком», то есть воспринимать его как целостный рисунок. Таким образом, обратное чтение меняет семиотическую природу текста на противоположную, то есть словесную на иконическую [2, с. 111]. Несмотря на трудности, налагаемые палиндромной формой текста, к палиндрому часто обращаются известные авторы разных эпох, и это является ярким примером того, что перед нами живой и жизнестойкий универсальный игровой прием, который позволяет конструировать выразительные и разнообразные по структуре «стихи для глаза» юмористического или лирического плана.

Часто термин «игра слов» рассматривается исследователями как синоним термина «каламбур». Для лингвиста каламбур – это интереснейшее и в некоторых аспектах уникальное явление. Каламбур (франц. *calembour*) – это шутка, фигура речи, основанная на использовании в одном контексте многозначности слов, всех видов омонимии, антонимии, паронимии, что приводит к созданию

комического эффекта: *В доме все было краденое и даже воздух какой-то спертый*. Анализ игровых образований, полученных в результате игры слов, может послужить хорошей базой для дальнейшего изучения характеристик языкового знака: в игре слов наблюдаются особые отношения между формой и содержанием, когда нарушение прочных связей между означающим и означаемым языкового знака приводит к созданию комического эффекта.

Семантическая структура игрового образования обладает внутренним противоречием: в ней одновременно присутствуют одна или несколько взаимоисключающих сем. Именно это противоречие является основой языковой многозначности, представляющей особую семантическую область, поскольку в игровом образовании могут одновременно сочетаться не только два или несколько значений одного и того же полисеманта, но также и значения омонимов: *Entre deux mots il faut choisir le moindre* [3, с. 6]. Следует отметить, что игра слов является текстовым образованием: простое перечисление различных значений одного и того же слова не имеет комического эффекта, равно как и указание на то, что какое-то слово имеет омонимы. Только включение лингвистической единицы в ее различных значениях в один и тот же текст, приводит к возникновению языкового образования, одновременно объединяющего все эти значения, и к появлению комического эффекта, который распространяется на весь текст как семантическое единство. Таким образом, приведенные выше объяснения еще раз подтверждают тот факт, что важной характеристикой игры слов является ее направленность на создание комического эффекта. Однако и это далеко не все сферы использования игры слов в научных исследованиях. Очень часто семантика каламбура включает дополнительный смысл (эмоциональный или эстетический). Как уже было отмечено, знаки служат для отражения внешней действительности посредством человеческого сознания. Такие знаки являются, в большей или меньшей степени, носителями вторичных смыслов. В языке любая единица, выступающая во вторичной для нее функции наименования, обязательно содержит в себе коннотацию, которая выражает эмотивно-оценочное и стилистически маркированное отношение субъекта речи к действительности [4, с. 64]. Именно этот эмотивно-прагматический аспект, являющийся добавочным, приводит к созданию комического эффекта, что широко используется для реализации различных коммуникативных целей. Так, к примеру, создатели каламбуров очень часто отмечают и обыгрывают «хрупкость» языковых

единиц, их неприменимость для описания той или иной ситуации. Вряд ли можно было бы хромого упрекать в том, что он хромает. Своеобразие каламбура состоит в том, что он выявляет особый класс правил речевого акта, которые должны отчетливо осознаваться говорящим во избежание двусмысленности и комизма в той или иной ситуации [5, с. 83]. Наиболее ярко многозначность высказывания или его отдельных единиц проявляется в диалогических текстах. Игра слов осуществляется здесь в том случае, если неоднозначность высказывания подчеркнута тем или иным способом или осознается хотя бы одним из участников коммуникации: *Un homme venait de porter à un Gascon de ses amis une somme: "Faites-moi une reconnaissance". – "Ah! Mon ami, – lui dit le Gascon, – ma reconnaissance sera éternelle"*. Второй коммуникант понял, в каком значении слово *reconnaissance* ('вексель' или 'расписка') фигурирует в реплике его собеседника, однако делает вид, что истолковал его по-другому, тем самым осуществляя игру слов. Или: *Paul, cinq ans, est à la pêche avec son père. Un promeneur passe et demande: "Est-ce que ça mord, les goujons?" – "Pensez-vous", – dit Paul, – ça n'est pas méchant, ces bêtes-là"*. Из ответной реплики второго коммуниканта ясно, что фраза собеседника истолкована им неправильно. В своем высказывании он неумышленно подчеркивает также непреднамеренную многозначность высказывания первого участника диалога, создавая игру слов [3, с. 14]. Игровой характер изучаемых речевых фигур, множественность их функционального использования и направленность на создание комического эффекта способствуют широкому применению игры слов в коммуникативных целях и делают ее достаточно грозным оружием в арсенале смеха.

Понимание юмора является одним из признаков овладения культурой, а владение языковой игрой свидетельствует о коммуникативной компетенции: игровые приемы используются для реализации различных коммуникативных целей, помогают лучше понимать собеседника, влиять на ход беседы (особенно в общении с самими носителями иностранного языка, представителями другой культуры), помогают предотвратить всевозможные коммуникативные неудачи, обогащают наше общение, делают его более разнообразным и интересным, поэтому данному виду коммуникации необходимо уделять внимание в процессе обучения как родному, так и иностранному языку.

Следует также отметить важность исследуемых явлений в социальном плане. Они имеют существенную социально-лингвистическую

направленность: помогают лучше понять особенности языкового строя и организации лексики не только родного, но и иностранного языка, выявить многообразные возможности использования языковых единиц, помогают приобщиться к иноязычной культуре французского общества, которое имеет богатую историю и огромное культурное наследие.

Библиографические ссылки

1. Санников В. З. Русский язык в зеркале языковой игры. М. : Русские словари, 1999.
2. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. М. : Языки русской культуры, 1996.
3. Шашурина А. Ю. Лингвистическая основа и текстовая функция игры слов во французском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. М., 1988.
4. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М. : 1986.
5. Норман Б. Ю. Язык: знакомый незнакомец. Минск : Вышэйшая школа, 1987.

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА АВТОРСКИХ НЕОЛОГИЗМОВ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ ГАЗЕТНОЙ СТАТЬЕ

В. А. Кунигель

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, kunigel.viki@gmail.com
науч. рук. – О. В. Лапунова, к. филол. н., доцент*

В статье выявлена специфика франкоязычных авторских окказионализмов газетного текста, определены способы их передачи на русский язык, представлена классификация частотности их использования. Новизна данного исследования заключается в том, что в настоящее время существует необходимость в определении основных направлений перевода рассматриваемых языковых единиц, специфики их толкования и правильной передачи в контексте. Процесс перевода окказиональной лексики носит скорее субъективный характер, а переводчик выступает в первую очередь интерпретатором текста. Основные результаты исследования могут быть использованы на семинарских занятиях по стилистике французского языка, переводу и лингвистике текста в учреждениях высшего образования. В качестве основных методов исследования применялись метод функционального анализа, метод контекстного и переводческого анализа языковой структуры дискурсивных фрагментов.

Ключевые слова: окказионализм; авторский неологизм; газетный текст; переводческая трансформация; контекстуальный анализ.

METHODS FOR TRANSLATING AUTHOR'S NEOLOGISMS IN A FRENCH NEWSPAPER ARTICLE

V. A. Kunigel

*Belarusian State University,
K.Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, kunigel.viki@gmail.com
scientific adviser – O.V. Lapunova, Phd of Philology, associate professor*

The article reveals the specifics of French language author's occasionalisms in a newspaper text, determines the ways of their translation into Russian, and presents a classification of the frequency of their use. The novelty of this study lies in the fact that at present there is a need to determine the main directions of translation of the considered language units, the specifics of their interpretation and correct transmission in the context. The process of translating occasional vocabulary is rather subjective, and the translator acts primarily as an interpreter of the text. The main results can be applied in seminars on French Stylistics, Translation and Text Linguistics at the higher education institutions. The study uses the following research methods: functional analysis, contextual and translation analysis of the language structure of discursive fragments.

Key words: occasionalism; author's neologism; newspaper text; translation transformation; contextual analysis.

Лингвистов всегда интересовали вопросы, связанные с появлением и функционированием новых слов в системе языка, принципами их классификации и фиксации в словарях. Уже во второй половине XX века были созданы условия для развития и становления неологии – новой

самостоятельной лингвистической дисциплины «со своим научным аппаратом и своей историей, которую можно охарактеризовать как историю дифференциации разных типов новых слов» [1, с. 5]. Новые обозначения возникают в тех случаях, когда у людей возникает необходимость назвать новые объекты или выразить иное отношение к уже существующему слову. Неологизм – это языковая единица, созданная для определения нового понятия. В целом неологизмами также могут стать заимствования, но только при условии их успешной ассимиляции в контексте основных грамматических и фонологических моделей целевого языка. Большинство исследователей утверждают, что неологизм определяется как необходимость обозначения новых предметов и явлений в результате как эволюции знаний, так и межличностного обмена информацией. Неологизмы часто определяют как авторские контекстные новообразования, выделяющиеся на общезыковом привычном фоне и создающие особый эффект, формирующий восприятие читателя.

Появление новых лексических единиц свидетельствует об изменениях не только в структуре языка и его словарном составе, но и об изменениях в самом обществе. Изучение новой лексики позволяет говорить об изменении как концептуальной картины мира, так и лексической (языковой) карты мира, об изменении категоризации, о появлении новых концептов, новых концептуальных сфер, о тех новых фрагментах общественного опыта, которые требуют лексической фиксации, а также о прагматических факторах, влияющих на создание и употребление новых единиц [2 с. 49].

Основным вопросом неологии является вопрос о том, какие же слова считать действительно новыми. Лингвисты обычно выделяют различные признаки, характеризующие неологизмы внутри лексической системы языка. По мнению Р. Ю. Намитоковой, «ведущим признаком неологизма действительно является признак объективной новизны слова, под которым подразумевают его отсутствие ранее в лексической системе языка (а не только в лексическом запасе отдельного индивидуума) и восприятие его носителями языка как нового слова. Субъективное ощущение новизны слова поддерживается такими объективными показателями, как неизвестность или малая известность, пассивность или растущая активность в его употреблении в данном языковом обществе» [3, с. 6].

Под окказиональным образованием (словом, значением, словосочетанием, звукосочетанием и т.д.) понимается единица языка, не соответствующая общепринятому употреблению, характеризующаяся индивидуальным вкусом, обусловленная специфическим контекстом

употребления [1]. В отличие от неологизмов окказионализмы не «стареют» со временем.

Объектом исследования в данной статье являются окказиональные единицы французской газетной статьи и их русскоязычные соответствия. Предмет исследования состоит в определении способов перевода, использованных при передаче окказионализмов на русский язык. Актуальность данной работы определяется тем фактом, что окказионализмы являются новообразованиями, которые не имеют эквивалентов в языке перевода и еще не зарегистрированы в каком-либо словаре. Именно поэтому они представляют особую трудность при передаче на другой язык. Эмпирическим материалом послужил корпус окказиональных единиц (56), отобранных методом сплошной выборки из французского журнала «Paris Match». Цель исследования состоит в выявлении специфики перевода окказионализмов или авторских неологизмов во франкоязычной газетной статье.

В результате проведенного исследования была выявлена следующая частотность переводческих приемов при передаче на русский язык французских окказионализмов: функциональная замена и подбор контекстуального эквивалента (24 %), описательный перевод (17,5 %), калькирование (16 %), смешанные способы перевода (15,1 %), создание собственного окказионализма (12 %), транслитерация (7,1 %), гипогиперонимический перевод (5,4 %), перевод с помощью узуального слова (1,8 %) и прием уподобления (1,1 %).

Именно правильно подобранный эквивалент определяет качество перевода. Максимально полная передача содержания оригинала является одной из главных задач переводчика. Различия в системах исходного языка и переводного языка могут ограничивать возможность полного сохранения в переводе содержания оригинала. Поэтому подбор эквивалента может основываться на сохранении или утрате некоторых элементов смысла, содержащихся в оригинале. Высокая частотность приема функциональной замены при передаче французских окказионализмов обусловлена отсутствием эквивалентов либо близких по значению вариантных соответствий французских окказиональных слов в русском языке.

Так, для перевода окказионализма *l'immédiatisation* было подобрано контекстуальное соответствие *приоритет*: *Ainsi, le gouvernement a du mal à assumer l'immédiatisation de l'espace en ligne* – ‘Таким образом, правительству с трудом удастся признавать **приоритет** онлайн-пространства’ (здесь и далее перевод наш – В. К.).

17,5 % французских окказионализмов было передано на русский язык путем описательного перевода, что объясняется наличием реалий, отсутствующих в русскоязычной практике и не имеющих общепринятых русскоязычных эквивалентов.

Так, окказионализм *paparazzade* был передан посредством описательного перевода как *новость для желтой прессы*: *Avant le mariage, il a vendu à un journal une fausse paparazzade* – ‘Перед свадьбой он продал журналу ложную **новость для желтой прессы**’.

При передаче авторских неологизмов переводчики часто прибегают к уникальным переводческим решениям и используют оригинальные переводческие приемы, в числе которых – смешанные способы перевода.

Так, окказионализм *doudoumania* является производным от *Doudou* (уменьшительно-ласкательный вариант имени *Edouard*), а также от слова *manie* (f) – ‘одержимость’, ‘мания’. Появление данного окказионализма связано с частым употреблением варианта имени *Doudou* по отношению к французскому политику Эдуару Филиппу. На русский язык данный авторский неологизм был переведен как *Дадомания* путем смешанного способа перевода:

La doudoumanie fait même des émules à droite – ‘Дадомания набирает популярность даже среди правых’.

Окказионализм *smoltification* на русский язык передается как *смолтификация*. Данный авторский неологизм употреблен для обозначения сложной морфофизиологической перестройки организма лососевых, в результате которой организм становится способным переходить в водоемы с повышенной соленостью, Семантика выделенного окказионализма может трактоваться как ‘физиологическая адаптация молодого лосося к морской воде’: *Lorsque le jeune saumon atlantique atteint quelques dizaines de grammes, il subit une transformation physiologique – la smoltification – qui lui permet de s'adapter à la salinité de l'eau de mer, puis il amorce sa migration* – ‘Когда молодой атлантический лосось достигает нескольких десятков граммов, он подвергается физиологической трансформации – **смолтификации** – что позволяет ему адаптироваться к солености морской воды, затем он начинает свою миграцию’.

Таким образом, процесс перевода окказионализмов в газетном тексте делится на два этапа: понимание текста переводчиком (понимание языковых знаков и соотнесение их с авторской задумкой) и перенос текста из одной языковой среды в другую с учетом особенностей восприятия текста представителями иной культуры. Процесс перевода

окказиональной лексики носит скорее субъективный характер, а переводчик выступает в первую очередь интерпретатором текста. Новообразования, полученные в результате перевода, являются потенциальным средством обогащения коммуникативных возможностей языка перевода.

Библиографические ссылки

1. Александрова О. И. Неологизмы и окказионализмы. К. : Рус. яз., 1974.
2. Земская Е. А. Словообразование как деятельность. М. : Наука, 1992.
3. Намитокова Р. Ю. Авторские неологизмы: словообразовательный аспект. Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1986.

СТРАТЕГИИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭМОЦИЙ В РУССКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ АУДИОДЕСКРИПЦИИ К ХУДОЖЕСТВЕННЫМ КИНОФИЛЬМАМ

О. Ю. Лабкович

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, Минск, Республика Беларусь, Labkovich@bsu.by
науч. рук. – М. В. Савко, к. филол. н., доцент*

В работе рассмотрены основные стратегии репрезентации эмоций в аудиодескрипции к фильмам «Intouchables» (материал на французском языке) и «Рэймонд и Рэй» (материал на французском языке). Целью исследования является выявление доминантных средств репрезентации эмоций в аудиодескрипции на материале неблизкородственных языков (французского и русского). Нами было установлено, что для русской и французской АД доминирующей стратегией является «описание внешних проявлений эмоции» (8 % фр. и рус.). В русской АД часто используются стратегии номинации эмоций (8 % против 1 % во фр.) и «субъективный комментарий» (5 % рус. и 1 % фр.) Исследование имеет практическую значимость, так как изучение этапов создания аудиодескрипции, анализ ее стандартов нужен для понимания процесса инклюзивного перевода и для дальнейшего применения теоретических знаний в практике аудиовизуального перевода.

Ключевые слова: аудиодескрипция; репрезентация эмоций; стандарт; инклюзия; рецепция.

THE STRATEGIES OF THE EMOTION REPRESETATION IN RUSSIAN AND FRENCH AUDIO DESCRIPTION FOR FEATURE FILMS

O. Y. Labkovich

*Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, Labkovich@bsu.by
scientific adviser – M. V. Savko, Phd of Philology, associate professor*

The article examines the main strategies of emotion representation in the audio description for the films «Intouchables» (material in French) and «Raymond and Ray» (material in Russian). The objective of the research is to identify the dominant means of emotion representation in audio descriptions in distantly related languages (French and Russian). We found that for Russian and French AD the dominant strategy is «description of external manifestations of emotion» 88 % in French and Russian. In Russian AD, strategies «emotion nomination» (8 % vs. 1 % in French) and «subjective commentary» (5 % in Russian and 1 % in French) are frequently used. The research is of practical significance because the study of the stages of audio description creation and analysis of its standards is necessary for understanding the inclusive translation process and for further application of theoretical knowledge in audiovisual translation practice.

Key words: audio description; emotion representation; standard; inclusion; reception.

Аудиодескрипция (АД) – это вид перевода для слепых и слабовидящих людей, который заключается в описании релевантных для них (визуальных) элементов медиапродукции или произведений искусства [1].

Объектом исследования является аудиодескрипция к художественным кинофильмам на материале французского и русского языков. Предмет –

языковые средства репрезентации эмоций в АД к художественным кинофильмам на французском и русском языках.

В качестве объекта исследования выбран эмоциональный аспект, так как он практически не прописан в стандартах создания аудиодескрипции.

Например, во французском стандарте [3] главным принципом создания аудиодескрипции является объективность (*Describe What You See*). Необходимо описывать только жесты, мимику и действия, без называния эмоций.

В русском стандарте [4] говорится, что необходимо давать лаконичную ремарку об эмоциональном состоянии, не озвученном в репликах. Здесь, как и во французских стандартах, важен принцип объективности.

В практико-ориентированной научной статье И. С. Борщевского [5] эмоцию рекомендуют описывать тремя способами: «описание внешнего проявления» (*ее глаза расширились*), «номинация эмоции» (*в ее глазах – страх*), «описание внешнего проявления эмоции» в сочетании с «номинацией» (*ее глаза расширились от страха*).

Коммуникация между зрителем и кинофильмом происходит на трех уровнях: сенсорный, эмоциональный и рациональный. Для слепых и слабовидящих на сенсорном уровне визуальный канал полностью опосредован аудиодескриптором. Следовательно, эмоцию не называют во избежание индивидуальных интерпретаций эмоционального фона у аудиодескриптора, которые могут исказить смысл фильма для целевой аудитории.

При анализе стратегий репрезентации эмоций мы опирались не только на стандарты, но и на стили аудиодескрипции, выделенные Ф. Бардини: [2]: 1. Денотативный (или конвенциональный) – текст АД пишется с опорой на существующие стандарты. Информация, которая подлежит описанию – та, которую можно увидеть на экране (денотативный уровень). 2. Кинематографический – это сочетание перевода киноязыка и денотативного описания. 3. Нарративный – дескрипция, цель которой – интерпретация посыла фильма и его трансляция в связной наррации. Нарративный и кинематографический стиль являются интерпретативными, что отличает их от первого, который иногда называют конвенциональным.

Был исследован текст аудиодескрипции к фильмам «*Intouchables*» (материал на французском языке) и «*Рэймонд и Рэй*» (на русском языке). Анализ позволил установить основные стратегии репрезентации эмоций во французском и русском кинотексте. Результаты представлены в таблице.

Сравнение французской и русской АД

Сравниваемые аспекты	Французская аудиодескрипция	Русская аудиодескрипция
Стратегии вербализации эмоций	<p>Описание внешних проявлений эмоции – 174 (88 %)</p> <p>Номинация – 2 (1 %)</p> <p>Субъективный комментарий – 2 (1 %)</p> <p>Характеристика проявления – 16 (8 %)</p> <p>Косвенное указание на эмоцию – 4 (2 %)</p> <p>Указание на причину – 0</p>	<p>Описание внешних проявлений эмоции – 166 (70 %)</p> <p>Номинация – 18 (8 %)</p> <p>Субъективный комментарий – 13 (5 %)</p> <p>Характеристика проявления – 30 (13 %)</p> <p>Косвенное указание на эмоцию – 5 (2 %)</p> <p>Указание на причину – 5 (2 %)</p>
Стиль АД	Денотативный	Нарративный
Маркеры стиля АД	<p>Основой является литературный язык. Стилистически нейтрально, за исключением 1 употребления оценочной лексики (<i>foudroyer</i>) и 2 – разговорной (<i>rigoler</i>).</p> <p>Главный принцип повествования – объективность.</p>	<p>Обозначение отношений персонажей друг к другу: их располагают в четком времени и месте. Преимущественно художественный стиль, образные описания, 4 употребления разговорной лексики (<i>плюхнуться, уставиться, ухмыльнуться, таращиться</i>) и одно – устаревшей (<i>озирается</i>).</p> <p>Интерпретативное описание.</p>
Соответствие стандартам	Да	Нет

Во французской и русской АД использованы стратегии, которые не представлены в стандартах: «характеристика проявлений» – *Driss danse, le sourire aux lèvres, les yeux plantés dans ceux de Philippe; Улыбка медленно исчезает с лица Рэймонда* (8 % и 13 % соответственно) и «косвенное указание на эмоцию» – *Un rayon de soleil éclaire le visage de Philippe; В это время Рэй сидит на лавочке в парке под пасмурным небом* (2 % во французской и 2 % в русской). Следовательно, они не влияют на оценку критерия объективности описания эмоций в тексте АД.

Основные отличия обусловлены тем, что авторы АД выбирают разные стили описания. Во французском варианте использован денотативный стиль, который подразумевает называние предметов, появляющихся в кадре без их оценки. Основной стратегией репрезентации эмоций является

«описание внешних проявлений эмоции» – *Philippe hausse les sourcils* (88 %). «Номинация» и «субъективный комментарий» – *Le conducteur remonte en voiture, il jette un regard méprisant sur les policiers* – появляются только в эпизодах, в которых эмоция может быть интерпретирована однозначно (2 %). Причины, вызвавшие эмоции, не упоминаются. В целом данная аудиодескрипция соответствует французскому стандарту [3].

Появляется «указание на причину эмоции» (2 %): *Он открывает её и замирает от того, что там видит*. Хотя в русской АД тоже основная стратегия – «описание внешних проявлений эмоции» – *Рэймонд протягивает их брату, а Рэй закрывает глаза и отворачивается, покачивая головой* (70 %), часто появляется «номинация» (8 %) и «субъективный комментарий» (5 %) – *Рэймонд отводит глаза в сторону и нервно ерзает на стуле*. «Номинация» не допустима согласно русскому стандарту [4]. Однако, как считает И. С. Борщевский [5], этот прием возможен в практике АД. Следовательно, теоретический аспект создания АД неоднороден и он не соответствует устоявшейся практике нарративного стиля описания.

Таким образом, нам удалось определить основные стратегии вербализации эмоций в аудиодескрипции на французском и русском языках. Данный корпус стратегий требует дальнейшего исследования на материале разножанровых кинотекстов, что позволит в дальнейшем, во-первых, определить исчерпывающий список стратегий, во-вторых, создаст базу для рецептивного исследования приемлемости для целевой аудитории (для людей с нарушением зрения) использования описанных стратегий вербализации эмоций.

Библиографические ссылки

1. ADLAB Audio Description: Lifelong Access for the Blind [Электронный ресурс]. 2014. URL: <http://www.adlabproject.eu/Docs/adlab%20book/index.html?#descriptive-guides>. (дата обращения: 19.05.2022.)
2. Bardini, F. Audio Description Style and Film Experience Description, Interpretation, Narration [Электронный ресурс]. URL: https://www.academia.edu/24904203/Audio_Description_Style_and_Film_Experience_Description_Interpretation_Narration. (дата обращения: 15.03.2023.)
3. La Charte: L'audiodescription. Principes et orientations. [Электронный ресурс]. – 2008. URL: <https://www.alain-bensoussan.com/wp-content/uploads/255205.pdf>. (дата обращения: 19.04.2022.)
4. Тифлокомментирование: общие требования: ГОСТ Р59813-2021. 2021. Введ. 23.12.2021. М. : Федеральное агентство по техническому регулированию и метрологии, 2021.
5. Борщевский И. С. Способы передачи элементов киноязыка в интерсемиотическом переводе (на примере аудиодескрипции) // Международный научный журнал «Филология и лингвистика». 2019. № 1 (10). С. 45–49.

ФАНТАСТИЧЕСКОЕ В ПРОЗЕ ТОММАЗО ЛАНДОЛЬФИ

С. В. Логиш

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, belpaese2000@gmail.com*

На протяжении всего творчества крупнейший итальянский прозаик XX века Томмазо Ландольфи обращался к фантастическому. В его эстетике и художественной практике это понятие претерпевает определенную эволюцию. На первом этапе (1930–40-е гг.) очевидно тяготение к традиционным вариантам фантастического, связанным с литературной традицией, которая, в то же время, обогащается на уровне повествования и языковых средств. В 1950–70-е гг. в прозе Ландольфи происходит «фантомизация» реальности; фантастическое сближается и переплетается с реальностью, предвзявая новый этап в развитии этой формы художественного нарратива.

Ключевые слова: итальянская литература; Томмазо Ландольфи; фантастическое; фантазм; интертекстуальность.

THE FANTASTIC IN THE PROSE OF TOMMASO LANDOLFI

S. V. Loguich

*Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, belpaese2000@gmail.com*

Throughout his work, the greatest Italian prose writer of the 20th century, Tommaso Landolfi, turned to the fantastic. In his aesthetics and artistic practice, this concept undergoes a certain evolution. At the first stage (1930–40s) there is an obvious attraction to the traditional versions of the fantastic, associated with the literary tradition, which, at the same time, is enriched at the level of narration and linguistic means. In the 1950s–70s. in Landolfi's prose there is a "phantomization" of reality; the fantastic converges and intertwines with reality, anticipating a new stage in the development of this form of artistic narrative.

Key words: Italian literature; Tommaso Landolfi; fantastic; fantasy; intertextuality.

Томмазо Ландольфи можно считать одной из центральных фигур в итальянской литературе, развивавших тематику фантастического в своем творчестве, наряду с такими авторами, как Дино Буццати, Альберто Савинио, Джорджо Манганелли, Итало Кальвино.

Для понимания того, как Ландольфи использовал фантастическое в качестве системного и структурного элемента повествования, необходимо обратиться к теоретической базе, разработанной такими учеными, как Цветан Тодоров (прежде всего в его работе «Введение в фантастическую литературу» (1970) [1], учесть исторически сложившуюся традицию в литературе, к которой писатель тем или иным образом апеллирует, и к

дальнейшим изменениям в стилистике, характерным для позднего периода его творчества (50–70-е гг.).

Фантастика как жанр высокой литературы достигла своего полного расцвета в XIX веке, а затем пришла в упадок, но даже тогда она редко проявлялась в итальянской литературе и не показывала особо примечательных результатов. Ситуация стала меняться по мере того, как итальянские авторы усваивали новые способы освоения реальности, присущие модернизму и авангардизму (особенно сюрреализму, экспрессионизму, магическому реализму). Одним из новых авторов, стремившихся увидеть необычное в обыденном, стал Томмазо Ландольфи, пришедший в литературу в 1930-е годы, в период герметизма в Италии. Во многом определяющим культурно-историческим фактом для ухода в такую форму литературы стали жесткие ограничения, в которых оказалась любая форма творчества (не только словесная) в период фашизма в стране.

В традиционно принятом разделении творчества писателя на два периода крупнейшими произведениями его первого периода являются повести «Лунный камень» («*Pietra lunare*», 1939), «Осенняя повесть» («*Racconto d'autunno*», 1947) и «Раковая королева» («*Cancroregina*», 1950). Все они связаны с темами, имевшими наибольшее распространение в «золотую» эпоху фантастики в XIX веке. Это тема ликантропии (и здесь случай с оборотнем не в волчьем облике не был новым с конца 18 века – «Лунный камень»), история о привидениях, построенная на стереотипе дома с привидениями – «Осенняя повесть», и путешествие в неведомые миры, отсылающее к произведениям Жюль Верна – «Раковая королева»). Этот набор тем, как отмечает исследователь творчества писателя Стефано Ладзарин, по всей вероятности, уже исчерпал свой сверхъестественный потенциал [2, р. 53]. Это первое, с чем приходится иметь дело писателям-фантастам XX века. Темы «мистического», «необъяснимого» теперь исчерпаны, читателям известны жизнь, смерть и «приключения» призраков, вампиров, оборотней и им подобных чудовищ, что изначально ослабляет механизм саспенса повествования.

В этот период Ландольфи еще придерживается линейности повествования; традиционные приемы и предрасположенность к «рассказу» еще не могут быть полностью отвергнуты в пользу языковой игры или металитературных отступлений. Монофокальное повествование от первого лица, уже опробованное автором, начиная с первого рассказа «Мария Джузеппа», основано на конкретных моделях, в частности на текстах Гоголя и Достоевского («Записки из подполья»), и подтверждает тот факт, что Ландольфи не только хорошо знал механизмы, управляющие

фантастическим нарративом, за много лет до того, как Тодоров схематизировал их, но также и то, что он намеревался продолжать их использовать. Для подтверждения этой гипотезы Стефано Ладзарин вспоминает, что в «Раковой королеве» изначально был третий раздел текста, поясняющий галлюцинаторную природу всей рассказываемой истории [2, p. 53]. Ландольфи, осознавая, что этот раздел на самом деле аннулировал бы неопределенность, определяющую фантастическую сущность произведения, при переиздании романа исключил его.

Кроме того, в этих текстах очевидно большое количество интертекстуальных отсылок к авторам фантастики XIX века, на которых автор иногда даже прямо ссылается. Например, в «Раковой королеве» начало истории рассказывается аналитически следующим образом: *Una notte (ma quanto tempo fa, in quale remoto passato è ciò avvenuto?) mentre, come nel Corvo, ero, weak and weary, immerso nella lettura di un antico libro, o, secondo verità, tenevo questo stupidamente davanti a me senza leggervi punto, una notte picchiarono al mio portone* [3, p. 13] – ‘Однажды ночью (но как давно, в каком далеком прошлом это произошло?), когда я, как в «Вороне», weak and weary (слабый и усталый), погрузившись в чтение одной старинной книги, или, по правде говоря, держал ее перед собой, ничего в ней не читая, – однажды ночью постучали в мою дверь’ (здесь и далее перевод наш – С. Л.).

Кроме Эдгара По, можно вспомнить и другие имена, которые вписаны в традицию фантастической прозы, – прежде всего, Э. Т. А. Гофмана и Г. де Мопассана.

«Осенняя история» также показательна в этом смысле: топос дома с привидениями совершенно очевиден, описания полны подробностей, причем в такой степени, что преобладают над самой фабулой, и эти подробности служат только для того, чтобы создать у читателя впечатление, что они ему уже знакомы; все происходит именно так, как он и ожидал.

Несмотря на постоянство поэтики, придающей связность всему творчеству писателя, на наш взгляд, существует некий разрыв, образовавшийся между первым и вторым периодами творчества Ландольфи. Поворотный момент наступил в 1950-е годы, когда был написан и опубликован первый дневник «Пиво рыбака, или Гроб грешника» («*La bière du pêcheur*») и сборник рассказов «Тени» («*Ombre*»), наполовину состоявший из эссе биографического характера. Первый период творчества отмечен абсолютным преобладанием традиционных повествовательных приемов и средств, подтверждающих, что

фантастический «пласт» в его поэтике играет очень важную (если не ведущую) роль.

Рассматривая произведения этого периода, стоит выделить как минимум два уровня анализа: повествовательный и лингвистический. С формальной точки зрения Ландольфи использует традиционные фигуры языка и все более увлекается его творческим потенциалом: с одной стороны, связь с традицией необходима писателю как некая точка опоры для коммуникации с читателем; с другой, – набирает силу «языковое творчество» (словотворчество) самого автора, которое в своих оригинальных комбинациях делает текст совершенно иным, отдаляя его от традиции. В этом плане в текстах можно обнаружить как формальные приемы, определенные критикой как подлинно фантастические (уже упоминавшийся саспенс, ирония, особая структура повествования, отношения между рассказчиком и реципиентом и т.д.), так и авторские «новшества» в поэтике фантастической прозы (работа над лексикой, создание неизвестного из уже известного). Выделяются в этом плане *parole-viticci* (букв. ‘слова-«усики»’, то есть слова, лишенные значения и представленные в своей автономии как означающее), устаревшая или редкая лексика, представленная как неологизмы, – их роль заключается в том, чтобы показать некую «тень действительности», необычное в обыденном, возникающее на уровне языка; они представлены у Ландольфи как почти самостоятельное, «демиургическое» начало. У читателя разрушается презумпция знания, а привычный смысл теряет свою устойчивость и становится относительным.

То же самое происходит и с тематической стороной текстов: как в формах, так и в темах существует полярность между традицией и новаторством, между языком фантастического и словом у Ландольфи. Там, где раньше рождение новых смыслов происходило за счет изысканий языковых древностей и за счет новых комбинаторных связей между словами и вещами, в «новых» темах фантастические клише теперь переосмысливаются и обогащаются авторскими константами автобиографизма и философской медитации.

Как пишет Елена Капретта, «все творчество Ландольфи направлено на то, чтобы выявить и буквально изобразить «темную изнанку вещей», то есть те тени существования, которые релятивизируют (делают относительной) их перспективу, искореняют их достоверность и ... обнаруживают «трещины» в монолитной природе реальности» [4]. Эти «тени» (к ним автор вернется в 1950-е гг., во втором периоде творчества) воплощены сначала в формах традиционной фантастики XIX века, а затем

в ежедневных «вихрях» случая, бессмыслицы и смерти, и всегда противостоят свету, который их проецирует.

В текстах первого периода используются фантастические формы хронотопа, содержащие в себе элементы-символы из прошлого самого автора (поместье и провинция – «Лунный камень», «Осенняя история», «Старые девы») и общие космографические интенции («Раковая королева»). Место и время не ограничиваются рамками повествования, а становятся центром смысловой тяжести, выполняя функцию символического сопоставления пластов реальности: рационального и упорядоченного (связанного с городом, днем, солнцем), с одной стороны, и иррационального, релятивного (провинция, ночь, луна), с другой. Перемещения в пространстве и во времени представляют собой некие содержательные и формальные новшества, открытие универсальности возможностей космоса, которые могут быть реализованы приемами фантастического письма. Динамика противопоставления ощущается и при анализе персонажей, включенных в эти хронотопы:

- человеческое присутствие. В данном хронотопе мужские персонажи, связанные с закрытой человеческой сферой, противопоставляются женским фигурам, выразителям фантастического и открывающегося иного измерения («Лунный камень», «Осенняя история»);

- сверхчеловеческое присутствие, которым писатель указывает на превосходство животных и фантастических существ (особенно оборотней и духов) над миром «человеческого» («Лунный камень», «Старые девы»).

Во втором периоде творчества писателя текстов собственно фантастической тематики значительно меньше. Но в это время в творчестве Ландольфи (и у других авторов «фантастического» направления), например, у Альберто Савинио) начинается иной процесс, который С. Ладзарин называет «фантоматизацией реальности», превращением ее в нечто призрачное, химерическое [5, р. 222]. И в первом, и в последующих «дневниках» очень мало привычной «дневниковой» информации, кроме того, что главы помечены некими хронологическими датами. Писатель стирает грань между реальностью и вымыслом, при этом именно реальность чаще всего фигурирует как нечто неясное и неуловимое, в то время как жажду авторского познания удовлетворяют фантазмы. Сам автор-персонаж, ведущий дневник, теряет свою человеческую консистенцию и превращается в фантазм, в «человека из дыма» (по определению Альдо Палаццески): *se il gatto mi fosse venuto a fregare contro le gambe, sarebbe forse penetrato nella mia carne, nelle mie ossa* [6, р. 132] – ‘Если бы кот пришел потереться о мои ноги, он, наверное, проник бы в мою плоть, в мои кости’. «Для тех, кто, как

Ландольфи, убежден, что не существует ничего, что верить в мир феноменов – это самая низшая ступень, на которую может опуститься мышление (своего рода идеализм отчаяния), различия между реальностью и призраком становятся менее очевидными и более нестабильными, чем того хотелось бы *здравомыслящему* (выделено Ландольфи)» [4, р. 111].

С другой стороны, дневниковая форма повествования предполагает иной нарратив и дает больше возможностей для авторского размышления и саморефлексии: *Sono anche stanco di questa mia scrittura, giacché stile non si vuol chiamare, falsamente classicheggiante, falsamente nervosa, falsamente sostenuta, falsamente abbandonata, e giù con tutte le altre falsità; possibile che io non sappia arrivare a una onesta umiltà e che le frasi mi nascano già tronfie dal cervello come Pallade armata... ecco che ci risiamo?* – ‘Я к тому же устал от этой своей манеры письма (которую сложно назвать стилем), псевдоклассической, фальшиво нервной, фальшиво сдержанной, фальшиво заброшенной, и далее со всеми остальными фальшивостями; возможно ли, что я не могу прийти до полного смирения, чтобы фразы, которые уже напыщенными рождаются в моем мозгу, как вооруженная Паллада... ну, вот, я что опять о том же самом?’ – замечает он в дневнике «Пиво рыбака» [6, р. 115].

В сборнике «Тени» («*Ombre*»), в одноименном рассказе, фантастическое превращается в пародию, в насмешку: привидения теряют свою загадочность, «запредельность» и становятся объектом осмеяния. «Не исключено, что все готические и фантастические сценарии, столь частые в рассказах Ландольфи, должны трактоваться таким же образом», – отмечает С. Ладзарин [5, р. 223].

В заключительном тексте сборника «Прощание» (*Commiato*) очень показательна фраза: *Non v'è più meta alle nostre pigre passeggiate, se non la realtà* – ‘Для наших ленивых прогулок нет больше цели, если только не реальность’ [7, р. 808]. Так был назван и один из очередных сборников Ландольфи («Если только не реальность»). Однако это все такая же туманная реальность дневников, реальность «фантомизированная», в которой привидения и фантастическое предстают как нечто имманентное.

Таким образом, можно сказать, что фантастический нарратив и его стилевые приемы проходят определенный путь эволюции в творчестве писателя: изначально опираясь на традицию XIX в., локализуя действие в гипотетическом, часто изолированном пространстве, населяя его «нездешними», вымышленными существами, апеллирующими к традиции «фантастической» литературы, Ландольфи затем приходит к осознанию того, что фантастическое присутствует в реальности, *a portata di mano*, в виде «теней» привычного мира, предваряя тем самым новое

направление в развитии фантастического нарратива, по которому будут идти авторы второй половины XX века (например, И. Кальвино, С. Бенни), изображая «апокалипсис наших дней».

Библиографические ссылки

1. Тодоров Ц. Введение в фантастическую литературу. Пер. с франц. М. : Дом интеллектуальной книги, 1999.
2. Lazzarin S. Gli scrittori del Novecento italiano e la nozione di 'fantastico' // *Italianistica: Rivista di letteratura italiana*. 2008. N 2. 37. P. 49–67.
3. Landolfi T. *Cancroregina*. Milano : Adelphi, 1993. P. 13.
4. Amigoni F. La bestia folgorosa. Il fantasma e il nome in Tommaso Landolfi // *Strumenti critici*. 1997. N 1. 12. P. 111.
5. Lazzarin S. Dissipatio Ph.G. Landolfi, o l'anacronismo del fantastico // *Studi Novecenteschi*. 2002. N 63/64. 29. P. 208–237.
6. Landolfi T. *La bière du pecheur*. Milano : Adelphi, 1999. P. 132.
7. Landolfi T. *Opere, I (1937-1959)*, a cura di Idolina Landolfi. Milano : Rizzoli, 1991.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА)

В. В. Мальцев

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, malvict@mail.ru*

В статье представлены основные особенности перевода юридических текстов в контексте культур принимающего и исходного языков. Основные трудности, с которыми сталкивается переводчик при переводе документов, связаны с терминологией, лексическими трансформациями, преодолением в переводе расхождений в правовых системах языков оригинала и языка принимающей культуры. Ценность результатов и актуальность данной работы состоит в возможности её практического применения преподавателями иностранных языков в курсе теории и практики перевода, а также переводчиками.

Ключевые слова: исходный язык; переводящий язык; лингвокультурная общность; юридический дискурс; перевод.

FEATURES OF THE TRANSLATION OF LEGAL TEXTS (BY THE MATERIAL OF THE ITALIAN LANGUAGE)

V. V. Maltsev

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, malvict@mail.ru*

The article presents the main features of the translation of official law texts in the context of the cultures of the target and source languages. The main difficulties that a translator faces when translating documents are related to terminology, lexical transformations, and overcoming differences in the legal systems of the original languages and the language of the target culture in translation. The value of the results and the relevance of this work lies in the possibility of its practical application by teachers of foreign languages in the course of the theory and practice of translation, as well as by translators.

Key words: source language, target language, linguistic and cultural community, discourse of law word; translation.

В настоящее время одним из наиболее востребованных видов перевода является перевод документов, которые в целом могут быть разделены на две категории, а именно: документы физических и юридических лиц. Договоры, контракты, страховые документы принадлежат к категории документов юридических лиц, их перевод характеризуется определёнными особенностями и зачастую представляет трудности. Следует отметить, что в процессе перевода договоров и других юридических документов является необходимым принимать во внимание некоторые особенности композиции юридических текстов. Сохранение

синтаксической целостности оригинала текста также имеет немаловажное значение.

Главная особенность языка деловой коммуникации состоит в точном и четком представлении сведений при отсутствии эмоциональных компонентов; в них исключается возможность произвольной интерпретации сущности вопроса. Главными критериями, которым должен соответствовать качественный перевод, являются: точность, краткость, лаконичность, литературность. При переводе заглавия документа, если содержание заглавия передаёт суть вопроса, следует стремиться к наиболее близкому к оригиналу варианту. Если заглавие характеризуется сжатостью либо имеет рекламную составляющую, переводчик дополняет перевод аннотацией. Сокращения, которые встречаются в тексте оригинала, следует расшифровывать согласно общепринятым и специальным сокращениям. Сохраняют орфографию и остаются неизменными:

- слова, словосочетания, фразы не на исходном языке;
- сокращённые наименования брендов;
- названия зарубежной периодики.

Переводятся, как правило:

- названия подразделений компаний и ведомств;
- должности, звания, ученые степени, титулы;
- имена собственные и названия.

В настоящее время язык рассматривается сквозь призму тесного взаимодействия с культурой, и, соответственно, перевод тоже связан с лингвокультурным контекстом. Таким образом, перевод выполняет роль медиатора в процессе изучения различных культур, в налаживании контактов и межкультурной коммуникации. Аспекты развития межъязыковой профессиональной коммуникации изучаются не только самими профессионалами, но также и специалистами, напрямую участвующими в обеспечении успешного межъязыкового общения, то есть переводчиками. Безусловно, юриспруденция, среди прочего, тесно связана с данным процессом. Интенсивный рост внешнеэкономических отношений, взаимодействия в сфере культуры приводит к необходимости правового регулирования, профессиональной помощи со стороны специалистов в области юриспруденции, привлечения их к участию в переговорах, деловых контактах, ведении документации. Следует отметить, что в юридической сфере точный, адекватно осуществлённый перевод действительно имеет первостепенное значение, поскольку в определённых случаях от него могут зависеть судьбы различных стран, не говоря уже о жизни отдельных людей. Интерпретация особенностей

перевода какого-либо текста в рамках межкультурного общения осуществляется с принятием во внимание некоторых аспектов языковой культуры, типологии и особенностей социальной кодировки родного и иностранного языков. Подобное рассмотрение вопроса помогает определить новое направление в достижении практических целей перевода, например, юридического дискурса. Внимание исследователей-лингвистов в настоящее время сосредоточено на некоторых аспектах перевода юридических документов. Особая значимость вопросов сопоставительного анализа языков в области права, в том числе методов и технологии процесса перевода юридических текстов, вызвана некоторыми трансформациями в политике, экономике, международных отношениях. Юридическая терминология характеризуется наличием узконаправленной специальной лексики, охватывающей обширный перечень правовых разделов. В процессе перевода юридических документов очень важно принимать во внимание имеющиеся отличия в законодательных системах государств, некоторые аспекты юридического дискурса. В этой связи у переводчика могут возникнуть затруднения в вопросе верного толкования юридических документов при осуществлении перевода с одного языка на другой. В результате появляется необходимость выполнения переводческих преобразований, а именно лексических, так как язык права характеризуется наличием специализированных лексических единиц и обладает определенным терминологическим содержанием. Соответственно, в данном направлении имеет большое значение не только знание переводчиком правовых норм и правил, особенностей юридической терминологии, включая судебно-процессуальные системы, но к тому же и личностные качества специалиста, поскольку в процессе перевода текста осуществляется взаимосвязь нескольких языков и их культурных концептов [1, с. 183]. Отметим, что взаимодействие культур предполагает существование общих и частных компонентов, совпадений и несовпадений, что в свою очередь помогает различать одно лингвокультурное сообщество от другого. Специалисту-переводчику, который сталкивается с юридическим дискурсом, следует принимать во внимание условия использования (узуса) – лингвистические особенности носителей языка перевода, – чтобы не исказить при этом необходимое толкование правового документа. Например, слово *contesto*, буквально означающее ‘контекст’, может переводиться как ‘обстановка, ситуация’. Но когда оно употребляется во множественном числе и к тому же приобретает определение (например, *contesti internazionali*), то при переводе следует заменять словарный эквивалент другим словом, которое

звучит более привычно в русском языке ('национальные условия, специфика страны'). Важно отметить, что отличающиеся лингвоэтнические аспекты у носителей иностранного языка и языка перевода могут обладать как культурно-историческими, так и актуально-событийными особенностями. Максимально многогранная коммуникация между разноязычными собеседниками происходит посредством создания на языке перевода текста, являющегося коммуникативно равнозначным иноязычному оригиналу. Термин «коммуникативная равнозначность» представляет собой особую значимость в процессе осознания методологии перевода текста на иностранном языке. В процессе перевода правового документа подобной адекватности можно достичь только в случае, если переводчик обладает соответствующими юридическими компетенциями как в иноязычной, так и в родной культуре. Естественно, владение основами законодательства и, в частности соответствующими юридическими терминами, представляется необходимым условием для специалиста-переводчика, занятого в сфере правовых отношений.

Можно провести аналогию юридического языка с «государственным языком». Подобное сравнение представляется достаточно важным, и его следует придерживаться. Наибольшей проблемой в данном случае является отсутствие возможности в определённых ситуациях подобрать точный, верный (адекватный) перевод с одного языка на другой. Так, например, слову *политика* не всегда в итальянском языке соответствует *politica*: в высказываниях *L'occasione è felice per avviare un discorso unitario*, *Da anni questa è la linea ufficiale del partito* и *La forza di un paese è la forza degli indirizzi che sa esprimere* слово *indirizzi* слова *discorso*, *linea* и *indirizzi*, соответственно, выступают в качестве синонимов к *politica*. Отметим, что разнообразные виды переводческой деятельности на различных уровнях стремятся к сохранению близости к переводу и интерпретируют оригинал в большей или меньшей степени. Так как не всегда удаётся достичь идеального перевода, переводчик вынужден прибегать к различным компромиссам [2, с. 17]. В качестве примера можно отметить, что правовой документ представляет собой особенный перевод, в котором язык призван реализовать общественное предназначение и соответствовать юридическому узусу. В процессе перевода правового документа специалист-переводчик в некоторой степени сознательно отстраняется от структурных и смысловых соответствий между двумя направлениями коммуникации с целью достижения их равнозначности в отношении восприятия. Таким образом, юридический дискурс является одним из наиболее важных аспектов выражения права. Соответственно, язык перевода правового текста

должен характеризоваться точностью, ясностью и достоверностью. Безусловно, текст подавляющего большинства документов должен обладать нейтральным официальным стилем, который не провоцирует несоответствующих ассоциаций и не отвлекает от содержания и контекста. Действительно, нейтральная интерпретация правовых норм способствует повышению эффективности регулирования в юридической сфере. Качественно выполненный юридический перевод соответствующим образом оказывает влияние на эффективность применения нормативно-правовых актов, уровень регулирования определённых взаимоотношений. Следует отметить, что в некоторых случаях затруднения в процессе перевода, сопряжённые с использованием трансформаций, появляются в результате лингвокультурных отличий двух государств. Различные этнические сообщества характеризуются наличием часто несовпадающих подходов к явлениям и предметам.

Исследование лексического наполнения правовых текстов может быть ограничено вопросами терминологического характера, поскольку терминология в области законодательства является главным, максимально информативным пластом лексики юридического языка, который несомненно способствует полноценному формулированию правовых предписаний. Следовательно, выполняя перевод законодательных текстов, необходимо учитывать лингвистические особенности данного процесса, основанные на этнокультурных отличиях правовых систем разных стран. При этом важно сохранить семантико-структурную близость переводного законодательного текста к оригиналу, что является ключевым аспектом юридического перевода.

Библиографические ссылки

1. Швейцер А. Д. Перевод и культурная традиция // Перевод и лингвистика текста: сб. статей. Москва : Всероссийский центр переводов, 1994. С. 64– 75.
2. Латышев Л. К. Технология перевода: учеб. пособие для студ. лингв, вузов и фак. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательский центр «Академия», 2005.

ПРОСОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ ПЕРСОНАЖА КАК ОТРАЖЕНИЕ ЭМОЦИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX ВЕКА)

А. И. Полевая

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, kellyanna6141350@gmail.com*

Статья представляет собой анализ просодических особенностей речи персонажа как средства отражения эмоций в текстах французской художественной литературы XX века. Объектом исследования является описание эмоционально маркированных просодических особенностей речи персонажа во французском художественном тексте. В результате обработки фактического материала, составившего 15 произведений (более 5000 страниц) французских авторов второй половины XX века, проведенной методом фиксации высказываний, содержащих обозначения эмоций, очевидно, что, выполняя в художественном тексте функцию воздействия на читателя, характеристики вербального отражения эмоциональных просодических особенностей речи персонажа обусловлены прагматическими намерениями автора и маркированы гендерно и гедонистическим тоном эмоции.

Ключевые слова: эмоция; эмотивность; вербальное и невербальное отражение эмоции; просодические особенности проявления эмоции; гендерная маркированность.

PROSODIC FEATURES OF A CHARACTER'S SPEECH AS A REFLECTION OF EMOTIONS IN THE BELLETRISTIC TEXT (ON THE EXAMPLE OF THE FRENCH BELLETRISTIC LITERATURE OF THE 20th CENTURY)

A. I. Polevaya

*Belarusian State University,
Niezaliezŋnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Belarus, kellyanna6141350@gmail.com*

Prosodic features of a character's speech as a representation of emotions in the texts of French belles-lettres in XXth century have been analyzed. The object of the study is the description of emotionally marked prosodic features of the speech of a character in French belles-lettres. Empirical data consists of 15 art works (more than 5000 pages) by French writers of the second half of the XXth century. The data was identified by the method of fixing utterances containing the designations of emotions. It has been illustrated that performing the function of influencing a reader in a belles-lettres text, the characteristics of the verbal representation of the emotional prosodic features of a character's speech are due to pragmatic intentions of an author that are marked by gender and hedonistic tone of emotion.

Key words: emotion; emotivity; verbal and non-verbal representation of emotion; prosodic features of a representation of an emotion; gender marking.

Эмоции человека – объективно существующая часть двух миров: реального, где они отражены в специфическом протекании процессов, происходящих в различных системах организма, и модельного, предполагающего осознанные выразительные комплексы эмоций как вербального, так и невербального характера.

Эмоция неосознанная, спонтанная является собой непроизвольную реакцию организма и может проявляться невербально при минимальном участии сознания без прагматического намерения. В рамках же художественного текста, функционирующего по закону полифонии, непреднамеренная демонстрация эмоции на уровне персонаж 1 – персонаж 2 становится преднамеренной и транслирует прагматическую установку автора произведения, связанную с выявлением эмоционального состояния персонажа 1.

Как показывает анализ эмпирического материала, во французской художественной прозе второй половины XX века, вторым по распространенности способом отражения невербального проявления эмоции – после описания внешних психофизиологических симптомов – является передача просодических особенностей речи персонажа, на которую приходится более 23 % от общего количества лингвистического отражения невербальных проявлений эмоций, зафиксированного в 277 высказываниях.

Просодические особенности включают эмоционально окрашенные тембр речи, громкость речи, мелодические явления, особенности произношения звуков речи. Установлено, что каждая эмоция имеет свой набор отличительных акустических признаков голоса.

Акустический признак эмоций в голосе, бесспорно, связан с физиологическим состоянием говорящего и служит основой не только единства голосовых средств выражения эмоций, но и восприятия эмоционального контекста слушателем. Слушая эмоционально окрашенный звук голоса, мы мысленно представляем себе, каким способом он может быть рожден. Этот процесс, быстрый и подсознательный, укрепленный в нас миллионами лет эволюции, по-видимому, и обеспечивает нам понимание языка эмоций [1]. Таким образом, целесообразно рассматривать просодические особенности речи как наиболее универсальный способ невербального проявления эмоции, который может быть не только распознан участниками коммуникации в рамках единой социокультурной общности, но и носит более обобщенный характер.

Просодические особенности проявления эмоции без описания отдельных характеристик тембра голоса, мелодики речи, громкости речи в подавляющем большинстве представлены в проанализированных произведениях следующими глаголами: *grommeler* – ‘брюзжать (ворчать)’, *éructer* – ‘изрыгать (ругательства)’, *grogner* – ‘ругаться (ворчать)’, *glapir* – ‘выкрикивать’, *beugler rageusement* – ‘орать’, *se*

récrier – ‘закричать (воскликнуть)’, *hurler de plus en plus fort* – ‘орать все громче и громче’, *crier* – ‘кричать’, *gueuler* – ‘орать’, *exploser* – ‘взорваться’. Семантика данных глаголов показывает все оттенки речевых особенностей проявления эмоции.

Знаки препинания, выполняющие интонационно-экспрессивную функцию, широко используются авторами в качестве показателя повышения интонации и громкости речи, однако более чем в 93 % случаев автор дополнительно прибегает к разъяснению проявления эмоции через описание просодических особенностей речи персонажа либо через прямую номинацию переживаемой персонажем эмоции:

– *Je ne vous demande pas de tomber amoureux de moi ou de ma vieille Alice! explosa Maître Fleury* [2, p. 63].

Проведенный анализ эмпирического материала свидетельствует о том, что в 100 % случаев глаголы, описывающие в произведении просодические особенности речи персонажа-субъекта эмоции, указывают на проявление эмоции отрицательного гедонистического тона, что составляет 64 высказывания. Более чем в 83 % данными эмоциями являются эмоции группы гнева, более 14 % приходится на эмоции групп печали и страха:

Malgré moi, je me suis mise à hurler. J’avais peur et comme le chauffeur voulait mettre sa main sur ma bouche, je l’ai mordu. Je hurlais, je griffais et je mordais [3, p. 48].

Описание просодических особенностей при внешнем проявлении эмоции также является показательным для демонстрации гендерных норм поведения.

Анализ лингвистического отражения просодических особенностей проявления эмоций группы гнева показывает, что исключительно за персонажами-мужчинами закрепляются следующие просодические особенности: *grommeler* – ‘брюзжать (ворчать)’, *éructer* – ‘изрыгать (ругательства)’, *grogner* – ‘брюзжать (ворчать)’, *glapir des injures* – ‘выкрикивать ругательства’, *beugler* – ‘орать’, *gronder* – ‘рычать’, *exploser* – ‘взорваться’, *gueuler* – ‘орать’, *cracher des malédictions* – ‘изрыгать проклятия’, каждая из которых указывает на тот факт, что при описании внешних проявлений эмоций группы гнева авторы наделяют персонажей-мужчин своих произведений большей агрессивностью, враждебностью, импульсивностью:

Mais Arthuro, qui s’est retourné, beugle rageusement: “Ah! non, pas de rouge avec nous! Allez au diablo!” [4, p. 20].

Описание просодических особенностей персонажей-женщин в данном эмоциональном состоянии встречается примерно в 20 % от общего количества лингвистического отражения просодических особенностей проявления эмоций группы гнева у персонажей произведений, при этом отличается большей сдержанностью и указывает преимущественно на повышенную громкость речи, нежели на ее особый тембр либо бранное содержание (*hurler de plus en plus fort* – ‘орать все громче и громче’, *crier* – ‘кричать’):

Il a peur et de ce dégoût aussi qu'elle a quelquefois de la vie, quand ça la prend, qu'elle pense à sa mère et que subitement elle crie et pleure de colère à l'idée de ne pas pouvoir changer les choses [5, p. 123].

Анализ лингвистического отражения просодических особенностей проявления эмоций групп печали и страха во французской художественной прозе второй половины XX века позволяет сделать вывод об их гендерной маркированности. За персонажами-женщинами закрепляются следующие просодические характеристики данных состояний: *hurler* – ‘выть’, *une voix altérée* – ‘дрогнувший голос’, *la voix se casse* – ‘надтреснутый голос’, *une voix métallique* – ‘металлический голос’, *bégayer* – ‘бормотать (заикаться)’, *crier* – ‘кричать’:

J'étais dehors. Elle me regarda et je sus qu'elle était au bord des larmes. – Pourtant, vous n'avez pas l'air d'un salaud, dit-elle d'une voix brisée et elle referma la porte. [6, p. 26];

Ta voix se casse. Je crois que tu pleurais...

– J'ai peur, Jacques. Je suis tellement heureuse avec toi que... je ne sais pas... je me sens tout le temps menacée... [7, p. 65].

В целом при описании в произведении невербальных проявлений эмоций группы страха авторы проанализированных произведений в 84 % случаев говорят о персонажах-женщинах. Фиксировать подобные переживания персонажей-мужчин авторы произведений предпочитают через прямую номинацию их состояний и реакций (85 %).

Просодические особенности являются одним из важных инструментов, через которые авторы литературных произведений описывают эмоциональное состояние персонажей, носителей прагматических установок автора произведения, связанных с выявлением эмоционального состояния персонажа и, как следствие, восприятием эмоционального контекста читателем. Французская художественная литература второй половины XX века – показательный пример использования данной техники.

Библиографические ссылки

1. Морозов В. П. Занимательная биоакустика: Рассказы о языке эмоций в мире животных и человека. М. : Знание, 1983.
2. Sagan F. Aimez-vous Brahms? Paris : Le Livre de Poche edition, 1963.
3. Le Clézio J. M. G. Poisson d'or. Paris : Gallimard, 1997.
4. Bazin H. Un feu dévore un autre feu. Paris: Éditions du seuil, 1978.
5. Duras M. L'amant. Paris: Les Éditions de minuit, 1984.
6. Gary R. (Ajar, E.) Clair de femme. Paris: Éditions Gallimard, 1977.
7. Gary R. (Ajar, E.) Au-delà de cette limite votre billet n'est pas valable. Paris: Gallimard, 1975.

СОЗДАВАЯ НОВУЮ ВИЗУАЛЬНУЮ РЕАЛЬНОСТЬ: АУДИОДЕСКРИПЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ КИНОФИЛЬМОВ

М. В. Савко

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, marina.savko@gmail.com*

Целью данной работы является исследование стратегий передачи визуального контента в аудиодескрипции (АД) фильмов на разных (французском, немецком, польском и русском) языках (межъязыковой подход). АД как межсемиотический вид перевода призвана обеспечить детальное понимание аудиовизуальной продукции для слепых и слабовидящих зрителей. Для этой категории зрителей визуальное содержание фильма определяется аудиодескриптором. Язык фильма имеет сложную природу, сочетая в себе время, звук и изображения, он передает смысл денотативно и коннотативно. В случае описания денотативного образа (сугубо визуального содержания), когда образ соответствует своему смыслу, АД, представленная на разных языках, относительно однородна и включает только буквальные описания того, что видно на экране, что раскрывает главную задачу аудиодескрипторов – как можно точнее передать визуальную информацию. В случае, когда визуальный элемент функционирует как коннотативный, проанализированные описания демонстрируют значительные различия в представлении коннотативных образов, что обусловлено различным прочтением и интерпретацией образов авторами АД, а также целевыми языками и культурами.

Ключевые слова: аудиодескрипция; межсемиотический перевод; трансформация; денотативное изображение; коннотативное изображение.

CREATING A NEW VISUAL REALITY: AUDIO DESCRIPTION OF FILMS

M. Sauko

*Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, marina.savko@gmail.com*

The present paper is aimed at investigating the strategies in rendering visual content in audio description (AD) of films in different (French, German, Polish and Russian) languages, (interlingual approach). AD, as an intersemiotic type of translation, aims to provide detailed understanding of audiovisual products for blind and visually impaired audience. For this category of spectators, the visual content of the film is seized by the audio describer. The film language has a complex nature combining time, sound, and images, it communicates meaning denotatively and connotatively. In the case of describing the denotative image (purely visual content), where the image corresponds to its meaning, descriptions presented in different languages are relatively homogeneous and include only literal descriptions of what is visible on the screen that reveal the intention of the audio describers to render the visual information as accurately as possible. In the case where a visual element functions as a connotative one the analysed descriptions display significant differences in the presentation of connotative images due to different reading and interpreting of the images by audio describers as well as to the target languages and cultures.

Key words: audio description; intersemiotic translation; transformation; denotative image; connotative image.

Количество слепых людей в мире составляет (по разным оценкам) около 70 миллионов человек, при этом, по статистке ВОЗ [1], примерно

еще 800 миллионов человек с трудом справляются с элементарными повседневными делами из-за некомпенсированных проблем со зрением. Вопросу о безбарьерной среде все еще уделяется недостаточно внимания. И лишь повышение осведомленности о нуждах людей с особыми потребностями может изменить ситуацию. Так, для незрячих людей одним из инструментов доступности и социальной инклюзии является аудиодескрипция (АД). Концепция АД формируется в последнее десятилетие под влиянием различных дисциплин: от психологии и социологии до семиотики и переводоведения (точнее, теории и практики аудиовизуального перевода).

АД определяется как тип межсемиотического перевода, техника которого основана на вербальном описании визуального и звукового содержания какого-либо аудиовизуального продукта, недоступного для незрячих или слабовидящих людей. Цель АД – обеспечить детальное понимание и удовольствие (эстетическое наслаждение) от аудиовизуальной продукции (фильма, телепередачи, видеоигры, театрального представления, музейной выставки и т.д.) для слепых и слабовидящих зрителей.

Процесс создания АД включает обычно несколько более или менее обязательных этапов. Первый этап – написание сценария АД: просмотр и анализ аудиовизуального материала, создание описаний, синхронизация описаний с диалогами. Второй этап включает запись АД (если речь не идет об АД театральных постановок), третий – микширование АД с оригинальной звуковой дорожкой в соответствующем формате.

Существует целый ряд стандартов создания АД, которые содержательно очень похожи: аудиодескриптор должен следовать общему правилу «описывай то, что видишь», поэтому специалиста по АД часто называют «объективом вербальной камеры» [2, с. 197]. Однако, например, в стандарте ADLAB [3] подчеркивается, что АД «всегда будет определяться конкретным контекстом, в котором происходит данное нарративное событие, и часто существует несколько вариантов его описания» [3, с. 16]. Это замечание ставит под сомнение возможность формулировки универсальных правил АД. В данном контексте важна следующая идея Пилар Ореро: понимание *языка фильмов* станет шагом вперед в создании *языка аудиодескрипции* (курсив наш – М. С.) [4, с. 25].

Обычно «коммуникация» между зрителем и кинотекстом происходит на сенсорном, эмоциональном и когнитивном уровнях. Для слепых и слабовидящих зрителей на сенсорном уровне визуальный канал (центральный для восприятия фильма) замещается звуковым описанием (АД).

Язык фильма передает смысл денотативно и коннотативно. Ролан Барт в «Риторике образа» проводит различие между буквальным и символическим изображением [5, с. 42]. Как разграничение буквального и символического в кинотексте могло бы быть полезно при составлении АД? При описании денотативного изображения, когда визуальный образ соответствует своему значению, применимо правило «описывай то, что видишь», из чего следует, что АД визуального элемента не представляет особых сложностей, пока этот элемент выступает в своем буквальном значении. Данное правило не действует в том случае, если визуальный элемент выполняет символическую функцию. Но существует ли в фильмах вообще буквальное изображение в чистом виде? Визуальная информация гораздо более имплицитна, чем вербальная. Визуальное восприятие является творческим и очень избирательным, следовательно, визуальный контент может быть классифицирован по-разному. Означает ли это, что один и тот же визуальный элемент будет по-разному интерпретирован разными аудиодескрипторами, особенно если описания создаются на разных языках?

Частично ответ на данный вопрос дает проведенный сопоставительный анализ АД к фильму «Intouchables» (2011) на русском (AD (R) – рус. АД), польском (AD (P) – пол. АД), французском (AD (F) – фр. АД) и немецком (AD (G) – нем. АД) языках. В процессе анализа удалось собрать корпус примеров, иллюстрирующих различные подходы к АД. Рассмотрим наиболее показательные из них.

Группа 1. Репрезентация объектов. В одном из эпизодов фильма зритель может наблюдать быстродвигающийся по ночной дороге автомобиль. Описания данного объекта показывают, что одни аудиодескрипторы интерпретируют его значение как буквальное, другие – как символическое:

AD (F): *La voiture de sport noire...* – ‘Черная спортивная машина...’

AD (R): *Машина...*

AD (P): *Luksusowy czarny samochód...* – ‘Дорогая черная машина...’

AD (G): *Ein Mazerati...* – ‘Мазерати ...’

Очевидно, что за каждым из приводимых вербальных описаний стоят не только различные визуальные прототипы, но и различные коннотации: фр. АД – скорость, высокая цена; пол. АД – высокая цена; нем. АД – скорость, цена, принадлежность обладателя данной машины к определенному классу; рус. АД – наименование транспортного средства (денотативность). Дескрипторы также выбирают различные стратегии АД: номинация объекта (*Мазерати*) или его описание (*черная, дорогая, спортивная*).

Группа 2. Репрезентация субъектов (и их внешнего вида, выполняемых действий, эмоциональных состояний и т.д.). При описании эмоций используется 2 стратегии: имплицитное описание (через движения, жесты, выражения лица и т.д., но эмоция при этом не называется, так как зритель должен сам сделать вывод об эмоциональном состоянии героя); прямая номинация эмоции (средства номинации здесь самые разные: *удивление – удивленный – удивленно*). Приводимые ниже примеры предлагаются разными аудиодескрипторами для описания удивления:

AD (F): *Il regarde à l'intérieur.* – ‘Он смотрит / заглядывает внутрь’.

AD (R): *Driss открывает рот.*

AD (P): *Otwiera usta ze zdumienia.* – ‘Отрывает рот от удивления’.

AD (G): *Fasziniert schaut Driss sich um.* – ‘Дрисс удивленно осматривается’.

Действия героев. В рассматриваемом ниже примере герой фильма поздно вечером находится на небольшой террасе на крыше дома. Данную сцену авторы АД увидели следующим образом:

AD (F): *Driss est assis dans un coin.* – ‘Дрисс сидит в углу’.

AD (P): *Pod ścianą siedzi Driss.* – ‘Дрисс сидит у стены’.

AD (G): *Driss sitzt in der Ecke und isst.* – ‘Дрисс сидит в углу и ест’.

AD (R): *В руках Дрисса шаурма.*

Примечательна здесь АД на русском языке, где автор, нарушая общее правило подобных описаний (Кто? Где? Когда? Что делает?), акцентирует внимание на том, что главный герой, любясь с крыши дома видами богатого парижского округа, ужинает шаурмой (и это весьма вольная интерпретация изображения, так как сложно понять, что на самом деле он держит в руках). Шаурма (а не бутерброд, сэндвич, гамбургер и т.д.) используется в данном контексте как маркер принадлежности главного героя к определенной социальной группе, а также противопоставления двух совершенно разных социальных слоев. Абсолютно бытовая сцена при таком описании приобретает дополнительный смысл. Следует отметить, что аналогичное «социальное» противопоставление можно обнаружить и в других эпизодах анализируемого фильма.

Группа 3. Визуальные тропы. Особый блок примеров составляют визуальные тропы, то есть такие метафоры, метонимии, в которых целевая область и область-источник представлены преимущественно в визуальной модальности [6, с. 18] (в отличие, например, от мультимодальных тропов, которые задействуют несколько модальностей). В фильмах визуальная метафора и метонимия не являются каким-то декоративным приемом, они обеспечивают важную основу для понимания ассоциативного киноязыка.

Традиционные руководства по АД не содержат правил описания визуальных тропов. Американские и европейские специалисты отдают предпочтение объективному описанию, исключающему интерпретацию, но все больше исследователей ставят под сомнение такой подход: «Необходимо создавать АД, которая являлась бы результатом более глубокого анализа, понимания и интерпретации фильмов, а не следовать существующим руководствам, которые настаивают на поверхностном прочтении» [4, с. 25].

В одном из эпизодов фильма комический эффект строится на визуальной метонимии (*небольшие прямоугольные усы* → *Гитлер*). Метонимия считается лишь в том случае, если зритель может реконструировать образ печально известного исторического персонажа по одной его внешней характеристике: усам щёткой. Авторы АД визуальную метонимию вербализуют путем прямой номинации («*в стиле Гитлера*»), кроме АД на русском языке:

AD (F): *Driss amène Philippe devant le miroir. Il a une petite moustache à la Hitler.* – ‘Дрисс подвозит Филиппа к зеркалу. У Филиппа небольшие усы в стиле Гитлера’.

AD (P): *Został prostokątny wąsik à la Hitler* – ‘Остались прямоугольные усы в стиле Гитлера’.

AD (G): *Philippe mit Hitlerbärtchen.* – ‘Филипп с усами Гитлера’.

Русскоязычный аудиодескриптор использует вместо номинации описание (AD (R): *С кроткой щеточкой усов под носом*), позволяя таким образом своему зрителю самостоятельно распознать здесь визуальный троп (данная стратегия вполне оправдана, так как сопровождающий визуальный ряд диалог выполняет комплементарную функцию).

Проведенный анализ позволяет сделать некоторые обобщения. Несмотря на относительную универсальность правил АД, описания конкретного визуального или звукового компонента могут отличаться, нередко значительно. При создании АД фильмов аудиодескриптор осуществляет ряд трансформаций, которые можно соотносить с переводческими трансформациями (конкретизация, генерализация, опущение и т.д.), хотя и работает при этом с различными семиотическими системами. Как следствие, за вербальными описаниями одного и того же объекта или субъекта зачастую стоят не только различные визуальные прототипы, но и различные коннотации. Анализ описаний фильма «*Intouchables*» на русском, польском, французском и немецком языках показывает, что выбор стратегии АД обусловлен типом описываемого визуального элемента (денотативное / коннотативное изображение), а также в определенной мере может зависеть от целевого языка и культуры.

Библиографические ссылки

1. ВОЗ. Слепота и нарушения зрения [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment> (дата обращения: 16.04.2023).
2. Orero P. Audio Description Behaviour: Universals, Regularities and Guidelines // *International Journal of Humanities and Social Science*. 2012. Vol. 2. No. 17. P. 195–202.
3. Remael A., Reviers N., Vercauteren G. Pictures painted in words: ADLAB Audio Description guidelines. Trieste : EUT Edizioni Università di Trieste, 2015.
4. Orero P. Film reading for writing audio descriptions: A word is worth a thousand images? // *Emerging topics in translation: Audio description* / ed. by E. Perego. Trieste : EUT Edizioni Università di Trieste, 2012. P. 13–28.
5. Barthes R. Rhétorique de l'image // *Communications*. 1964. No. 4. P. 40–51.
6. Forceville C. Visual and Multimodal Metaphor in Film: Charting the Field // *Embodied Metaphors in Film, Television, and Video Games* / ed. by K. Fahlenbrach. London : Routledge, 2016. P. 17–32.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ (НА ПРИМЕРЕ СКАЗКИ ШАРЛЯ ПЕРРО «СИНЯЯ БОРОДА»)

Н. С. Семашкина

*Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
ул. Победы, 85, 308015, г. Белгород, Российская Федерация, Semashkina@bsu.edu.ru*

В статье рассматриваются особенности перевода французской литературной сказки на примере творчества Шарля Перро. Объектом анализа стали текст оригинала сказки «Barbe-Bleue» («Синяя Борода») на французском языке и ее переводы на русский язык (И. Тургенева и А. Федорова). Применение методов стилистического анализа текстов и сравнительно-сопоставительного анализа способов перевода грамматических особенностей сказочного произведения показали использование различных видов переводческих трансформаций. Актуальность темы определяется недостаточной изученностью французской литературной сказки в переводческом аспекте. Целесообразным и перспективным представляется также изучение конкретных сказок Шарля Перро как уникальных произведений. Результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания французского языка и общего языкознания.

Ключевые слова: переводческие трансформации; французская литературная сказка; Шарль Перро.

FEATURES OF TRANSLATION OF A FRENCH LITERARY TALE (BY THE EXAMPLE OF CHARLES PERROT'S FAIRY TALE «BLUEBEARD»)

N. S. Semashkina

*Belgorod State National Research University,
Pobedy str., 85, 308015, Belgorod, Russian Federation, Semashkina@bsu.edu.ru*

The article discusses the features of the translation of a French literary fairy tale by the example of the works of Charles Perrault. The object of analysis was the text of the original fairy tale "Barbe-Bleue" («Bluebeard») in French and its translations into Russian (by I. Turgenev and A. Fedorov). On the basis of the method of stylistic analysis of texts and comparative analysis of the ways of translating the grammatical features of a fairy tale work, various types of translation transformations have been traced. The relevance of the topic is determined by the lack of consistent knowledge about the French literary fairy tale in the translation aspect. It is also expedient and promising to study specific fairy tales by Charles Perrault as distinctive works. The results of the study can be used in the practice of teaching French and general linguistics.

Key words: translation transformations; French literary tale; Charles Perrot.

Исследованию переводческих трансформаций посвящено большое количество научных публикаций, однако проблема межъязыковых преобразований по-прежнему остается актуальной. Традиционно считается, что перевод является отражением оригинала; соответственно, чем точнее и целостнее это отражение – тем выше качество перевода. По мнению А. А. Поповича, «перевод должен не только отразить, но и пересоздать оригинал, не “скопировать” его содержание и форму, а

воссоздать их средствами другого языка для другого читателя, находящегося в условиях другой культуры, эпохи, общества» [1, с. 15].

В настоящем исследовании нас прежде всего интересует художественный перевод. Очевидно, что при переводе художественных текстов важно максимально точно передать своеобразие оригинала. Справиться с этой задачей помогают переводческие трансформации. Я. И. Рецкер (классификации которого мы будем придерживаться в дальнейшем) определяет трансформации как «приемы логического мышления, с помощью которых переводчик раскрывает значение иноязычного слова в контексте и находит ему русское соответствие, не совпадающее со словарным (лексические трансформации), и преобразования структуры предложения в процессе перевода в соответствии с нормами переводящего языка (грамматические трансформации)» [2, с. 138].

Основываясь на уже ранее исследованных нами особенностях использования трансформаций при переводе французской литературной сказки [3, с. 1055], отметим, что трансформация может быть полной (заменяются главные члены предложения) или частичной (замена второстепенных членов предложения).

При изучении перевода сказки Шарля Перро «Barbe-Bleue», выполненного И. Тургеневым, нами были выявлены примеры применения переводческих трансформаций. Рассмотрим некоторые из них.

Уже в первых двух абзацах мы видим значительное количество переводческих преобразований (**пример 1**):

Il était une fois un homme qui avait de belles maisons à la ville et à la campagne, de la vaisselle d'or et d'argent, des meubles en broderie et des carrosses tout dorés; mais par malheur cet homme avait la barbe bleue: cela le rendait si laid et si terrible, qu'il n'était ni femme ni fille qui ne s'enfût de devant lui.

<...> Elles n'en voulaient point toutes deux, et se le renvoyaient l'une à l'autre, ne pouvant se résoudre à prendre un homme qui eût la barbe bleue. Ce qui les dégoûtait encore, c'est qu'il avait déjà épousé plusieurs femmes, et qu'on ne savait ce que ces femmes étaient devenues [4, p. 55] –

‘Жил-был однажды человек, у которого водилось множество всякого добра: были у него прекрасные дома в городе и за городом, золотая и серебряная посуда, шитые кресла и позолоченные кареты, но, к несчастью, борода у этого человека была синяя, и эта борода придавала ему такой безобразный и грозный вид, что все девушки и женщины, бывало, как только завидят его, так давай бог поскорее ноги.

<...> Но ни та, ни другая не соглашались быть его женою: они не могли решиться выйти за человека, у которого борода была синяя, и только перекорялись между собою, отсылая его друг дружке. Их смущало то обстоятельство, что он имел уже несколько жен и никто на свете не знал, что с ними случилось' [5, с. 5].

Автор перевода здесь и далее активно использует просторечную лексику: «давай бог поскорее ноги», «перекорялись между собою». В исходном тексте Ш. Перро использует стилистически нейтральную лексику, кратко отмечая, что «не было ни женщины, ни девушки, которая не убегала бы от него» (*s'enfuir* – 'убегать'). А описывая нежелание сестер выходить замуж, автор указывает, что они этого не хотели обе и отсылали его одна к другой (*renvoyer* – 'отсылать, посылать снова').

Следует выделить также прием генерализации и конкретизации: в исходном тексте про прежних жен Синеи Бороды сказано, что «не было известно, что с этими женщинами стало» (*savoir* – 'знать'; *devenir* – 'становиться'). В переводе отмечается, что этого не знал «никто на свете».

В следующем примере наблюдаем приемы добавления и опущения, а также членение предложения (**пример 2**):

Elle fut si pressée de sa curiosité, que sans considérer qu'il était malhonnête de quitter sa compagnie, elle y descendit par un petit escalier dérobé, et avec tant de précipitation, qu'elle pensa se rompre le cou deux ou trois fois. Étant arrivée à la porte du cabinet, elle s'y arrêta quelque temps, songeant à la défense que son mari lui avait faite, et considérant qu'il pourrait lui arriver malheur d'avoir été désobéissante; mais la tentation était si forte qu'elle ne put la surmonter: elle prit donc la petite clef, et ouvrit en tremblant la porte du cabinet [4, p. 58] –

'Так сильно было ее любопытство, что, не сообразив того, как невежливо оставлять гостей, она вдруг бросилась вниз по потайной лестнице, чуть шеи себе не сломала. Прибежав к дверям каморки, она, однако, остановилась на минутку. Запрещение мужа пришло ей в голову. «Ну, – подумала она, – будет мне беда за мое непослушание!». Но соблазн был слишком силен – она никак не могла с ним сладить. Взяла ключ и, вся дрожа как лист, отперла каморку' [5, с. 11].

Короткие фразы в исходном тексте сказки практически не встречаются. Однако у И. Тургенева, напротив, синтаксическая структура предложения из оригинального текста нередко преобразуется в две и более предикативные структуры в языке перевода. В данном примере из двух исходных фраз получается шесть!

В оригинальном тексте сказки уточняется, что женщина спустилась вниз по маленькой потайной лестнице с такой поспешностью, что едва не

свернула себе шею два или три раза. В переводном тексте отсутствует прилагательное «маленькой» и числительные «два / три». Далее отмечается, что она остановилась «на минутку», а затем отперла каморку вся дрожа «как лист». В исходном тексте такая конкретика отсутствует.

В финальной части произведения обратим внимание на диалог сестер. Жена Синей Бороды, которой грозит смерть, просит сестру Анну подняться на башню, чтобы посмотреть, не едут ли их братья, и дать им знак, чтобы поторопились (**пример 3**):

La sœur Anne monta sur le haut de la tour, et la pauvre affligée lui criait de temps en temps: “Anne, ma sœur Anne, ne vois-tu rien venir?”. Et la sœur Anne lui répondait: “Je ne vois rien que le soleil qui poudroie et l’herbe qui verdoie” [4, p. 62] –

‘Сестра Анна взошла на верх башни, а бедняжка горемычная от времени до времени кричала ей:

– Анна, сестра Анна, ты ничего не видишь?

А сестра Анна отвечала:

– Я вижу, солнышко яснее и травушка зеленеет’ [5, с. 18].

В данном случае имеет место целостное преобразование: в оригинальном тексте сказки на вопрос «не видишь ли ты, кто-нибудь едет?» Анна отвечает, что не видит ничего, кроме солнца, которое пронизывает частицы пыли в воздухе (*poudroyer* – ‘поднимать пыль, пылить’) и травы, которая зеленеет.

В результате анализа перевода, выполненного И. Тургеневым, были выявлены эти и ряд других очевидных различий между оригинальным и переводным текстами. Вместе с тем И. Тургеневу удалось, по нашему мнению, передать средствами русского языка эмоционально-смысловые особенности оригинала французской литературной сказки.

Рассмотрим еще один перевод сказки Шарля Перро «*Barbe-Bleue*», выполненный А. Федоровым. Здесь перевод приведенного выше фрагмента диалога сестер выглядит следующим образом (**пример 4**):

‘Сестра Анна поднялась на башню, а бедняжка в тоске время от времени окликала ее:

– Анна, сестрица Анна, ничего не видать?

А сестрица Анна отвечала ей:

– Ничего не видать, только солнце палит да трава на солнце блестит’ [6, с. 175].

В этом примере мы вновь видим использование переводчиком приема целостного преобразования. Преобразованию подвергается как отдельное слово (*сестра* – *сестрица*), так и целое предложение: *солнце* «палит», а

трава – «блестит»», при том, что исходный текст содержит совсем другие глаголы.

В следующем примере выделим прием антонимического перевода (**пример 5**):

La pauvre femme était presque aussi morte que son mari, et n'avait pas la force de se lever pour embrasser ses frères [4, p. 64–65] –

‘Бедная женщина сама была чуть жива, и у нее даже не хватило сил подняться и обнять своих братьев’ [6, с. 177].

В исходном тексте отмечается, что бедная женщина была «почти так же мертва, как ее муж». В тексте перевода это языковое выражение заменяется на «чуть жива» и опускается упоминание о муже.

Оригинал сказки Ш. Перро заканчивается написанными в стихотворной форме «Moralité» и «Autre moralité», в которых осуждается любопытство [4, p. 65–66]. Анализируемый вариант перевода А. Федорова дополнен только одним вариантом «Морали» [6, с. 177], а в рассмотренном выше переводе И. Тургенева макропредложение «Мораль» отсутствует совсем.

В целом выполненный А. Федоровым перевод, по нашему мнению, довольно полно соответствует исходному тексту. Используемые переводческие трансформации представляются оправданными, текст выглядит целостно и качественно передает стилистическое своеобразие оригинала.

Проведенный сопоставительный анализ и рассмотренные примеры указывают на особую значимость адекватности и эквивалентности перевода художественного текста. В рамках исследования мы попытались показать своеобразный внутренний механизм перевода, выявить произведенные преобразования. Особое внимание было уделено переводческим трансформациям.

Библиографические ссылки

1. Попович А. А. Проблемы художественного перевода / А. Попович; под общ. ред. и с предисл. П. М. Топера. Москва : Высш. школа, 1980.
2. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. М. : Международные отношения, 1974.
3. Семашкина Н. С., Дехнич О. В. Особенности использования трансформаций при переводе сказки Шарля Перро «Рике с хохолком» // Форум молодых ученых. 2018. № 1 (17). С. 1054–1068.
4. Perrault Ch. Contes de ma mère l'Oye // La bibliothèque électronique du Québec, collection À tous les vents, volume 61: version 1.02., 1968.
5. Перро Ш. Синяя Борода: (сказка): пер. с франц.; ил. В. В. Павловой. М.: Нигма, 2018.
6. Французская литературная сказка XVII—XVIII вв.: пер. с фр. / Вступ. статья, сост. и коммент. А. Строева; Ил. А. Андроновой. М.: Худож. лит., 1990.

ЖАНР ДНЕВНИКА В ИТАЛЬЯНСКОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В. А. Филатова

*Донецкий государственный педагогический университет,
ул. Комсомольская, 30, 284626, г. Горловка, ДНР, РФ, www.vafilatova@mail.ru*

В статье прослеживается развитие дневника как жанра в итальянской детской литературе, анализируются произведения итальянских писателей: Эдмондо Де Амичиса, Луиджи Бертелли, Марии Джакоббе, Пьердоменико Баккаларио, Давиде Морозинотто, написанные в форме дневника или названные дневником. Развиваясь в русле итальянской детской литературы, дневники конца XIX века представляли собой поучительные истории, в которых нашло отражение историческое и политическое развитие страны. Современные дневники могут быть отнесены к приключенческой литературе. В них описываются испытания, которые герои успешно преодолевают.

Ключевые слова: Италия; детская литература; дневник; жанр; поучительные истории; приключения.

DIARIES IN ITALIAN CHILDREN'S LITERATURE

V. A. Filatova

*Donetsk State Pedagogical University,
Komsomolskay str., 30, 284626, Gorlovka, DPR, RF, www.vafilatova@mail.ru*

The article deals with the development of the diary as a genre in Italian children's literature. The author analyzes the works of Italian writers: Edmondo De Amicis, Luigi Bertelli, Maria Giacobbe, Pierdomenico Baccalario, Davide Morosinotto, written in the form of a diary or called a diary. Developing with Italian children's literature, the diaries of the late 19th century were instructive stories that reflected the historical and political development of the country. Modern diaries can be classified as adventure literature. The characters of these books successfully overcome all the difficulties.

Key words: Italy; children's literature; diary; genre; instructive stories; adventures.

Итальянскую детскую литературу называют довольно молодой. Принято считать, что в течение длительного времени в Италии издавались только книги классиков с поучительными историями и воспитательными рассказами, позже стали появляться серии книг, которые относят к приключенческой литературе или фэнтези.

Цель статьи – рассмотреть то, как в итальянской литературе развивался жанр дневника, который представляет собой форму повествования от первого лица в виде ежедневных (частых) записей. Такие современные описываемым событиям тексты можно разделить на автобиографические записи реальных лиц и художественные произведения в форме дневника.

В конце XIX века (в октябре 1886 года в первый день занятий школьников в Италии) была опубликована повесть «Сердце», а именно

«Записки школьника» (оригинальное название – «*Cuore*») Эдмондо Де Амичиса. Книга, которая, по мнению автора, «посвящается школьникам в возрасте от девяти до тринадцати лет», представляла собой записи ученика третьего класса «городской итальянской школы», которые он делал в течение одного учебного года [1]. В дневнике присутствует двойная датировка (помесячно и ежедневные записи, каждая из которых озаглавлена). Кроме того, в конце каждого месяца приводится «ежемесячный рассказ», так как учитель пообещал ученикам рассказывать героические истории о маленьком мальчике, а дети должны были по очереди их записывать. Книга Эдмондо Де Амичиса, которую он написал от лица своего старшего сына Энрико, быстро завоевала популярность в Италии и в течение нескольких месяцев была опубликована более чем в сорока итальянских изданиях и переведена на десятки языков мира.

С февраля 1907 по май 1908 года в «Воскресном журнальчике», который основал итальянский журналист и детский писатель Луиджи Бертелли, писавший под псевдонимом Вамба, вышли 55 частей поучительной и юмористической книги о девятилетнем проказнике. Русскоязычные читатели узнали о нём столетие спустя, когда в 2015 году книга «Дневник Джанни Урагани» вышла в переводе Ксении Тименчик. В дословном переводе название книги – «Журнал (или Дневник) Джана Бурраски» (Джан (Gian) – сокращённый вариант имени Джаннино, Бурраска (Burrasca) – в переводе – ‘Буря’).

Получив в подарок на день рождения тетрадь «в зелёном матерчатом переплёте, с белоснежными страницами», мальчик принимает решение вести дневник, о котором так давно мечтал [2, с. 10]. Он не знает, чем его заполнять, и переписывает записи из дневника сестры, из-за чего происходит первая неприятная ситуация. Неудачи мальчика, которые он описывает в дневнике, приносят очень много хлопот родителям, трём сёстрам, тётке. Чтобы происходящее с ним читатель не подверг сомнению, Джанни зачастую начинает описание обращением к дневнику (в переводе – ‘Мой милый дневник’ [2, с. 12] или ‘Мой дорогой дневник’ [2, с. 28]). Несмотря на то что книга представляет собой дневник девятилетнего ребёнка, в котором записи ведутся от 20 сентября до 2 марта, в неё включены сведения об исторических личностях и политических деятелях.

«Дневник молодой учительницы» (оригинальное название – «*Diario di una maestra*») – это автобиографическая повесть, созданная на основе воспоминаний о непростом детстве и дневниковых записей, которые Мария Джакоббе вела с 1956 по 1957 год, начиная свою карьеру учителя начальной школы. Родилась она в 1928 году в благополучной итальянской

семье, отец (инженер), мать (учительница), трое братьев, бабушка. Резкие изменения в жизни семьи происходят после эмиграции отца, не согласного с политикой фашизма, а начало войны разрушило планы матери, которая к тому времени раздала все их «зимние вещи, почти всё бельё и большую часть мебели» бедным, и они не смогли уехать в Америку [3, с. 7]. После окончания войны, Мария Джакоббе продолжила прерванное из-за войны и слабого здоровья обучение и, получив степень магистра, начала работать учителем в самых бедных районах Сардинии.

Её первый смешанный класс вынужден был учиться в комнате с земляным полом, крошечным окошком и шаткими досками вместо стульев. Ученики в классе были из многодетных семей, родители которых жили за счет сбора урожая или продажи овечьего и козьего сыра. Дома в округе были маленькие, и люди зачастую делили пространство с животными. Результатом была плохая гигиена и болезни. Проблемой стало и общение, так как дети, приходящие на занятия, не знали итальянского языка, а учительница не владела в совершенстве диалектом той местности. Дневник представляет собой не только описание жизни Марии Джакоббе. На его страницах сохранена сардинская культура с описанием традиций и обычаев (например, многие семьи отправляли девушек на службу в богатые дома в обмен на несколько горячих обедов). Мария Джакоббе описывает свою работу и в вечерней школе, где у неё уже были взрослые ученики, которые в постфашистский период получили возможность работать днем и учиться читать и писать в свободное время вечером. Молодая учительница отмечает, что эти люди не переносили намёков на их невежество и интеллектуальную неполноценность.

После публикации в 1957 году книга Марии Джакоббе получила премию Виареджо за дебютную книгу и Золотую пальмовую ветвь Союза итальянских женщин. На русском языке книга была издана в 1959 году в переводе Ф. М. Двин. Сведений о переизданиях книги, к сожалению, нет, хотя сейчас она воспринимается как исторический, антропологический и биографический документ огромного значения, в котором показано общество, переживающее трансформацию после монархии, фашистского режима, мировых войн за «континент», и говорящее на языке, который сами же итальянцы не воспринимали как родной.

С 2004 г. по 2015 г. в Италии выходит серия из восемнадцати книг Пьердоменико Баккаларио «Секретные дневники Улисса Мура». В переводе И. Константиновой на русский язык вышло 16 книг. В них отсутствует характерная для дневников датировка, повествование ведётся от третьего лица, истории разделены на главы, каждая из которых имеет заголовок. О том, что это «дневник», говорится только в названии серии,

а о том, кто такой Улисс Мур, становится известно только из пятой книги. Но каждая история – это череда приключений и путешествий во времени и пространстве, в которые отправляются одиннадцатилетние близнецы Джейсон и Джулия со своим другом Риком Баннером. Начинаются события в старинном особняке в Лондоне, куда приезжают близнецы. Пытаясь разгадать секреты их нового дома, который наполнен извилистыми туннелями и странными артефактами со всего мира, они окунаются в мир таинственных приключений.

В 2017 году был издан исторический, приключенческий роман современного итальянского писателя Давиде Морозинотто «Дневники Виктора и Нади. Ленинград 1941» (оригинальное название – «*La sfolgorante luce di due stelle rosse*»). Для написания книги Давиде Морозинотто, который не владеет русским языком, читал в переводах художественно-документальную работу американского журналиста Гаррисона Солсбери «900 дней. Блокада Ленинграда» («*The 900 Days*», 1969 г.), изучал исторические труды Александра Солженицына, Варлама Шаламова. В Послесловии автор извиняется за то, что «допустил много ошибок», так как его «маленькая история» потребовала отойти «от большой Истории» [4, с. 354]. Русскоязычный перевод выполнен Анной Богуславской. Помимо переводчицы, книгу к изданию готовила Милена Третьякова, историк и научный редактор.

Главные герои книги – двенадцатилетние близнецы Виктор и Надя – живут с родителями в Ленинграде. Они начинают вести дневник накануне Великой Отечественной войны (первая запись датирована 22 июня 1941 года). Поскольку близнецы неразлучны, то и дневник они заводят вместе. В предисловии сказано, что записи Нади представлены тёмно-синим шрифтом, а записи Виктора – красным. Во время эвакуации брат с сестрой теряют друг друга, но Виктор, преодолевая трудности, находит сестру и совершает подвиг. Всё это время брат и сестра описывают происходящие с ними события в своих тетрадях (последняя запись сделана 18 ноября 1941 года). В дневнике также размещены на полях пометки и записи офицера, который в декабре 1946 года ведёт дело Виктора и Нади, чтобы определить, совершили ли дети преступление против советской власти.

Это абсолютно вымышленная история, «квазиисторический роман», как характеризует его сам писатель [4, с. 354]. Но в комментариях, которые расположены в нижней части каждой страницы книги, приводятся отрывки из дневников детей (архивных, хранящихся в музеях и недавно изданных) и работников Эрмитажа, которые стали свидетелями происходящих в блокадном Ленинграде событий, отрывки из газет того

времени, комментарии о культурно-исторической ситуации военного периода.

Подводя итог, отметим, что в итальянской детской литературе представлены различные образцы дневника как жанра, обладающие характерными для него признаками или относящиеся к нему номинально. Дневники, изданные в конце XIX–начале XX века, представляют собой в большей степени поучительные истории, в которых нашло отражение историческое и политическое развитие страны. Современные художественные произведения в форме дневника относятся к приключенческой литературе.

Библиографические ссылки

1. Амичис Э. Сердце (Записки школьника) [Электронный ресурс]. URL: <https://avidreaders.ru/read-book/serdce-4.html> (дата обращения: 10.04.2023).
2. Вамба. Дневник Джанни Урагани. М. : Самокат, 2015.
3. Джакоббе М. Дневник молодой учительницы. М. : Мол. гвардия, 1959.
4. Морозинотто Д. Дневники Виктора и Нади. Ленинград 1941. М. : Пешком в историю (ИП Каширская Е.В.), 2019.

СКАЗКА: ОТ ВОЛШЕБНОЙ К РЕАЛЬНОЙ

Н. А. Цыбульская

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, tsybulskaya@bsu.by*

Объектом исследования является современная французская художественная сказка. Данное исследование вписывается в парадигму реального функционирования языка, которое в большей степени обусловлено субъектно-оценочным восприятием действительности. В теоретическом плане особое значение имеет сбор и проверка тех сведений, которые давали бы обоснование и развитие традиционным теоретическим положениям, не вступая в противоречие с их содержанием. В первой части статьи описаны основные характеристики традиционной сказки. Во второй, практической, раскрываются причины появления новой разновидности художественной сказки, определяются ее функции, влияние субъективного фактора на языковые построения, место авторских неологизмов в системе национального языка.

Ключевые слова: литературный жанр; функции сказки; контекст; диалогическая и монологическая речь; паремии; экспрессивная лексика разговорного употребления.

TALE: FROM MAGIC TO REAL

N. A. Tsybulskaya

*Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, tsybulskaya@bsu.by*

The object of the study is a modern French fairy tale. This study fits into the paradigm of the real functioning of the language, which is largely due to the subject-evaluative perception of reality. In theoretical terms, it is of particular importance to collect and verify the information that would not only contradict traditional regulations, but would also give the latter further justification and development. The first part of the article describes the main characteristics of the traditional fairy tale. In the second, practical one, the reasons for the emergence of a new kind of artistic fairy tale have been provided, along with its functions, the influence of the subjective factor on language constructions, and the place of author's neologisms in the system of a national language have been clarified.

Key words: literary genre; fairy tale functions; context; dialogic and monologic speech; paroemias; expressive vocabulary of colloquial use.

Сложилось убеждение, что сказка адресована детям, потому что волшебный мир, представленный в сказке, не имеет ничего общего с реальностью и взрослых она не интересует.

Действительно, сказка – это прежде всего произведение народное в виде небольшого вымышленного рассказа, сюжет которого разворачивается вокруг одного основного события с участием минимального количества персонажей, жизнь которых протекает между добром и злом, справедливостью и несправедливостью. В этом

противостоянии добро и справедливость торжествуют. Передавались эти рассказы из уст в уста от одного поколения другому.

Во Франции сказки обретают популярность благодаря салонам *Marie-Catherine d'Aulnoy*, которая является одним из авторов французских традиционных сказок. В 1691 году выходит сборник ее сказок «*Contes de fées*» – «Волшебные сказки». Повышенный интерес писателей к народным сказкам проявляется после публикаций сборника сказок Шарля Перро в 1697 году «*Histoires ou Contes du temps passé avec Moralités*» – «Сказки матушки гусыни, или Истории и сказки былых времен с поучениями». Сюжеты сказок заимствованы из рыцарских романов, устных народных традиций. Учитывая вкусы аристократии, Ш. Перро переделывает сказки для взрослых таким образом, чтобы они были интересны также для молодежи.

В XVIII веке идея о ребенке как о полноценной личности дает толчок развитию специальной литературы для детей и молодежи. И уже в 1814 году братья Гримм публикуют для детей сказки, принадлежащие устной немецкой традиции, которые в 1836 году будут переведены на французский язык под названием «*Contes de l'enfance et du foyer*» – «Сказки из детства и дома».

Следует отметить, что сказка в каждой культуре, у каждой нации имеет свою специфику, связанную не только с фольклорными корнями, но также и с социально-политической ситуацией. И таким примером служит известная сказка-притча Антуана де Сент-Экзюпери «*Le petit prince*» – «Маленький принц». Несмотря на философскую проблематику данного произведения, его называют сказкой, так как в нем присутствуют сказочные персонажи, совершающие приключения: Лис, Змея, Роза. Являясь романтиком, автор обращается к фольклорным традициям, с помощью которых рассказывает о злободневных проблемах человечества.

На протяжении многих лет сказка как литературный жанр интересует также исследователей. Сказки изучаются, классифицируются с культурно-исторических позиций (В. Ф. Миллер, А. Н. Афанасьев, А. М. Смирнов, В. Я. Пропп, С. Е. Никитина, С. Б. Адоньева). Структуралистский подход к изучению сказок стал серьезным этапом и переломным моментом в исследовании данного жанра. Изучаются функции действующих лиц сказки, их структура и семантика (В. Я. Пропп).

Сказка – «рассказ, отличающийся от всех других видов повествования специфичностью своей поэтики» [1, с. 24]. Сказка существует в двух разновидностях: народная (устная) и художественная (письменная).

Ситуации, описанные в сказках, соотносятся с жизненными сферами: семья, дом, быт, отношения между людьми, людьми и животными (последние живут по законам человеческого бытия). Кульминационный момент связан с чудом, торжеством добра над злом. Заглавия, являясь связующим звеном между общим смыслом текста и оценочностью, определяют способ повествования – волшебное или бытовое.

Французская классическая сказка – волшебная. Зачин практически всегда один и тот же: *Il était une fois...*, *Jadis, quelque part, il y avait une fois...*, *Autrefois, vécut...*, *Il était un jour...* – ‘Жил-был’.

Общим для всех классических сказок является универсум, который не определен ни временем, ни местом. Он магический, так как здесь может произойти все что угодно. Структура сказок и особый язык – конструкт субъективной модели мира. Поскольку сказки указывали человеку путь к добру и красоте, они приобрели общечеловеческий характер.

Со временем социально-экономические, нравственные, общественно-политические изменения в обществе и особенно его информатизация побуждают писателей создавать новые художественные формы и образы. На сегодняшний день большой популярностью пользуются реальные, если можно так сказать, сказки для детей и взрослых.

Представителем новой волны авторов-сказочников является Мишель Пиа-Бонне / Michèle Piat-Bonnet. Превращая средствами языка реальный мир в сказку, автор-сказочник стремится познакомить детей с окружающим миром, традициями и историей Франции («*Laissez parler les Occupés 1940–1945*») и других стран, которые он посетил («*Les matriochkas*», «*Dojinki*», «*Le président et le sapin*», «*Le bouleau*», «*La baie secrète*»), привить своим юным читателям эстетические, нравственные нормы поведения. В отличие от традиционной сказки, в реальной сказке кульминация не связана с совершением чуда, которое в финальной части приводит к торжеству добра над злом. В реальном мире нет чудес. Автор знакомит детей с реальной действительностью через призму своего социального и профессионального опыта.

Реальные сказки обладают полифункциональностью. Они выполняют несколько функций: эстетическую («*Musique, harmonie, magie*»), историческую («*Un enfant préhistorique*»), нравственную («*Le lutin et Jean*»), воспитательную («*Les G. J. S.*»).

Отличительной чертой реальных сказок является синтез стилей: художественный – *Il était une fois, dans un pays lointain, un homme nommé Göksel, qui rêvait de faire fortune* [2, p. 50]; *À peine avait-il fait quelques enjambées qu'il monta sur un chariot tiré par un attelage* [3, p. 91]; публицистический – *Il en avait maintes fois fait la demande dans son royaume*

[2, p. 5]; *Je vous demande une faveur; veuillez emporter chacun de ces jeunes et grands nourissons, par petit groupe* [2, p. 25]; разговорный – *Prends cela comme un bonheur! – Pas question. Enfin ou hélas, l'heure des noces arriva* [2, p. 71]; *On t'avait dit, quoi?* [4, p. 16].

Герои сказок М. Пиа-Бонне – люди, которые живут рядом с нами: *Rose, Dominique, Luce, Hôtesse, monsieur le Maire, le garde forestier, le Père Noël, le médecin, les membres de la philharmonie*, а также, как полагается сказке, говорящие животные: *léchy, l'autruche, le gorille*. В сказке отсутствует дескрипция их характера, зато герои привлекают внимание внешним видом, мимикой. Яркие аксессуары запомнятся детям: *...il vit une dame des plus ravissantes ...Très élégamment vêtue, parée de bijoux sertis de perles fines, de minuscules coquillages, turritelles ou porcelaine, canne d'ambres, ongles de corail...* [4, p. 36]. Содержание сказок сопровождается фотографиями, рисунками не только для того, чтобы дети смогли узнать своих близких людей, знакомые места, но и чтобы показать, что мир, описанный автором, реален.

Сферы деятельности героев сказок – те стороны жизни, которые волнуют всегда и находят отклик у всех: дом, семья, школа. Герои живут обычной жизнью. Они ходят в школу, посещают мастер-классы, поют национальный гимн, организуют спортивные игры, ходят в музей с родителями, танцуют польку, мазурку, поют в сопровождении национальных инструментов (*le tambour de basque, le violon de tsigane, l'harmonica*): *...j'étais dans la classe du Certificat d'Études Primaires* [3, p. 93], *... je commençais à étudier le solfège* [3, p. 75]; *Il était une fois un enfant préhistorique qui voulait écouter ...une partita de Bach, un lied de Schubert, la IX symphonie de Beethoven ...* [3, p. 92]; *Il était une fois, un beau pays Hellade, qui avait, sur une de ses presqu'îles, organisé des G. J. S. ou «Grands Jeux Sportifs» et invité tous les hommes sportifs à y participer* [2, p. 63].

Они не просто молоды, а имеют конкретный возраст: *Un roi épris de perfection, voulut grandir sa fille... Oeuvre d'art, elle était en naissant, oeuvre d'art, elle serait à vingt ans!* [2, p. 19].

Реальный мир в миниатюре, представленный в образах персонажей, в их отношениях с другими людьми, с природой, предстает в виде события. Автор не оставляет детей со своими героями, он присутствует в событии, чтобы передать детям ценностные представления о человеке, о нормах поведения, нравственности: *Elle (la princesse) avait compris, qu'éduquer des enfants n'est pas aisé et que sans art, elle aurait été en danger* [2, p. 11]; *Il faut savoir que dans ce pays, les générations cohabitent. Les épouses prenaient soin des personnes âgées...* [2, p. 63]. Наставления, советы, социальные и

индивидуальные оценки писателя-сказочника адресованы и детям, и родителям: *Un bon maître doit donner un bon exemple...* [3, p. 87]; *De faux-cils! À quoi bon? On est comme on est né* [2, p. 43]; *...chaque petit garçon s'est reconnu car un enfant reste un enfant, ici, là, ailleurs, là-bas, depuis toujours et pour longtemps ...* [2, p. 47]; *Lorsqu'on est menteur, on soupçonne quiconque de l'être aussi...* [2, p. 41]; *Il (le Père Noël) se rappela les sages recommandations qu'il donnait pour protéger les mers et les poissons: "Ne pas pécher les poissons exotiques par milliers, Ne pas massacrer les bébés phoques" ...* [4, p. 36]; *Un vieux c'est comme un pain bien cuit; ça croustille, ça nourrit son homme avec tout son savoir. J'adore leur compagnie* [3, p. 35]; *L'âge mûr pour qui que ce soit, ou au quoique ce soit, a quelque chose de beau!* [2, p. 73].

Финальная часть сказки включает авторскую формулировку: *Maître d'école! Je crois que c'est un métier d'avenir!* [2, p. 85]. Она может отсутствовать, если автор высказал свое мнение в тексте: *Malheureusement, le pays non sécurisé, fut dévalisé!* [2, p. 63].

Доминантными элементами, раскрывающими сюжет сказки, субъективное представление автора о событиях реального мира являются лексические единицы. Небольшое количество прилагательных свидетельствует о том, что автор не хочет увести читателя в мир загадочный, волшебный и прекрасный. В очередной раз акцент делается на сказке реальной.

Некоторые языковые единицы в сказках М. Пиа-Бонне маркируются разьяснительной пометкой, так как имеют локальное употребление. Например, *coeurier* (сорт вишни): *mot local (Nivernais) pour désigner certains cerisiers* [3, p. 60]. Иногда авторские ремарки могут быть развернутыми, подробными, и тогда их роль не ограничивается описанием, а дополняется фотографией, рисунком. Главное – это показать присутствие автора.

Многочисленные реалии, касающиеся быта, традиций, обычаев, призваны познакомить читателей с национальными особенностями быта людей, историей разных народов: *léchy, les troubadours, les samovars, les kilims brodés, les barbounias, les gombons, les papouasses, le pita, l'accordéon, Baudouin, les pachas, les tsars, les sultans*. Нейтральная лексика (например, *le zveroboï, le bortsch, babouchka, Tchebourachka*) приобретает национально окрашенный колорит, потому что референт обозначаемого предмета соотносится с культурой конкретной страны. Хотя во французском языке существует аналоги (*les riabinas = le sorbier, boulba = la pomme de terre*), автор использует эти реалии, чтобы познакомить детей с культурой других народов и насладиться иностранной речью. Вместо

интерпретации *les baies de kalinka* (французский аналог – *un obier*) автор использует звучание уже знакомого названия песни «Калинка».

Экспрессивная лексика разговорного употребления: *jeunet* – ‘молоденький’, *pleurnichard* – ‘плакса’, *pleurnicher* – ‘хныкать’. Эти слова не относятся к общеупотребительному лексическому фонду, они помечены в словаре *fam.* Они используются при непринужденном взаимодействии в повседневной ситуации. Языковая значимость этой лексики обусловлена семантической особенностью компонента «интенсивность» (*bien, d'une manière affectée*), который приобретает коннотативное содержание (отклонение от нормы по сравнению с одноименными лексемами *jeune, pleurer*, которое соотносится с оценкой говорящего). Формальными показателями качественно-количественного представления признака являются суффиксы *-et, -ard, -nicher*. Например, ... *seuls des jouets... ils les utilisaient quand ils étaient jaunets* [2, p.10].

Заслуживают отдельного внимания авторские неологизмы. Это вспомогательное средство в коммуникации, они используются в конкретной социальной среде (детской), получают коннотативную нагрузку в силу необычного звучания, тем самым рассматриваются как индивидуально-художественные приемы автора. Выделим несколько авторских приемов:

1. Игра слов: *Mais un jour, sa majesté crapahuti, crapahuta, sur les marches du palais, tombi, tomba et son nez droit, cassi, cassa... Le prince sangloti, sanglota... [3, p. 44], ... l'estomac plein chanti, chanta ses trois chansons en ajoutant une conclusion: l'honnêteté payi, paya et patati et patata! ... [3, p. 45].* Способ выражения насмешки над королевским пажем достигается не столько лексикой разговорного употребления (*crapahuter, patati et patata*), сколько ее необычным употреблением – звуковым образом (подражание детской речи).

2. Слова с переносным значением: *Le problème est, qu'un tel charivari, fit venir des déesses et des dieux... [2, p. 75].* Лексема *charivari* (в разговорной речи *brouhaha* – ‘гам, гвалт’) ассоциируется с *Charbovari*, то есть ‘Шарль Бовари’ (Г. Флобер «Мадам Бовари»). Шарль Бовари произносит свое имя Шарбовари, что вызывает взрыв смеха в классе.

3. Существительные, которые не являются экспрессивными, но воспринимаются таковыми лишь в сравнении с другими существительными: *Un bonhomme... pouvait-il avoir besoin d'une leçon donnée par un enfanton? [4, p. 18].* Например, *un enfanton* = *un garçon*.

4. Архаизмы. Иногда автор сохраняет архаизмы для соответствия историческому контексту: ... *il deviendrait page ou damoiseau dans un château voisin [2, p. 79].* Нет необходимости пояснять значение слова

damoiselle: в данном случае оно максимально приближено к знакомому понятию *demoiselle*. Этимология этого слова со значением ‘молодой человек, который не был еще рыцарем’ восходит к латинскому языку (*dominicellus = maître de maison*).

5. Дериваты. К дериватам мы относим слова с аффиксами, означаемое которых осознается, а форма имеет признак необычности: *On est prêt à danser le cercle circassien* [4, p. 24]; *Vous devez danser comme les gens du Caucase, accroupis en levant les jambes très haut* [4, p. 25]. Семантика прилагательного *circassien* ассоциируется с цирковым представлением.

6. Производные прилагательные: *Une auguste statue moderne apporterait un faste original à une grande cérémonie* [2, p. 38]. Такие слова осознаются как сопоставимые с посредством связи с эпохой Юлия Цезаря, в латинском языке – *Auguste*.

7. Фонетические слова. Они появляются по принципу «как слышим, так и пишем»: *Soudain, un coup de canon, un jet de vapeur, panache étincelant dans le soleil, lui assurèrent qu’au moins un gros cétacé était là* [2, p. 32].

Отличительный признак реальной сказки заключается в том, что она «статична»: в ней практически отсутствуют глаголы действия. Возможно, это обусловлено тем, что в них мы не находим героя, который совершал бы подвиг и перемещался бы во времени и пространстве: *Il faut savoir que dans ce pays, les générations cohabitent. Les épouses prenaient soin des personnes âgées qui prodiguaient de sages conseils, amusaient et surveillaient les enfants, si bien que la nation vide d’hommes, savaient n’abandonner personne* [4, p. 63]; *Le monarque, père du prince, au comble d’irritation fit enfermer les jeunes mariés dans un des pigeonniers...* [2, p. 10]; *Les nobles riaient, la reine pleurait, le roi fulminait* [2, p. 9].

Одной из особенностей сказок является фактор адресности. Автор ориентируется прежде всего на детей. Отношения с детьми могут протекать как в звуковой, так и в графической формах. Нами выделены следующие виды отношений в диалогической речи: лицо – лицо («À la griaude, la galette!»), не лицо – не лицо («Le bonhomme-feuille et le bonhomme-caillou»), лицо – не лицо («L’enfant et les fossiles»).

Слушатель сказки – это ребенок. Ребенок может не выговаривать слова либо иметь проблемы с дикцией: *Il a pris mon gant, le voiseau! – Quel oiseau? – Il est pari! Il est pari là-haut, le voiseau! – Ah! Il est parti l’oiseau!* Детская речь изобилует вопросами (*les pourquoi, les combien, les quand*), характерными для любознательного ребенка. Вербальная коммуникация с ребенком подстраивается под него. Речь взрослого упрощается, высказывания выстраиваются в линейной последовательности, аргументируются, прерывается паузами: *C’est un voleur ... D’où tient-il*

cette montre de luxe qu'il porte au poignet? Et cette jolie cravate de soie? En cette chevalière? Et chaîne en or? C'est louche. Il a tout volé. Pour sûr, il a tout volé [4, p. 28]; *Les enfants ne comprenaient pas...les adultes non plus... mais tous s'émerveillaient...* [5, p. 39]. Взрослый человек моделирует свою речь так, чтобы донести до детей нормы поведения: *Il (le berger) nous a dit ce que la nature ne nous a pas donné, il faut se débrouiller pour le fabriquer et que tous les problèmes ont plusieurs solutions* [3, p. 29]; *La visite s'achevait; on allait déjeuner. Évidemment, on ne boirait pas comme Messire Robert dans un corne de vache, on ne mangerait pas sur des tranchoirs et surtout pas avec nos doigts, la bonne éducation faisant foi !* [2, p. 88].

Спонтанный характер беседы, установка на лаконизм, экономия речевых средств и максимальная экспрессия обуславливают использование прямого порядка слов в предложениях даже в тех случаях, когда нормативная грамматика требует инверсии (*Et tu as trouvé quoi d'autre* [4, p. 29]); опущения слов (*Y a qu'à lui poser la question* [4, p. 28]).

Предложения в сказке разнообразны по составу: номинативные (*Nous sommes savants!, Je suis Apothicaire!* [2, p. 41]) ; неполные предложения в независимой позиции (*Le loup saisit et secoua une pierre enneigée. – Pas assez lisse !* [4, p. 41]); эллиптические (*J'attends toujours. – Des quoi?!* [4, p. 30] ; *Mais qui les achètera? – Des sultans, des tsars...* [2, p. 60]); коммуникативные (звукоподражательные междометия: *Ah!, Penh!, Oh!, Oh la!, Eh! Ben!*; эмотивные междометия: *Eh bien! Bravo! Entendu! Bon! Quel bonheur! Quelle femme!*; экспрессивные модальные обороты: *À quoi bon ?*).

В монологических текстах адресантом является автор, который создает ситуации, приближенные к реальным. Его присутствие ощущается всегда в виде комментариев, словесной игры. Для реализации своей цели (внести пояснения, аргументацию и т.д.) автор использует сложноподчиненные предложения (относительные, дополнительные, временные и т.д.). Следует отметить склонность автора к использованию зависимых синтаксических конструкций, характерных для художественного и публицистического текстов. Такая тенденция нацелена не только и не столько на передачу информации, сколько на усиление ее действенности: *Le soir venu, il ne put échapper à la question* [2, p. 55]; *Après avoir réinvesti leurs montagnes et leurs demeures, les dieux se remirent aussitôt à l'oeuvre, en réalisant ce à quoi ils sont destinés* [2, p. 68]; *Très affaibli, il se hissa péniblement hors de sa demeure, emportant avec lui, un canif bien tranchant* [3, p. 55]; *En s'intéressant à chacune d'elles, l'angoisse était née* [4, p. 18].

Несомненный интерес представляют паремии, в которых заключена народная мудрость, жизненный опыт. Их использование в тексте обусловлено наличием определенной ситуации: *Qui va à la chasse, perd sa*

place [2, p. 52]; *Nul n'échappe à son destin* [2, p. 68]; *Un malheur n'arrive jamais seul* [4, p. 61]; *Chose promise, chose due* [4, p. 38]; *Il y a toujours une solution pour vibrer à l'unisson* [2, p. 45]. Употребление паремий в сказках свидетельствует, на наш взгляд, о желании автора произвести прагматический эффект (нравоучительное воздействие) на слушателя, так как в паремиях заложены нормы поведения, стереотипы, жизненные явления, характерные для социума.

Обращает на себя внимание большое количество повествовательных предложений с восклицательным знаком как в монологической, так и диалогической речи: *La réponse fut suprenante!* [2, p. 25]; *Ce sont les doigts qu'elle tète depuis qu'elle était bébé!* [2, p. 17]; *Mais, c'est ce que je suis en train de jouer!* [3, p. 60]; *Vous êtes de bons petits garçons!* [4, p. 38]. Так автор хочет привлечь внимание к звуковой форме сказки. Эмоционально-экспрессивная функция интонации нацелена на выражение чувств, смысловых оттенков, связанных с ситуацией.

Наряду с интонацией в указанной функции используются сегментированные конструкции. В обособленный сегмент могут быть вынесены подлежащее, предикатив, дополнение, обстоятельства: *C'est elle qui a installé cela ici, j'en suis sûr* [3, p. 33]; *Reine, elle serait* [3, p. 63]; *Soulagés mais affamés, les dieux se firent une raison...* [2, p. 68]; *Le chapeau, la ceinture, l'écharpe, la canne pliante ... je les ai ramassés!* [3, p. 30]; *C'est à moi que tu parles?* [4, p. 40]; *Avec franchise, il répondit* [2, p. 55]; *Comme pour narguer, il en restait sur deux branches seulement bien alignées...*[4, p. 32].

Наиболее распространенная модель – сегмент в препозиции. Поскольку автор ориентируется на детей, сегментация является существенным способом для облегчения понимания содержания.

Нельзя не упомянуть о роли артикля для выражения стилевых особенностей авторской мысли: *Il fit protéger le mur d'enceinte du château en choisissant des plantes, lianes, ronces, ajoncs, orties, figuiers de Barbarie et d'autres cactées, dont les branches, les feuilles, les glochides, les épines, les fleurs, les fruits... griffaient, piquaient...* [2, p. 13]. Существительные находятся в гиперо-гипонимических отношениях. Контрастное наличие / отсутствие артикля в данном контексте используется автором для усиления наглядности. Композиционным центром является слово *des plantes* с неопределенным артиклем, что свидетельствует о появлении нового, неожиданного. Употребление определенного артикля придает оттенок статичности, созерцательности природного явления. Опущение артикля часто используется в языке художественной литературы для создания архаического колорита. Этим же приемом пользуется автор для

придания повествованию оттенка разговорной непринужденности, создавая иллюзию непрерывности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что современная сказка – это вымышленное повествование о реалиях действительности, основанное на личном жизненном опыте автора. Сказки адресованы детям и взрослым. Язык современной сказки обусловлен авторским стилем. Важным остается сравнительный аспект. Несмотря на все изменения, которые претерпевает сказка в современных условиях, она остается интересной и оригинальной.

Библиографические ссылки

1. Пропп В. Я. Русская сказка. М. : Лабиринт, 2000.
2. Piat-Bonnet M. Il était une fois des princesses... . Mozyr, 2012.
3. Traditionnelle ou classique, les deux sont «Musique». Nice : Benevent, 2006.
4. Piat-Bonnet M. Contes du froid et de Noël. Nice : Benevent, 2004.

**ПОЭТИКА МИФА В ТВОРЧЕСТВЕ Ч. ПАВЕЗЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ СБОРНИКА ЭССЕ «ДИАЛОГИ С ЛЕВКО»)**

Е. В. Чеснокова

*Минский государственный лингвистический университет,
ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск, Республика Беларусь, catisnot@gmail.com*

Творчество Ч. Павезе недостаточно хорошо известно широкому читателю постсоветского пространства, несмотря на наличие переводов его наиболее значимых прозаических и поэтических произведений. Сборник эссе «Диалоги с Левко» – философско-поэтическое произведение Ч. Павезе – впервые был переведен на русский язык О. Комковым в 2022 году и на данный момент практически не изучен представителями отечественного литературоведения. Целью данной статьи является изучение поэтики мифа в творчестве Ч. Павезе, в частности на материале выбранного для исследования сборника. В статье описываются и анализируются основные темы и проблемы, которые поднимает автор диалогов, проходящие сквозь все его творчество, а также исследует мифическую и символическую составляющую сборника, с помощью которой итальянский писатель затрагивает вечные вопросы, актуальные во все времена.

Ключевые слова: итальянская литература; поэтика мифа; миф; мифология; сборник эссе; диалоги.

**THE POETICS OF MYTH IN C. PAVESE'S WORKS
(ON THE MATERIAL OF THE ESSAY COLLECTION «DIALOGUES WITH LEUCÒ»)**

E. V. Chesnokova

*Minsk State Linguistic University,
Zakharova st., 21, 220034, Minsk, Republic of Belarus, catisnot@gmail.com*

The work of C. Pavese is not well known to the general reader of the post-Soviet space, despite the availability of translations of his most significant prose and poetic works. The essay collection «Dialogues with Leucò» – a philosophical and poetic work by C. Pavese – was first translated into Russian by O. Komkov in 2022, and at the moment it has practically not been studied by representatives of domestic literary criticism. The purpose of this article is to study the poetics of myth in the works of C. Pavese, in particular, on the material of the collection chosen for the research. The article describes and analyzes the main themes and problems raised by the author of the dialogues that run through all his work, and also explores the mythical and symbolic component of the essay collection, with the help of which the Italian writer raises eternal questions that are relevant at all times.

Key words: Italian literature; the poetics of myth; myth; mythology; essay collection; dialogues.

Чезаре Павезе – итальянский писатель, поэт, журналист и переводчик, любимыми писателями которого были С. Льюис, Т. Драйзер, У. Фолкнер, Д. Дефо, Д. Джойс и др. В Италии его перевод «Моби Дика» Германа Мелвилла до сих пор считается классическим.

В результате творческих поисков своеобразным открытием для итальянского писателя стали «мифы детства», индивидуальные для каждого

человека и играющие в его жизни такую же роль, какую универсальные мифы играют в истории всех людей.

Важной для понимания личности писателя является его книга «Dialoghi con Leucò» («Диалоги с Левко») [1], которой сам он придавал немалое значение. В 27 эпизодах этого сборника содержится попытка современного истолкования древнегреческой мифологии. Автор не случайно выбирает миф главным проводником мысли в его дальнейшем творчестве. Миф – очень важный источник информации о жизни древних цивилизаций, которые со временем закончили свое существование. Данные, содержащиеся в мифе, являются не чем иным, как наследием верований и традиций, которые объединяют людей и человеческие действия; поэтому мифы являются основными структурами человеческого интеллекта, архетипами (термин К. Г. Юнга), на которых основана и построена индивидуальность Ч. Павезе. Таким образом, для Ч. Павезе миф – это не средство ухода от действительности, но универсальный ключ, которым можно открыть хранилище истин и ценностей, общих для всего человечества во все времена.

В одной из частей сборника «Августовские каникулы» («Feria d'agosto», 1946 г.), которая называется «О мифе, о символе и о другом», Чезаре Павезе выражает свое мнение о мифе и в частности об отношениях между мифом и поэзией [2]. Для писателя миф – это уникальная реальность, вне времени и пространства, оригинальная и априорная, как парадигма всех земных реальностей, которым она придает ценность. Опять же, согласно Ч. Павезе, все предметы и явления этого мира открыты, они воспринимаются впервые только через воспоминания, которые есть у субъекта восприятия (индивида), и эти воспоминания суть не что иное, как память о мифе, о символе.

«Диалоги с Левко» – это особое произведение, отмеченное самим автором в трагический момент его жизни: на титульном листе диалогов Ч. Павезе оставил предсмертную записку перед самоубийством в августе 1950 года. Данная книга является своего рода итогом творчества Ч. Павезе; она была опубликована в 1947 году.

Произведение состоит из двадцати семи диалогов. Данная форма выбрана автором, вероятно, для того чтобы, во-первых, облегчить читателю восприятие столь нелегкого произведения, как «Диалоги с Левко»; во-вторых, поскольку Ч. Павезе испытывал интерес к древнегреческой и древнеримской культуре, то выбор диалогической формы повествования – это дань традиции, потому что, как известно, многие писатели Древней Греции и Рима в своих философских трактатах обращались именно к диалогу (например, Сократ, Платон, Аристотель, Цицерон и др.). Помимо осуществления коммуникации, диалог может быть использован в художественных целях (в литературе, кино), для

передачи философских идей (например, диалоги Платона – «Федон», «Пир»). Согласно М. М. Бахтину, диалог в своем универсальном философском значении может быть понят как формат познания и существования, в котором постигается человек и его бытие [3]. Иными словами, если перефразировать известное изречение, то «в диалоге рождается истина».

Название книги Павезе «Диалоги с Левко» – это не просто отсылка к имени древнегреческой богини Левкотеи (в переводе с древнегреческого языка – «белая богиня»), но также и перевод на тот же греческий язык и сокращение до Левко имени женщины, которую любил Ч. Павезе и которая являлась его музой во время написания данного сборника эссе. Речь идет о Бьянке Гаруфи (Vianca – ит. 'белая').

Уже в название книги автор вводит одну из фундаментальных тем диалогической мысли, которая заключается в том, чтобы показать женщину неоднозначной, двусмысленной и даже опасной. Женщина обладает двойственной природой: она одновременно соединяет в себе образ доброй и любящей матери и матери жестокой. Доминирующими женскими образами в книге являются женщины, которые воплощают в себе этот дуализм: Цирцея в диалоге «Le streghe» («Ведьмы») [1, p. 111], Артемида в «La belva» («Зверь») [1, p. 37], Медея в «Gli Argonauti» («Аргонавты») [1, p. 131], Елена в «In famiglia» («В семье») [1, p. 125] и Ариадна в «Il togo» («Бык») [1, p. 119]. Все они являются воплощениями великой средиземноморской Богини-Матери, женщины с плодородным чревом. Однако все они способны на жестокость по отношению к порочным мужчинам, которые провоцируют женщин превращаться из созидательниц в разрушительниц, из матерей в детоубийц.

В «Диалогах с Левко» персонажи – это представители древнегреческой и частично древнеримской мифологии. Также присутствуют два исторических персонажа – древнегреческие поэты Сапфо (Сафо) и Гесиод.

Каждый диалог на такие темы, как любовь, дружба, сожаление, смерть, трагическая судьба человека, его предназначение и боль, ведут лишь два героя. Стоит отметить, что читатель, который знаком мало с вопросами мифологии, истории религии и психоанализа, рискует запутаться и не распознать всю глубину «Диалогов с Левко». Ключом к пониманию данного произведения служат также комментарии к данному сборнику эссе.

В диалогах, благодаря взаимодействию разных персонажей, Ч. Павезе демонстрирует все ужасы этого мира, все его пороки и неизбежность происходящего. В каждом отдельном диалоге посредством встречи двух персонажей разрабатываются темы, которые вызывают к внутренней сущности каждого человека. Например, диалог «La strada» («Дорога») отражает концепцию судьбы, представляя природу событий бессознательной. Когда

судьба проявляется в своей неудержимой силе, трагичность бытия раскрывается в полной мере.

В примечаниях к «Диалогам с Левко» указано, какие темы содержатся в каждом диалоге. Например, «в диалоге «Двое» – воспоминание о детстве и юности, «Мать» – трагическое детство, «В семье» – судьба семьи, «Аргонавты» – судьба пола (половая дискриминация), «Морская пена» – трагедия пола, «Зверь» – божественно-сексуальный сон, «Безутешный» – освобождение от пола, «Музы» – божественный человек, «Цветок» – подавленность и поэзия, «Скала» – противостояние, «Химера» – поражение, «Облако» – отвага и поражение, «Ведьмы» – человек неприкасаемый» [1, p. 175].

Итальянская исследовательница творчества Ч. Павезе Даниэла Витальяно в работе «*Le soglie dei Dialoghi con Leuco di Cesare Pavese*» («Рубежи “Диалогов с Левко” Чезаре Павезе») [4, p. 840] условно разделила диалоги на пять блоков, объединяя их в блок по общей идее. В первых десяти диалогах наблюдается рождение и установление (в рамках мифа) нового логоса (закона), под которым понимается конечность бытия, смерть людей от рук богов, что поспособствовало разделению людей и богов (диалог «*La nube*»). Далее речь идет о конкретных примерах жестокости олимпийских богов по отношению к людям (диалоги «*La Chimera*», «*Il fiore*», «*Schiuma d'onda*»). Помимо этого, в беседах персонажей появляется идея о том, что боги были созданы самими людьми, чтобы объяснить свои страхи и персонифицировать их, и поэтому они (боги) однажды исчезнут («*I ciechi*», «*Le cavalle*», «*Il fiore*»).

Только боги могут улыбаться судьбе и злему року, так как они живут вечно, в их вселенной нет настоящего, прошедшего или будущего, перед ними простирается равнина вечности, на которой все события видны и понятны (*Lascia dire “domani” agli dei. Solamente per loro quel che è stato sarà*¹ [1, p. 60]), в то время как люди чувствуют себя слабыми и подавленными перед ликом божественного. Подтверждения тому читатель может обнаружить в диалогах «*La belva*», «*Schiuma d'onda*» и «*I due*».

Следующие три диалога первого блока («*La madre*», «*I due*», «*La strada*») схожи между собой, так как в них рассказывается о людях, раздавленных судьбой. Например, в тексте «*La madre*» говорится, что судьба каждого человека отмечается с самого рождения присутствием матери, то есть женщины, которая порождает его, но также может и уничтожить. В

¹ 'Пусть боги говорят «завтра». Только для них оно было и будет' (здесь и далее перевод наш – Е. В. Чеснокова).

девятом диалоге под названием «I due» Ч. Павезе посредством своих персонажей рассуждает о жизненном пути и говорит, что в жизни каждого человека наступает время, когда он вдруг осознает, что за его плечами есть прошлое и, следовательно, настанет и будущее, которое неизбежно приведет к смерти: *Verrà un giorno che saremo cadaveri*¹ [1, p. 59]. Идея о стремительном и циклическом течении жизни присутствует в конкретном тексте и во всей книге в целом, явно или завуалированно: *Quel che è stato sarà ancora*² [1, p. 61].

В десятом диалоге «La Strada» имеет место своеобразный переломный момент. Эдип находится в конце своего жизненного пути и сожалеет, что ему не удалось избежать злого рока, когда-то предсказанного. Но его собеседник, нищий, который в конечном итоге окажется богом, приводит ему три неопровержимых аргумента. Прежде всего, он подчеркивает, что у человека есть нечто, что богам недоступно, – возможность возвращения на гору детства, обретение себя (мотив восхождения на гору присутствует в книге в целом). Таким образом, формула «что было, то и будет» приобретает другой смысл: идти назад – значит иметь возможность изменить свою судьбу. В таком случае человек приобретает смелость для того, чтобы попытаться вернуться в прошлое, чтобы понять его и использовать как средство познания настоящего и будущего. Затем нищий объясняет Эдипу, что судьба – это не нечто индивидуальное, а всеобщее, так как каждое человеческое действие может оказывать влияние на жизнь других.

Диалоги второго блока, предположительно, соответствуют тому периоду в жизни Ч. Павезе, когда он задавался вопросом о своем страхе столкнуться с дикой человеческой природой, с суеверием, когда он пытался понять и воспринять миф. Здесь присутствует идея об утраченном ощущении (чувстве), которое сопровождает нас в детстве. Выявляется некоторая схожесть павезианской деревни детства и мифа: в них наблюдается сила и априорная простота, это место и время переживаний, приобретение болезненного опыта и страданий. В результате деревня – это весьма противоречивый мир.

В сборнике эссе «Диалоги с Левко» созданная автором художественная реальность в основном является статичной и не предполагает никаких изменений. Все то, что однажды уже произошло, обязательно случится вновь; миф здесь всегда символичен; реальность и миф, как человек и природа, в действительности неразделимы, они призваны дополнять друг друга, составляя цельную картину.

¹ 'Придет день, когда мы будем трупами'.

² 'Что было, еще будет'.

Итак, как уже отмечалось, главными персонажами сборника эссе являются боги, титаны, нимфы и герои. Диалоги представляют собой общение между ними, обсуждение историй древнегреческой и древнеримской мифологии. Таинственность и многозначность текстов связана с выбором поэтики: Ч. Павезе очерчивает символы, исследует смысл и приобретенный опыт человечества. Осознание всего этого обязательно должно открыть тайну бытия, так как на самом деле оно (бытие) двусмысленно, противоречиво и преходяще.

В произведении можно обнаружить темы и мотивы, наиболее характерные для всего творчества Ч. Павезе: детство и взрослая жизнь, одиночество, дикая, необузданная человеческая натура и человек социализированный, любовь и смерть, божественное спокойствие и безмятежность, предназначение человека. Таким образом, миф предстает в постоянной изменчивости и движется по мифологической схеме, то есть от хаоса к космосу (от беспорядка к упорядоченности). В диалогах описаны ситуации борьбы между прежними и новыми (олимпийскими) богами, многочисленные приключения богов, героев и людей, которые взаимодействуют друг с другом, встречаются в созданной реальности, любят и ненавидят.

Главное, на чем строится произведение, – это тема мифа. Миф здесь изложен в современном и даже фантастическом ключе, все же оставаясь скрытой и вечной сущностью человеческой истории. В таком виде миф становится ключом к пониманию реальности, дверью, которая открывается перед всеобщей культурой человека и общества. Ч. Павезе черпает вдохновение напрямую из древнегреческой мифологии и частично из древнеримской, так как, по его мнению, мифология является носителем универсальных глубинных смыслов. Они способны описать и увековечить желания, страхи и чувства, скрытые самим подсознанием как современного человека, так и человека прошлого.

Библиографические ссылки

1. Pavese C. Dialoghi con Leuco. Torino : Einaudi, 2014.
2. Pavese C. Fera d'agosto. Torino : Einaudi, 2002.
3. Назарчук А. В. Теория коммуникации в современной философии. М. : Прогресс-Традиция, 2009. С. 244–245.
4. Vitagliano D. Le soglie dei Dialoghi con Leucò di Cesare Pavese [Электронный ресурс]. URL : https://www.academia.edu/35091060/Le_soglie_dei_Dialoghi_con_Leuc%C3%B2_di_Cesare_Pavese_un_parallelo_tra_la_struttura_dell_opera_e_la_coscienza_autoriale. (дата обращения: 01.05.2023).

РАЗДЕЛ 3

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 81'23:39

О СОЗДАНИИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ

И. М. Авдей

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, BSUinnaavdei@gmail.com*

В статье рассматривается проблема создания учебно-методических пособий и обобщается опыт создания электронных учебно-методических пособий автором. С этой целью определяются понятия *учебное издание, электронное издание, учебное пособие, методическое пособие, практикум*. Уточняются требования, предъявляемые к учебным изданиям, описываются этапы создания электронных пособий, делается вывод о необходимости создания учебно-методических пособий для дисциплины «Основной иностранный язык (итальянский)».

Ключевые слова: учебное издание; учебная программа; учебно-методическое пособие; электронное издание; практикум.

ABOUT CREATING EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL MANUALS

I. M. Avdey

*Belarusian State University,
K.Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, BSUinnaavdei@gmail.com*

The article deals with the problem of creation of the educational and methodological manuals and summarizes the experience of creating electronic educational and methodological manuals of the author. For this purpose, the concepts of *educational publication, electronic publication, textbook, methodological manual, workshop* are determined. The requirements for educational publications are clarified, the stages of creating electronic manuals are described, and a conclusion is concluded about the need to create educational and methodological manuals for the discipline "The main foreign language (Italian)."

Key words: educational publication; study guide; educational and methodological guide; electronic publication; workshop.

Учебное издание – это издание, содержащее систематизированные сведения научного или прикладного характера, изложенные в удобной для изучения и преподавания форме. Учебник, учебное пособие, учебно-методическое пособие, методические рекомендации, методические указания, практикум, задачник, хрестоматия, учебная программа являются основными учебными изданиями [1].

К требованиям, предъявляемым к учебным изданиям, можно отнести следующие:

1. Издание должно соответствовать содержанию типовой учебной программы.

2. Должен быть указан вид учебного издания в соответствии с характером излагаемой информации (учебник, практикум, учебно-методическое пособие и т.д.).

3. Содержание издания должно отражать актуальную информацию по излагаемой теме.

4. Объем издания должен соответствовать числу часов, отводимых на изучение дисциплины, ее раздела или темы типовым учебным планом.

5. Учебники и учебные пособия, используемые в образовательном процессе в нескольких университетах, должны быть утверждены Министерством образования Республики Беларусь.

Учебное пособие раскрывает содержание учебного материала по учебной дисциплине. Объем и тематическое разнообразие учебного материала должны обеспечивать подготовку высококвалифицированного специалиста, стимулировать интерес к дальнейшему изучению дисциплины. Учебный материал должен способствовать развитию творческого мышления студента. При составлении пособий важно учитывать также дидактические принципы: от простого к сложному, от известного к неизвестному, логическую связь предыдущего материала с последующим и т.д.

Любое учебное пособие обязательно должно содержать не только предметный компонент, но и педагогический (воспитательный и дидактический). В достижении высокого научно-методического уровня изложения материала главными критериями являются его доступность, последовательность и системность.

В методическом пособии подробно излагается оптимальная последовательность тем в освоении определенного научного или учебного материала. Методическое пособие базируется на фундаментальных научных трудах и практических исследованиях по определенной дисциплине.

Сегодня особую популярность приобрели электронные издания, а именно документы, прошедшие редакционно-издательскую обработку, предназначенные для распространения в неизменном виде и имеющие выходные сведения. Их можно различать по наличию печатного эквивалента (электронный аналог печатного издания или самостоятельное электронное издание) и по целевому назначению (например, научное электронное издание, научно-популярное электронное издание, учебное

электронное издание, справочное электронное издание, рекламное электронное издание).

Электронные учебно-методические пособия – это представленный в компьютерной форме текстово-графический систематизированный материал научного или прикладного характера, дополняющий или частично (полностью) заменяющий учебник, официально утвержденный в качестве данного вида издания. Электронные учебные пособия могут дополняться автоматизированными сервисными функциями и мультимедийными возможностями (анимация, видео, звук), включать изобразительные (репродукции картин, рисунки) и условно-графические (таблицы, схемы, диаграммы, графики) средства наглядности. Пособие может включать не только апробированные, общепризнанные знания и положения, но и разные мнения по той или иной проблеме.

Электронные учебные пособия могут представлять собой адаптированный вариант аналогичного печатного издания либо являться самостоятельным документом, изначально ориентированным на возможность использования графических и аудио-графических форм представления.

Создание электронного учебного пособия предполагает следующие этапы:

1. Структурный анализ учебного материала.
2. Качественный анализ содержания учебной дисциплины, изучение учебной программы.
3. Выстраивание логической структуры пособия.
4. Синтез электронных компонентов (мультимедиа).
5. Структуризация учебного пособия с учетом технических, эргономических и эстетических требований.

Имея большой опыт работы в сфере образования и зная основные особенности учебного процесса в университете, а также изучив и проанализировав опыт создания учебных пособий по итальянскому языку коллег из других университетов [2; 3] и школ, нами было принято решение о создании электронных учебно-методических пособий по грамматике итальянского языка для студентов филологического факультета Белорусского государственного университета специальности «Основной иностранный язык (итальянский)». Свои первые пособия мы называем практикумами по грамматике итальянского языка [4; 5], поскольку они имеют практическую направленность на формирование и развитие у студентов грамматической компетенции по изучаемым темам.

К практикуму предъявляются следующие требования:

- практикум предназначен для формирования умений и навыков применения теоретических знаний в учебном процессе;
- практикум включает примеры выполнения заданий и анализ наиболее часто встречающихся ошибок в выполненных студентами заданиях;
- в практикуме должны быть представлены пошаговые решения типичных задач и упражнений.

Наши пособия разработаны в соответствии с учебной программой по дисциплине «Основной иностранный язык (итальянский)» и являются дополнением к основному учебнику. Упражнения, содержащиеся в пособиях, могут быть использованы для введения нового материала, его отработки и закрепления, проверки и контроля знаний, самостоятельной работы, углубленного изучения ключевых тем.

В пособиях представлены упражнения, содержащие лингвострановедческую информацию. Учебный материал организован тематически. Пособия характеризуются большим количеством упражнений, разнообразной типологией упражнений, авторским стилем организации и структурирования учебного материала. В пособиях используются задания, предполагающие необходимость спонтанной языковой реакции со стороны обучающегося, что способствует глубокому пониманию структуры языка и самостоятельному воспроизведению изучаемых конструкций в стандартных и нестандартных речевых ситуациях.

Чтобы избежать некоторой монотонности, типичной для такого рода учебных изданий, и привнести элемент занимательности в образовательный процесс, в пособия включены кроссворды, иллюстрации, отрывки из литературных произведений, аутентичные диалоги, географические справки, анекдоты.

Пособие «Практикум по грамматике итальянского языка. Часть 1» состоит из 20 глав и имеет 1 приложение, в котором представлены итальянские глаголы, имеющие особенности управления. «Практикум по грамматике итальянского языка. Часть 2» состоит из 13 глав и имеет 1 приложение с тестами. Пособие «Употребление конъюнктива в придаточных предложениях» состоит из 15 тем, каждая из которых содержит в среднем по 10 упражнений. Все упражнения составлены с учетом лексико-грамматических особенностей итальянского языка и ориентированы на закрепление учебного материала, изученного на предыдущих этапах.

Каждое из пособий имеет свою особенность. Так, «Практикум по грамматике итальянского языка. Часть 1» содержит приложение «Управление глаголов в итальянском языке», в котором рассматривается

управление базовых глаголов итальянского языка, указывается перевод данных глаголов на русский язык и примеры речевых ситуаций их использования.

Отличительной особенностью пособия «Практикум по грамматике итальянского языка. Часть 2» является наличие приложения с грамматическими тестами (8 тестов по 40 вопросов каждый), предполагающими множественный выбор, а также ключи к этим тестам.

Особенностью пособия «Употребление конъюнктива в придаточных предложениях» является грамматический комментарий, сопровождающий каждую тему, и упражнения на перевод с русского языка на итальянский и наоборот.

Данные учебно-методические пособия составлены в соответствии с учебным планом кафедры романского языкознания Белорусского государственного университета и количеством часов, отведенных на определенную тему в рамках соответствующей учебной программы. Пособия изданы в электронном варианте, что обеспечивает их доступность, и используются преподавателями кафедры романского языкознания при организации образовательного процесса на филологическом факультете Белорусского государственного университета, но могут быть полезны и всем тем, кто изучает итальянский язык как вторую специальность или самостоятельно.

Библиографические ссылки

1. Денисов С. Д. В помощь авторам по изданию учебной и научной литературы: метод. рекомендации. Минск : БГМУ, 2013.

2. Практикум по культуре речевого общения (2-й иностранный язык итальянский) для студентов 4-го курса / А. И. Власенко. Минск : Институт современных знаний имени А. М. Широкова, 2015.

3. Константинова В. М., Павлюченко И. М. «Alla scoperta dell'italiano=Открой для себя итальянский»: учеб.-метод. пособие по итальянскому языку для студентов экономических специальностей / В. М. Константинова, И. М. Павлюченко. Минск : БНТУ, 2010.

4. Авдей И. М. Практикум по грамматике итальянского языка: учеб.-метод. пособие. В 2 ч. Ч. 1. / сост. И. М. Авдей. Минск : БГУ, 2016. [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/161624> (дата обращения: 20.01.2023).

5. Авдей И. М. Практикум по грамматике итальянского языка: учеб.-метод. пособие. В 2 ч. Ч. 2. / сост. И. М. Авдей. Минск : БГУ, 2016. [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/161624> (дата обращения: 20.01.2023).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

И. М. Авдей

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, BSUinnaavdei@gmail.com*

В статье рассматривается проблема использования эвристических заданий на занятии по аудированию в высшем учебном заведении. В этом контексте определяются понятия *эвристический, эвристика, эвристический метод, эвристическое задание*. Раскрывается содержание эвристического метода, который был разработан школой А. В. Хуторского. Анализируется специфика преподавания путем совершения открытия, описываются основные принципы эвристических заданий и этапы их создания, приводятся примеры эвристических заданий для занятия по аудированию. Делается вывод о необходимости и пользе эвристических заданий для развития креативного, познавательного и рефлексивного потенциала студентов.

Ключевые слова: эвристический метод; эвристическое задание; аудирование; аудиотекст; образовательный продукт; творческое мышление.

THE USE OF HEURISTIC TASKS IN TEACHING LISTENING TO HIGHER EDUCATIONAL STUDENTS

I. M. Avdey

*Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, BSUinnaavdei@gmail.com*

The article deals with the issue of using heuristic tasks during a lesson on listening in a higher educational institution. For this purpose, the concepts of *heuristic, heuristics, heuristic method, heuristic task* are defined. The principles of the heuristic method developed by the school of A. V. Khutorsky are summarized, the essence of teaching through discovery is explained, the basic principles of heuristic tasks, the stages of their creation are described, examples of heuristic tasks in general and in particular for the listening lesson are given, a conclusion is made about the need and benefits of heuristic tasks to develop the creative, cognitive and reflective potential of students.

Key words: heuristic method; heuristic task; listening; audio text; educational product; creative thinking.

В последние несколько лет Белорусский государственный университет работает в рамках концепции «Университет 3.0», задачами которой является как интеграция образовательной и предпринимательской деятельности, так и выполнение социокультурной миссии, предполагающей комплексную реализацию четырех функций – образовательной, исследовательской, предпринимательской и воспитательной – и инвестиции в человеческий капитал. Во время учебы воспитание культуры позитивной оценки своих и чужих достижений происходит в процессе субъект-субъектных отношений взаимодействия

преподавателя и студента. В настоящее время важной задачей является подготовка креативного специалиста, обладающего творческим мышлением, способного управлять своей профессиональной деятельностью, умеющего видеть, принимать и реализовывать нестандартные решения, поскольку не всегда внешняя среда предлагает и позволяет использовать шаблоны и готовые рецепты. Одним из методов, позволяющим развить творческое мышление, является обучение через открытие, о котором говорит ректор Белорусского государственного университета в своем авторском курсе для преподавателей «Методика обучения через открытие: как обучать всех по-разному, но одинаково» [1].

Как известно, термины *эвристический*, *эвристика* происходят от греческого глагола *εὐρίσκω* ('отыскиваю', 'открываю'). Еще Сократ широко использовал эвристическую систему обучения, главной особенностью которой является то, что учитель не объясняет ученику прямо, как решать ту или иную задачу, не предлагает готовые примеры решения аналогичных задач, а задавая ученику наводящие вопросы, подводит его к самостоятельному решению задачи [2].

Использование на занятиях эвристических методов и упражнений имеет плюсы как для преподавателей, так и для студентов. Креативному и талантливому педагогу это дает возможность создать свой собственный уникальный урок, на котором у студентов не возникнет ощущения, что им навязывают знания и мнения. Новые проекты, интересные инициативы, нестандартные прорывные решения – это то, что сегодня востребовано как на рынке образовательных услуг, так и в самой жизни общества. Фигура преподавателя, обладающего такими навыками, несомненно, станет примером для подражания в студенческой аудитории и вдохновит студентов на поиск новых креативных идей и создание своих уникальных продуктов.

Эвристическое диалоговое обучение может быть отнесено к инновационным образовательным технологиям. Его использование позволяет, как было сказано выше, развивать креативный, познавательный и рефлексивный потенциал студента, учит его реальным навыкам. Эвристическое обучение не сводится к простой передаче студентам готовых знаний и последующей проверке, а ориентирует на создание собственных целей, смыслов, содержания через диалог «своего собственного» с «чужим».

Образование через открытие предполагает, что студент сам с помощью открытых заданий и учебных модулей изучает объект, создает свой первичный образовательный продукт. Затем он сопоставляет его с «чужим» (с имеющимся культурно-историческим аналогом, например). После чего следует обобщение и дополнение своего продукта. Задача

преподавателя в данном процессе видится в том, чтобы научить студента ставить цели при изучении темы, задавать вопросы и себе и другим, отбирать необходимые методы и формы работы для того, чтобы видеть объект своими глазами, наполнять этот объект своим собственным содержанием, сравнивать свое понимание темы с пониманием других участников диалога. Пожалуй, сегодня преподавателя можно сравнить с менеджером, который организует деятельность студентов так, чтобы они могли строить свои собственные образовательные траектории и достигать своих собственных целей.

Основными принципами эвристических заданий являются следующие:

- открытость и отсутствие заранее известного результата выполнения задания;

- опора на творческий потенциал и способности студента;

- наличие в задании актуальной для решения проблемы, противоречия или потребности, которая касается непосредственно самого студента и входит в проблемное поле изучаемой темы;

- сочетание универсальной предметной основы задания и уникального его рассмотрения, при котором в задании предлагается поработать с общим для всех объектом или предметом, но используя при этом индивидуальные особенности студентов.

А. В. Хуторской приводит следующие примеры эвристических заданий на уроке:

- изобрести свои буквы, цифры, животных, географический материк, государство, планету; придумать символ или знак для обозначения дня недели, месяца, года, мира;

- дать определение изучаемому понятию, объекту, явлению; сформулировать математический принцип; отыскать историческую закономерность; сконструировать теорию природы;

- сочинить сказку, задачу, поговорку, пословицу, загадку, зазывалку, считалку, небылицу, рифму, стихотворение, песню, очерк, трактат, современные виды текста (интервью, реклама, деловые диалоги);

- составить словарь, прописи, кроссворд, игру, викторину, родословную, примету, сценарий спектакля, программу концерта, свое задание для других учеников, сборник математических задач;

- придумать образ – рисуночный, двигательный, музыкальный, словесный; «оживить» буквы, слова, числа, фигуры, ноты; перевести образ с одного языка на другой: нарисовать музыку, определить цвета дней недели, нарисовать картину природы;

- изготовить поделку, модель, макет, газету, журнал, маску, математическую фигуру, геометрический сад, вышивку, фотографию, видеофильм, берестяную грамоту;

- разработать цели своих занятий по всем предметам на день, четверть, год; разработать план домашней, классной или творческой работы; написать самооценку, рецензию, индивидуальную программу занятий по предмету [2].

Применительно к занятию по аудированию в высшей школе эти задания могут быть преобразованы в следующие:

1. Прочитать название текста (диалога, монолога), который предлагается для прослушивания. Прокомментировать его.

2. Поставить цели, которые вы хотели бы достичь по окончании занятия (например, составить словарь новых слов, выучить новые выражения, понять содержание аудиотекста, научиться пересказывать прослушанный текст, опираясь на собственный план или ключевые слова и т.д.).

3. Опираясь на новые слова, кратко пересказать содержание текста.

4. Прослушать текст аудирования и сравнить свой текст с текстом оригинала. В результате данного упражнения студент переосмысливает свой собственный продукт, достраивает его, совершенствует.

5. Составить 1–2 упражнения, которые бы вы предложили своим одноклассникам для работы с текстом.

Составление эвристического задания предусматривает следующие этапы: 1) выбирается объект (в данном случае – текст); 2) определяется вид деятельности (в данном случае – аудирование) и действия-элементы, которые могут стать основой задания; 3) определяется форма возможного образовательного продукта, который будет создан учащимися при выполнении эвристического задания. При этом подразумевается, что студент будет создавать свой продукт по отношению к одному из образовательных объектов, которые определены в пункте 1, и с использованием одного из тех видов деятельности, которые обозначены в пункте 2; 4) определяются эвристические методы, с помощью которых предполагается выполнение учащимися задания.

А. В. Хуторской выделяет следующие эвристические методы: метод вживания, метод смыслового видения, метод символического видения, метод образного видения, метод придумывания, метод «Если бы...», метод эвристических вопросов, метод гиперболизации, метод агглютинации, метод мозгового штурма, метод синектики, метод морфологического ящика, метод инверсии [3].

Завершающим этапом урока выступает творческая рефлексия, при которой студенты осмысливают и переосмысливают полученный опыт. Именно творческая рефлексия является необходимой предпосылкой для возникновения инновационного продукта.

Важно отметить, что в креативной модели обучения важное место занимает диалог – это и методологический принцип, и инструмент творческой самореализации студента одновременно. Поэтому в качестве творческо-рефлексивного задания после работы с аудиотекстом можно предложить студентам составить диалог о том, как они повели бы себя в аналогичной ситуации.

Стоит добавить, что в «Новом словаре методических терминов и понятий» под редакцией Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина эвристический метод обучения иностранным языкам рассматривается как использование учителем специально подобранных вопросов, подводящих обучаемых к самостоятельному открытию нового на основе анализа языка, к необходимым выводам [4, с. 350]. В процессе обучения студентов аудированию преподаватель может предложить группе такое эвристическое задание, как заполнение таблицы с графами, содержащими эвристические вопросы: кто? что? зачем? где? чем? как? когда?

Обучение аудированию – одна из самых трудных задач при изучении иностранного языка. Поэтому актуальным является поиск новых приемов и технологий, позволяющих сделать процесс обучения аудированию максимально эффективным и увлекательным. Остановимся более подробно на эвристических заданиях для текстового этапа работы с аудиотекстом, так как, по нашему мнению, именно этот этап аудирования лишен, на первый взгляд, возможностей для творчества студентов.

Цель текстового этапа аудирования включает в себя проверку понимания, прогнозирование смыслового содержания текста, развитие логики, памяти, внимания. Поскольку главным элементом обучения в данной технологии является эвристическая ситуация, итог которой состоит в создании обучающимися личного образовательного продукта (идеи, проблемы, гипотезы, версии, схемы, текста), то и задания должны быть направлены на создание студентами своего собственного продукта. Примерами таких эвристических заданий могут быть следующие:

- используя методику «Mind-Map» (карта памяти) запишите ключевые слова, передающие сюжет прослушиваемого текста (либо незнакомые слова, либо слова, описывающие конкретного человека, ситуацию и т.д.);
- используя методику «5-W» (who, what, when, where, why), заполните таблицу;

- используя методику синквейна (особый вид систематизации информации в кратких выражениях), составьте план для пересказа прослушиваемого текста;
- слушая фрагмент, заполните пропуски в тексте;
- установите правильную последовательность фрагментов текста, предложений или событий;
- придумайте свое заглавие для абзацев, фрагментов или всего текста;
- перефразируйте высказывание;
- используя метод вживания, представьте себя на месте главного героя и опишите свои чувства, мотивы действий и т.д.;
- используя метод смыслового видения, попробуйте сформулировать основную идею прослушиваемого текста.

Подводя итоги, следует отметить, что использование на уроке аудирования в высшей школе эвристических заданий позволяет достичь следующих результатов:

- на занятиях создается комфортная атмосфера, которая стимулирует самостоятельное усвоение знаний и дает возможность студентам проявить себя и свои креативные способности;
- развивается творческое мышление, студенты учатся использовать свои знания и умения в новых ситуациях;
- самостоятельно выбирается направление собственного развития, ставятся индивидуальные цели;
- создается новый материальный продукт обучения, который может использоваться в учебном процессе (образцы лучших диалогов, сочинений, планов для пересказа, перифразов и прочее);
- происходит успешная социализация обучающихся в процессе обсуждения проблем и путей их решения;
- наблюдается удовлетворенность студентов как процессом обучения, так и достигнутыми результатами.

Библиографические ссылки

1. Король А. Д. Образовательная программа повышения квалификации «“Методика обучения через открытие: как обучать всех по-разному, но одинаково”» [Электронный ресурс]. URL: https://fpk.bsu.by/index.php?option=com_content&view=article&id=200&catid=19&Itemid=104 (дата обращения: 08.02.2023).
2. Хуторской А. В. Эвристическое задание [Электронный ресурс]. URL: http://khutorskoy.ru/science/concepts/terms/heuristic_task.htm (дата обращения: 08.02. 2023).
3. Хуторской А. В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика. М. : Международная педагогическая академия, 1998.
4. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Издательство ИКАР, 2009.

СПОСОБЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Айгюн Ислам кызы Исмаилова

*Мингечевирский государственный университет,
ул. Д. Алиева, 21, г. Мингечевир, Азербайджан, aygun.ismayilova.87@inbox.ru*

В данной статье рассматривается проблема использования информационных и коммуникационных технологий, что позволяет сделать урок привлекательным и современным, решать познавательные и творческие задачи на основе наглядности. Основа педагогического мастерства – умение анализировать научно-методическую литературу и применять полученные знания на практике, повышая творческий потенциал. Данные технологии требуют не только педагогического мастерства, но и материально-технического обеспечения со стороны дошкольных образовательных учреждений. Компьютерные технологии являются инструментом реализации целей и задач, поставленных преподавателем. Наглядность активизирует процесс усвоения материала, так как подключаются все каналы восприятия – зрительный, моторный, слуховой и сенсорный. Упражнения с использованием информационных технологий не только закрепляют полученные знания, но и значительно повышают творческий и интеллектуальный потенциал учащихся.

Ключевые слова: компьютерные технологии; урок; педагогическое мастерство; языковой код; учитель; ученик.

WAYS OF USING INFORMATION AND COMMUNICATIONS TECHNOLOGIES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Aygun İslam kzy İsmayilova

*Mingachevir State University,
D. Aliev str., 21, Mingachevir, Azerbaijan, aygun.ismayilova.87@inbox.ru*

This article deals with the problem of using information and communications technologies in order to make a lesson engaging and modern, to solve cognitive and creative tasks based on their visibility. The basis of pedagogical skills is the ability to analyze scientific and methodological literature and apply the knowledge gained in practice, to increase creativity. These technologies require not only pedagogical skills, but also on provision from preschool educational institutions. Information and communications technologies are a tool for realizing the goals and objectives set by the teacher. Visualization activates the process of assimilation of the material, since all channels of perception are connected – visual, motor, auditory and sensory ones. Exercises using information and communications technologies not only consolidate the acquired knowledge, but also significantly increase creative and intellectual potential of pupils.

Key words: computer technologies; lesson; pedagogical skill; language code; teacher; pupil.

ИКТ – интерактивный инструмент обучения, позволяющий дошкольникам стимулировать умственную деятельность и участвовать в освоении новых знаний. Использование информационных средств и электронных учебных комплексов имеет ряд преимуществ: объединяет аудиовизуальную информацию, развивает мыслительное восприятие,

позволяет моделировать неожиданные ситуации, нехарактерные для повседневной жизни, активизирует внимание детей через иллюстративный материал, развивает навыки работы с компьютером и мультимедиа.

Использование ИКТ привлекает детское внимание, что способствует повышению их интереса к изучаемому материалу. Высокий интерес способствует лучшему пониманию и усвоению материала. Использование информационных технологий побуждает детей к поисково-исследовательской деятельности самостоятельно или вместе с родителями.

Компьютеры и мультимедиа являются необходимыми, мощными, образовательными и коммуникативными средствами совместной деятельности воспитателей, родителей и дошкольников. Современный опыт показывает, что представление презентационных материалов в группе улучшает восприятие информации детьми. Дети с большим интересом выполняют упражнения, которые сопровождаются презентациями.

Основная цель использования ИКТ в дошкольных образовательных учреждениях – развитие мышления и формирование способов мыслительной деятельности, что создает предпосылки для:

- расширения возможностей дошкольного образовательного учреждения для наилучшей и наиболее успешной реализации развития способностей ребенка;
- развития интеллектуальных, творческих способностей и умений самостоятельно получать новые знания, что очень важно в дошкольном возрасте;
- создания богатого потенциала развития личности ребенка [1, с. 105].

При использовании ИКТ следует учитывать особенности следующих типов внимания:

1) сосредоточенное внимание – удержание внимания на объекте. При активной работе детям надо сосредоточиться, а затем им нужен отдых для переключения на другой вид деятельности;

2) переключение внимания с одного объекта на другой. Технические средства позволяют давать информацию в нужной последовательности и в нужной пропорции, чтобы уделить внимание той информации, которая в данный момент является предметом обсуждения. Такое организованное управление вниманием дошкольника способствует развитию у него важнейшего общеобразовательного умения – умения наблюдать [2].

Эффективное использование мультимедийных презентаций влияет на качество обучения. Задания на экране интерактивны, побуждают ребенка

координировать свои реакции и действия. Мультимедийные презентации развивают у детей способность планировать свою деятельность и принимать ответственные решения.

Применение информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании служит повышению качества профессионального трудового опыта.

Информационно-коммуникационные технологии можно разделить на технологии, использующие информационные и обучающие компьютерные программы, и технологии, использующие тестовые программы. Мультимедийные презентации – это те визуализации, которые позволяют преподавателю моделировать процесс обучения с помощью видеокубов. Информационно-обучающие программы для дошкольников моделируют и наглядно демонстрируют содержание изучаемых тем. Тестовые программы могут быть использованы для психолого-педагогической оценки развития детей дошкольного возраста.

Информационные технологии представляют собой совокупность методов и средств, направленных на повышение эффективности процесса обучения, обеспечивающих хранение, обработку, передачу и отображение информации.

Для эффективного использования информации в образовательном процессе необходимо соблюдать ряд требований. Информация должна быть объективной, адекватной, точной, структурированной и доступной. Учебный процесс предполагает не только передачу информации, но и, как правило, интерпретацию ее содержания педагогом и определенные этапы кодирования информации. Можно утверждать, что внедрение новых информационных технологий помогает:

- индивидуализировать учебный процесс с учетом уровня подготовки, способностей, индивидуально-типологических особенностей детей;
- изменить сущность предъявляемой информации;
- стимулировать стремление ребенка к постоянному саморазвитию;
- усилить межпредметные связи в обучении для комплексного изучения предметов и явлений;
- повысить гибкость и мобильность образовательного процесса.

Коммуникационные технологии определяют способы и средства взаимодействия человека с внешней средой. Следует отметить, что главной задачей педагога является адаптация учащегося к жизни в информационном обществе.

Информационные технологии необходимы современному человеку во всех сферах его деятельности. Информатизация общества ставит перед воспитателями дошкольных учреждений задачи:

- идти в ногу со временем;
- познакомить ребенка с миром новых технологий;
- освоить современные приборы и методики;
- быть консультантом в подборе компьютерных программ;
- проинформировать о наиболее доступных программах;
- сформировать основы информационной культуры личности;
- повысить профессиональный уровень воспитателей и компетентность родителей [3].

Библиографические ссылки

1. Агаев Ш., Рзаева С. Дошкольная программа: теория и практика. Баку : ММС-институт, 2017.
2. Алиева С. А. Современные технологии обучения в дошкольном образовании. Баку : Издательство ADPU, 2022.
3. Алиева Ш. Современные педагогические технологии в дошкольном образовании. Баку: Издательство ADPU, 2020.

ФИЕСТА КАК ЭЛЕМЕНТ, СПОСОБСТВУЮЩИЙ РАЗВИТИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА)

Е. В. Белозерова

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, elenabeloziorova@mail.ru*

В области преподавания иностранных языков сегодня общеизвестно, что язык может быть понятен только в культурном контексте, в котором он воспроизведен. Понятия *язык* и *культура* являются неразделимыми и взаимообусловленными. В этой связи можно утверждать, что праздник «фiesta» является значимым элементом, способствующим развитию межкультурной компетенции. Совместная подготовка и проведение праздников со студентами содействует усвоению культуры как родного, так и изучаемого языка. Ознакомление с понятием *фiesta* позволило приобщить белорусских студентов к латиноамериканским и испанским праздникам и традициям.

Ключевые слова: fiesta; культурные особенности; культурное разнообразие; обучение студентов.

FIESTA AS AN ELEMENT PROMOTING THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE (BY THE MATERIAL OF THE SPANISH LANGUAGE)

Е. V. Beloziorova

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, elenabeloziorova@mail.ru*

It is common knowledge in the field of foreign language teaching today that a language can only be understood in the cultural context in which it is produced. The concepts of language and culture are inseparable and interdependent. In this regard, it can be argued that the fiesta holiday is a significant element that contributes to the development of intercultural competence. Joint preparation and holding of holidays with students contribute to the assimilation of the culture of both the native and the language being studied. Acquaintance with the concept of fiesta allowed to introduce Belarusian students to Latin American and Spanish holidays and traditions.

Keywords: fiesta; cultural characteristics; cultural diversity; students' training.

Определения понятия «фiesta» содержатся в словаре Королевской академии Испании (RAE) [1] и приведены ниже:

Día en que, por disposición legal, no se trabaja. Hoy es fiesta, pero tengo guardia.

Día que una religión celebra con especial solemnidad dedicándolo a Dios o conmemorando un hecho o figura religiosos. La fiesta del cordero, de la Pascua.

Seguido de un complemento especificador, jornada en que se celebra algo o que se dedica a alguien o algo. Mañana se celebra la Fiesta del Trabajo.

Acto o conjunto de actos organizados para la diversión o disfrute de una colectividad.

Reunión de gente para celebrar algo o divertirse. Voy a organizar una fiesta en casa.

Diversión o regocijo. A los jóvenes les gusta demasiado la fiesta.

coloq. Descanso laboral que se hace en un día que no es festivo. En el trabajo hoy nos han dado fiesta.

pl. Sucesión de varios días de fiesta en que se celebra una solemnidad. Pasaré las fiestas navideñas en el pueblo.

Исходя из определения, представленного в словаре Королевской академии Испании, «фиеста – это праздник или особое мероприятие, запланированное заранее и носящее социальный, частный, художественный или иной характер, которое связано с отдыхом и развлечениями» [1].

Фиеста – традиционный народный праздник в Испании, Латинской Америке и многих средиземноморских странах (белорусскоязычные аналоги: «свята», «мерапрыемства», «імпрэза») [2].

На занятиях по иностранному языку в канун праздников часто обсуждается тематика организации праздничных мероприятий в Республике Беларусь, Испании, Латинской Америке и т.д. Совместная подготовка и проведение праздников со студентами содействует усвоению культуры как родного, так и изучаемого языка. Это хорошая возможность для изучения лексики и грамматики, поскольку процессы овладения лингвистической и межкультурной компетенциями тесно взаимосвязаны.

Коммуникативный курс «Туризм 1» [3] направлен на развитие у учащихся прагматических, лингвистических и социолингвистических компетенций в соответствии с принципами «Общеввропейской системы уровней владения иностранным языком» (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas MCER) [4]. Данный учебник разработан для студентов и профессионалов в сфере гостеприимства и туризма, изучающих испанский язык как иностранный, и включает уровни A1–A2 в соответствии с учебным планом Института Сервантеса (Plan curricular del Instituto Cervantes PCIC) [5]. Данный учебник состоит из двенадцати модулей и следующих разделов:

- *Начинаем (Empezamos)*: вводные мотивирующие упражнения (грамматика+лексика).
- *Практикуем (Practicamos)*: тексты и задания для закрепления новых коммуникативных и формальных аспектов раздела.

- *Делаем (Hacemos)*: реализация коммуникативных и профессиональных задач.

- *Расширяем (Ampliamos)*: изучение культурных аспектов, связанных с миром туризма, социальными и трудовыми отношениями.

В одной книге представлены учебник для студентов и рабочая тетрадь, приложение с таблицами глаголов и глоссарий по каждому разделу, структурированный по лексическим полям. Рабочая тетрадь содержит не только лексические и грамматические упражнения, но и задания по фонетике и орфографии. В конце книги приведены ключи и транскрипция текстов аудиоматериала. Отдельно издана «Книга для преподавателя». Имеется также электронная версия учебника, что является большим преимуществом для использования данного учебника в аудитории, поскольку аудирование уже представлено в электронной версии учебника, что существенно экономит время на занятии.

Модуль № 6 называется «В городе». Основной лексической темой является описание города, в качестве сопутствующей темы выступает тема «Распорядок дня». Грамматический материал включает правила и задания по теме «Неправильные и местоименные глаголы».

Задание «Блог Оттавио» представлено в разделе *Практикуем (Practicamos)*. Для выполнения этого задания предусмотрено 25 минут, учащиеся работают индивидуально. Задание включает понимание прочитанного и подготовку устного и письменного сообщения. План работы состоит в том, чтобы предложить студентам познакомиться с блогом Оттавио, в котором он описывает, что обычно делает во время празднования фиесты. Цель задания – угадать, где именно проходит / отмечается фиеста. Затем студенты повторно читают текст, чтобы выбрать глаголы, стоящие в неопределенной форме, а также разделить глаголы на две категории: местоименные и неместоименные. Затем студенты описывают организацию одного из праздников своей страны.

В качестве домашнего задания обучающимся предлагается найти информацию о других фиестах в испаноязычном мире и на основе текста блога подготовить презентации на следующую тематику:

- День мертвых (Мексика);
- Ярмарка цветов (Колумбия);
- Приход волхвов (Испания);
- Фиеста сбора винограда (Аргентина).

Для анализа текстов и упражнений учебника «Туризм 1» была использована категоризация, предложенная Даль-Миккельсен Ингрид [6].

В результате данной категоризации были получены следующие результаты.

Тексты, предложенные в «Туризм 1», представляют собой средство обучения межкультурной компетенции, поскольку демонстрируют культурное разнообразие через описание фиесты в испаноязычных странах (в соответствии с уровнем А1), например:

- текст о фиесте (с. 177) представляет интерес с точки зрения описания отношений «человек-общество» в сфере международного туризма: организация ежегодного праздника Ла-Томатина в контексте описания культурных явлений, традиций и обычаев;

- на с. 54 Оттавио в своем блоке от первого лица описывает подготовку и празднование карнавала в Кадисе.

Предложенные в учебнике упражнения требуют от учащихся использования умений и навыков сравнения и исследования, что способствует развитию их межкультурной компетенции. Способность устанавливать связи с собственной культурой является необходимым условием для развития межкультурной компетенции. В качестве примера приведем следующее упражнение: «Расскажите о фиесте, празднике в вашем городе или стране, а также опишите то, что вы делаете в этот день. Используйте блог Оттавио в качестве образца» (с. 54).

Следует отметить, что учебник не позволяет развивать способности обмена мнениями о культурно значимых ценностях в контексте изученного материала. Поэтому после выполнения заданий учебника были предложены следующие виды коммуникативной деятельности:

- устное взаимодействие: задать вопросы после просмотра презентаций и высказать свое мнение относительно фиесты;

- восприятие речи на слух: послушать выступления в группе, выделить важную информацию в просмотренных в аудитории видеоматериалах о фиестах;

- чтение: просмотр различных ссылок на веб-страницы, чтение своих текстов;

- письменная речь: написание писем-приглашений на праздник.

Презентации о фиестах Испании, Латинской Америки и праздниках Беларуси обычно доступны на платформе Moodle.

Таким образом, культурные ценности рассматриваются в учебнике «Туризм 1» издательства SGEL посредством интеграции в содержание текстов и упражнений. Ознакомление с понятием «фиеста» позволило приобщить белорусских студентов к латиноамериканским и испанским праздникам и традициям. Овладение студентами межкультурными

компетенциями дает возможность эффективно общаться в различных культурных контекстах, а также познакомить с белорусскими «святыми» туристов из испаноговорящих стран.

Библиографические ссылки

1. Сайт RealAcademiaEspanola [Электронный ресурс]. URL: <https://dle.rae.es/fiesta> – (дата обращения: 29.04.2023).
2. . Белозерова Е. В. Организационно-институциональные особенности подготовки и проведения событийных мероприятий в Испании и Республике Беларусь. Магистерская диссертация по специальности 1-26 80 04 «Менеджмент», 2022.
3. Ana Isabel Blanco, Esther Jiménez, Pilar Valero, Daniel Villar. Turismo 1: Curso de español para profesionales SGEL, 2018[Электронный ресурс]. URL: <https://www.blinklearning.com/v/1682592913/themes/tmpux/launch.php#content> (дата обращения: 29.04.2023).
4. Instituto Cervantes. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. [Электронный ресурс]. URL: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (дата обращения: 29.04.2023).
5. Plan curricular del Instituto Cervantes[Электронный ресурс]. URL: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm (дата обращения: 29.04.2023).
6. Ingerid Dahl-Michelsen. La competencia intercultural en los manuales de ELE en Noruega ¿De qué manera pueden contribuir los manuales al desarrollo de la competencia intercultural? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/88401?show=full> (дата обращения: 29.04.2023).

**ИЗУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕСТОВ В СИСТЕМЕ MOODLE НА ПРИМЕРЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В БЕЛОРУССКОМ
ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

М. В. Берестовская

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, berestmouse@rambler.ru*

В статье рассматривается проблема преподавания юридической лексики иностранного языка с учетом разницы государственно-правовых систем, выявлены особенности использования тестирования в системе Moodle в контексте преподавания французского языка студентам юридического факультета Белорусского государственного университета, а также анализируются способы методически и педагогически грамотного привлечения студентов к составлению тестов для освоения юридической терминологии изучаемого иностранного языка.

Ключевые слова: контроль знаний; система Moodle; тесты; французский язык; юридическая терминология.

**TEACHING LAW VOICABULARY WITH MOODLE SYSTEM TEST INVOLVEMENT
AT THE EXAMPLE OF TEACHING THE FRENCH LANGUAGE AT BELARUSIAN
STATE UNIVERSITY**

M. V. Berastouskaya

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, berestmouse@rambler.ru*

This article tackles the problem of teaching a foreign language legal terminology with attention of the difference between the state legal systems as well as the use of tests in Moodle system at the example of teaching the French language to the students of the Law Faculty of the Belarusian State University. In addition, the article deals with the aspects of methodically and pedagogically correct use of students in preparation of tests to study the legal terminology of the foreign language they learn.

Key words: knowledge control; Moodle system; tests; the French language; legal terminology.

Юридический язык уникален в любых языках, иногда его даже называют «языком в языке». Большинство терминов проникает в юридический язык из общеупотребительной лексики, однако смысл этих слов претерпевает значительные изменения. Так, только юридическая компетенция позволяет грамотно использовать слова «контракт», «соглашение», «договор», «закон», «суд» со всеми нюансами значений и в правильном контексте. Кроме того, юридическая терминология, присущая конкретному языку, может отличаться в разных странах, что объясняется разницей правовых систем этих государств. Хотя

юридическая терминология стремится к унификации на международном уровне, во многих случаях юридические термины могут быть понятны полностью только с учетом особенностей конкретной правовой системы конкретного государства. Так, например, в русском языке нет терминов, которые могли бы в полной мере соответствовать таким словам, как *tribunal d'instance*, *tribunal de grande instance*, *tribunal judiciaire*, *tribunal de police*, *règlement* и др. Таким образом, все эти особенности могут создавать сложность при переводе на иностранный язык. Задача преподавателя иностранного языка на юридическом факультете – помочь студенту освоить ключевые юридические термины на изучаемом иностранном языке, а также правильно употреблять их с учетом правовой системы конкретного государства.

Основной трудностью при овладении юридической лексикой французского языка является наличие сложной терминологии, понятной мало как преподавателю, который не является специалистом в юриспруденции и осваивает данную терминологию как совершенно новую для себя, так и студенту первого или второго курса, который только начинает знакомиться со специальными дисциплинами. В некоторых случаях студенты изучают юридическую терминологию на занятиях по французскому языку, не зная русскоязычных эквивалентов данных терминов.

Как отмечают А. Е. Превышко и А. Н. Майоров, «тестирование становится одним из главных элементов контроля в системе современного обучения иностранному языку... При правильной подготовке и внедрении тестирования, несомненно, становится важным инструментом, служащим для проверки эффективности каждого этапа процесса обучения» [1; 2]. Поэтому при работе с юридическими терминами преподаватель использует различные виды заданий: составление словарей, письменный и устный перевод, упражнения на закрепление лексического материала, устная беседа по теме и т.д. При этом особое внимание преподаватель уделяет заданиям в тестовой форме, которые студенты выполняют в системе Moodle. Данная система позволяет преподавателю за короткое время проверить знания студентов по теме, что значительно улучшает уровень усвоения юридической терминологии студентами. Это связано с тем, что система оценивает знания достаточно объективно, все оценки сохраняются в системе, студент видит свой текущий уровень знаний, примерный рейтинг. Все эти параметры мотивируют студента основательно готовиться к выполнению данных заданий.

Система Moodle позволяет создавать различные виды заданий в тестовой форме: задания на соответствия, на выбор одного или

нескольких правильных ответов, а также задания открытого типа на поиск нужного слова. Например, для слова *un amendement* ('поправка в законе') необходимо выбрать один из вариантов определения:

- *un projet de loi qui n'a pas été adopté;*
- *une modification dans un texte de loi;*
- *une punition adressée à un sénateur;*
- *un plat servi spécialement au restaurant du Sénat.*

Сделать тестирование более интересным и создать дополнительную мотивацию при обучении сложным понятиям и словам может наличие нестандартного варианта ответа. Приведем примеры заданий открытого типа по поиску слова: *Tout projet de loi doit être examiné et voté dans les mêmes t ... (termes). Les parties du contrat de travail temporaire sont: l'entreprise utilisatrice, agence i...(intérim) et le salarié.* В некоторых случаях уместно указать первую букву нужного слова, так как возможны разные варианты синонимического ряда.

Задания на установление соответствий также очень интересны студентам, особенно в тех случаях, когда необходимо разграничить несколько смежных понятий или ситуаций: *Choisissez le contrat pour les situations suivantes:*

- 1). *Ne peut pas être conclu pour effectuer des travaux dangereux.*
- 2). *Un contrat utilisé en cas d'accroissement temporaire de l'activité de l'entreprise.*
- 3). *Avec ce contrat, le salarié est embauché à long terme.*
- 4). *Si ce contrat est rompu avant son terme par un salarié, il n'y a pas de versement d'indemnité de précarité (un contrat saisonnier, un CDI, un CDD).*

Особенно удобным представляется наличие в системе Moodle банка вопросов, так как есть возможность хранить все вопросы и задания в одном месте под разными рубриками, а при необходимости создать итоговый тест из самых важных вопросов нескольких тем.

Кроме контролирующей функции, тесты выполняют и обучающую функцию. Закончив тестирование, студент видит свои результаты. При этом ему, безусловно, интересно узнать, что было неправильно. Для этого преподаватель может использовать функцию демонстрации правильных ответов и пояснений. Такой способ гораздо более продуктивен, чем простое тестирование на бумажных носителях. Преподаватель не успевает проверить письменные работы сразу после их написания, а через неделю информация уже теряет прежнюю актуальность для студента. Кроме того, при подготовке заданий преподаватель может активизировать творческий потенциал студентов. Каждому студенту предлагается разработать несколько заданий в тестовой форме разного типа, лучшие из которых

могут быть использованы в итоговом тесте преподавателя. Обычно данное задание очень мотивирует студентов: это новый для них вид учебной деятельности, так как составление контрольных тестов является прерогативой преподавателя. Познавательную активность студентов стимулирует и тот факт, что при хорошей подготовке какое-то количество вопросов будет уже известно студенту, если его задания попадут в тест. Во время работы студент понимает, что составить интересное и грамотное задание не так просто, для этого надо исследовать большое количество материала. Таким образом, студенты разносторонне анализируют учебный материал, что одновременно помогает им не только придумать задания для своих одноклассников, но и подготовиться к выполнению теста. Помимо этого, студент осваивает новую для себя роль – роль преподавателя: он учится составлять задания с целью контроля знаний, систематизировать и анализировать информацию, что является важным навыком для специалиста в области юриспруденции. Возможно, некоторые студенты планируют преподавать юридические дисциплины после окончания магистратуры или аспирантуры и данный навык будет им очень необходим.

Система Moodle имеет и свои недостатки по сравнению с традиционным тестированием на бумажных носителях. Так, всегда необходимо наличие устройства с доступом в интернет для работы с этой платформой. Все описанные элементы и приемы являются лишь частью процесса обучения иностранному языку в высшей школе. Тем не менее наличие банка вопросов, позволяющего быстро составить итоговый тест, вовлечение студентов в составление тестов, которые им придется выполнять, использование эффекта новизны в тестовых заданиях и возможность экономить время преподавателя за счет автоматической проверки системой Moodle выполненных студентами заданий – все эти параметры заслуживают внимания преподавателя иностранных языков в современной высшей школе.

Библиографические ссылки

1. Перевышко А. И. Тестирование как основной метод контроля в современном языковом образовании // Проблемы лингвообразования в неязыковом вузе: материалы VI Респуб. науч.-практ. конф., Минск, 10–11 марта / редкол.: А. Э. Черенда (отв. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2022. С. 207–211.

2. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей в образовании). М. : Интеллект-центр, 2001.

МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ: ПОЧЕМУ СТУДЕНТЫ ВЫБИРАЮТ ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ?

Н. И. Бруцкая

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, brutskaya@yandex.ru*

В данной статье приводятся результаты исследования на тему выбора профильной специальности. Респондентам были заданы вопросы о причинах поступления на филологический факультет, причинах выборе языка для изучения, источниках информации о специальности. Данная статья написана по результатам опроса, проведенного среди студентов-бакалавров филологического факультета одного из университетов города Минска. Цель опроса – выяснить, почему учащиеся выбирают филологический факультет (в частности, итальянский язык).

Ключевые слова: образование; эффективность; обучение; процент; факультет; итальянский язык.

EDUCATION MANAGEMENT: WHY DO STUDENTS CHOOSE PHILOLOGICAL FACULTY?

N. I. Brutskaya

*Belarusian State University,
K.Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, brutskaya@yandex.ru*

The current article is devoted to the discussion of results of the survey on the choice of a major professional field. The respondents were interviewed about the reasons for entering a philological faculty, their choice of a foreign language to study, sources of information about the professional field. This article is based on the results of a survey conducted among bachelor students of the philological faculty of one of the universities in Minsk. The purpose of the survey is to find out why students choose the Faculty of Philology (Italian language, in particular).

Key words: education; efficiency; training; percentage; faculty; Italian language.

В настоящее время предложения системы образования очень разнообразны. Существует множество университетов и факультетов, форм и видов обучения. Молодые люди имеют возможность получать профильное образование как в своей стране, так и за рубежом, в очной, заочной или дистанционной формах. Все это создает конкуренцию среди вузов, факультетов и кафедр. Преподаватели заинтересованы в подготовленных абитуриентах, которые имеют базовые знания и увлечены профильной дисциплиной, что способствует эффективности процесса обучения и гарантирует воспитание профессионально подготовленных специалистов [1].

Данная статья написана по результатам опроса, проведенного среди студентов-бакалавров филологического факультета одного из университетов города Минска. Цель опроса – выяснить, почему учащиеся выбирают филологический факультет (в частности, итальянский язык).

Всего в анкетировании приняли участие 47 студентов. Учащимся была предложена анкета с перечнем нижеследующих открытых вопросов:

1. Почему вы выбрали филологический факультет? Какие еще были варианты?
2. Почему вы выбрали итальянский язык? Какие еще были варианты?
3. Кто или что повлиял (-о) на ваш выбор?
4. Откуда вы узнали о возможности изучать итальянский язык на филологическом факультете?
5. Посоветовали ли бы вы друзьям поступать на филологический факультет? Почему?

Вопросы были сформулированы таким образом, чтобы получить исчерпывающую информацию о причинах выбора факультета, специальности, а также о выявлении потенциальных источников информации. Анкетирование проводилось анонимно и включало вопросы о том, насколько студенты довольны обучением и меняется ли их мнение с течением времени.

В иллюстративных целях ниже приведен материал, отражающий полученное распределение ответов респондентов.

курс/ к-во	Почему филол. факультет	Почему итальянский	Кто повлиял	Откуда узнал	Посоветуете ли
1к 14	-нравятся языки 9 литература 4 -затрудняюсь ответить -не хватило баллов Другие варианты: -МГЛУ 3 -экономфак (БГУ) 2 -БГМУ -маркетинг (БГУ) -вебдизайн (БГУ) -БГАИ	-привлекает 6 -нравится культура 3 -родственники в Италии 2 - простой язык - ездила ребенком - не поступила туда, куда хотела Другие варианты: -английский 4 -французский 3 -восточные языки 2 -немецкий	-родители 4 -самостоятельно 3 -писатели/книги, музыка, кино 3 - случайно - выпускники сказали - в школе посоветовали - сомневалась в выборе (страх не поступить туда, куда хотела)	-сайт БГУ 6 -пособие для поступающих 2 -студенты (кураторы) - случайно -выпускники (родственники) посоветовали	- да 11 Почему: -нравятся преподаватели -преподавание на итальянском - уютная атмосфера - нет -не знаю
2к 16	- нравятся языки 9 - разностороннее развитие личности -родители сказали - красивое место - 4 года обучения - в дипломе две специальности - не хватило баллов	-душа лежит, нравится 6 -нравится культура 3 - нравится Италия 2 - ездила ребенком в Италию - простой язык - сказали, что самая лучшая кафедра	-никто/сам 6 -баллы ЦТ 3 -переводчик, которая возила в Италию училась на филол. факультете - была в Италии - родители - общество	- сайт БГУ 5 - интернет 4 - знакомые 2 - сайт «Куда поступить»	- да 8 - нет 5

курс/ к-во	Почему филол. факультет	Почему итальянский	Кто повлиял	Откуда узнал	Посоветуете ли
	Другие варианты: - МГЛУ 7 - ФСК (БГУ) 4 - ФМО (БГУ) 2 - БГЭУ - БНТУ - логопедия (БГУ) - туризм (БГУ)	- не прошла на англ. язык - была возможность учиться в Италии Варианты - английский 4 - китайский 2 - немецкий 3 - испанский - французский	- репетитор - родственники - одноклассники здесь учатся -страх перед сложностью овладения другими языками - знакомая училась - любовь к Италии		
3к 7	- нравятся языки 4 - родители 2 - запасной вариант 2 Варианты - МГЛУ 3 - дизайн (БГУ) 3 - БГМУ - журфак (БГУ) - ФСК (БГУ) - БГАИ	-(не)прошел по баллам 3 - нравится язык 2 - изучение с нуля - была в Италии - наугад Варианты - английский 3 - французский 2 - китайский 2 - немецкий	- родители 3 - баллы ЦТ - родственники знают язык - друзья посоветовали	- сайт БГУ 5 - справочник	- да 5 Почему: -хорошие преподаватели
4к 10	- нравятся языки 6 - из-за литературы 2 - посоветовали - прошел по баллам - нравится филология Варианты - МГЛУ 6 - ФСК (БГУ) 2 - ГрГУ - юрфак (БГУ)	- красивый язык 4 - понравился 2 - прошел по баллам/ не прошел на другую специальность 3 - редкий язык - случайно Варианты - английский 5 - французский 4 - китайский 2	- родители 5 - сама 2 - по совету друзей - при поступлении не прошел на другую специальность	- сайт БГУ 3 - интернет 3 - подруга училась и посоветовала 2	- да 8 -нет 2

По итогам анкетирования можно сделать следующие выводы.

Большинство студентов учится на филологическом факультете из-за любви к языкам и литературе. Иными словами, они заинтересованы в изучении профильных дисциплин (1 курс – 93 %, 2 курс – 56 %, 3 курс – 57 %, 4 курс – 80 %).

Основным конкурентом филологического факультета является Минский государственный лингвистический университет: 40 % опрошенных рассматривали его в качестве альтернативного варианта при поступлении. На втором месте (15 %) оказался факультет социокультурных коммуникаций БГУ. Есть и другие варианты, но они единичные.

Большинство абитуриентов выбрали итальянский язык потому, что им нравится язык и культура Италии (60 %). Среди студентов третьего курса самым распространенным ответом был ответ: «Не прошел (-ла) по баллам на другую специальность». Случайно поступивших студентов было всего двое.

По итогам анкетирования альтернативой итальянскому языку выступают следующие языки: английский язык (64 %), французский язык (21 %), китайский язык (17 %), немецкий язык (10 %). Именно итальянский язык хотели изучать 80 % респондентов, а 20 % респондентов не прошли по баллам на другие специальности.

Наибольшее влияние при поступлении на абитуриентов оказывают родители (28 %) или знакомые (13 %). Самостоятельно осуществляют выбор специальности 23 % респондентов. Таким образом, чтобы привлечь абитуриентов к поступлению на филологический факультет, следует информировать как самих учащихся, так и их родителей о преимуществах выбора той или иной специальности.

Выявлено, что 55 % опрошенных получили информацию о выбранной специальности благодаря сайту университета. Только 4 % учащихся пользовались печатными изданиями (сборник, справочник) для получения информации о выбранной специальности. Можно заключить, что наиболее действенный источник информации для абитуриентов – официальный электронный ресурс университета.

Советуют поступать на филологический факультет 47 % опрошенных, 19 % респондентов не рекомендуют поступать туда, а остальные воздержались от ответа. Все без исключения респонденты отмечают высокий профессионализм преподавателей кафедры, внимательное отношение к студентам и доброжелательную атмосферу на занятиях.

Можно отметить, что есть студенты, которые выбирают будущую профессию из страха не поступить на другую специальность. При этом у многих респондентов, выбирающих ту или иную специальность, альтернативу филологии составляют далеко не смежные специальности. Все опрошенные студенты благоприятно отзываются о кафедре и профессионализме преподавателей.

Другие ответы респондентов представлены выше. Результаты опроса, как нам видится, могут помочь в проведении успешной профориентационной деятельности кафедры.

Библиографические ссылки

1. Гончаров М. А. Основы менеджмента в образовании. М. : КНОРУС, 2008.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Н. И. Бруцкая

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, brutskaya@yandex.ru*

В данной статье речь идет о критериях эффективности проведения занятия по иностранному языку (итальянскому) на начальном этапе обучения. Рассматриваются общие принципы эффективности проведения занятия по иностранному языку (итальянскому) и предлагаются способы ее повышения, а именно методы, способствующие улучшению результатов процесса обучения. Отмечается, что эффективность занятия по иностранному языку зависит от многих факторов, которые надо учитывать как преподавателю, так и студенту. Комментируются основные способы повышения мотивации обучающихся: комфортная атмосфера на занятии, заинтересованность в процессе обучения, реализация речевой компетенции, личностный рост.

Ключевые слова: образование; эффективность; обучение; учитель; ученик.

FEATURES OF TEACHING ITALIAN LANGUAGE AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING

N. I. Brutskaya

*Belarusian State University,
K.Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, brutskaya@yandex.ru*

This article deals with the criteria for the effectiveness of teaching a foreign language (Italian) at the initial stage of learning. The general principles of the effectiveness of conducting a lesson in a foreign language (Italian) are considered and ways to improve it are proposed, namely, methods that contribute to improving the results of the learning process. The article points out that the effectiveness of a foreign language class depends on many factors that should be considered by both the teacher and the student. The main ways to increase the motivation of students are observed: a comfortable atmosphere in the classroom, interest in the learning process, the implementation of speech competence, personal growth.

Key words: education; efficiency; training; teacher; student.

Занятие по обучению иностранному языку имеет свою специфику. Преподаватель не может ограничиваться только преподаванием, он должен учитывать межкультурный аспект. Преподавателю следует организовать коммуникацию не только на языковом уровне, но и межкультурную коммуникацию. Этот фактор налагает на преподавателя большую ответственность [1].

В данной статье речь идет о преподавании иностранного языка на начальном этапе (на первом курсе университета). На этом этапе студенты физически уже находятся в вузе, а ментально еще являются школьниками.

Поэтому преподавателю следует учитывать фактор психологической адаптации, чтобы процесс обучения проходил максимально эффективно и безболезненно для обеих сторон. И, конечно же, первостепенное значение будет иметь обучение самой коммуникации, так как умение изъясняться на иностранном языке является основополагающей целью обучения иностранному языку.

Можно быть одаренным преподавателем, иметь в своем распоряжении новейшие материалы и технические средства, но если ученики не будут мотивированы в изучении языка, своем самосовершенствовании, то результат будет плачевным. Таким образом, мотивацию можно назвать краеугольным камнем обучения, так как мотивированные учащиеся будут не только активны на занятиях, но и заниматься самостоятельной работой.

Рассмотрим основные способы повышения мотивации учащихся:

1. Комфортная атмосфера на занятии.

Есть много мнений по поводу того, как лучше относиться к обучающимся, но неоспоримо то, что любому человеку приятно приходить, находиться или работать там, где его любят, уважают, ценят, принимают. Вне зависимости от возраста мы стремимся чувствовать себя защищенными от критики, оскорблений, обесценивания. Теория о «боязни перехвалить» давно потерпела фиаско, известны многочисленные исследования о том, что положительная оценка значительно стимулирует продуктивность процесса обучения [1].

Чувство комфорта и защищенности особенно важно для студентов первого курса, которые впервые в жизни уехали из родного дома и еще не имеют твердой внутренней опоры. Эту опору для них представляет личность преподавателя, который своим бережным и внимательным отношением не только поддержит, но и активизирует потребность в обучении.

Для создания комфортной обстановки на занятии преподаватель должен быть спокойным и доброжелательным. Отношения между обучающимися также оказывают влияние на атмосферу межличностного взаимодействия. Можно предположить, что совместное времяпрепровождение вне занятий (например, проведение мероприятий, связанных с работой куратора) значительно сблизит студентов. На занятиях можно использовать личностный подход. Вариантов здесь может быть много. Все они зависят от возможностей и желания преподавателя быть вовлеченным в установление контакта с группой.

2. Заинтересованность в процессе обучения.

Критерий заинтересованности преподавателя и студентов в эффективности процесса обучения направлен на формальный аспект организации занятия преподавателем.

Как говорилось ранее, освоение иностранного языка возможно только при активном участии обучающихся, поэтому заинтересованность можно считать одним из ключевых аспектов. Ведь именно мотивация и критерий заинтересованности преподавателя и студентов в эффективности процесса обучения запускают процесс самостоятельного обучения.

Задача преподавателя – сделать процесс обучения интересным, запоминающимся, максимально информативным и минимально утомительным. Это особенно важно для студентов первого года обучения в университете, так как ментальная перестройка после окончания школьного обучения должна проходить постепенно. Ученики переходят к организации учебного процесса в высшей школе поэтапно, а преподаватель осуществляет мониторинг того, насколько комфортно они себя чувствуют, наблюдается ли прогресс и сохраняется ли прежняя заинтересованность.

В качестве практических рекомендаций можно предложить диверсификацию форм организации занятий (разноплановые задания, внедрение разных типов упражнений, творческие задания и т.п.) или внедрение культурологического аспекта в процесс обучения (разучивание песен страны изучаемого языка, изучение традиций и обычаев и т.п.). Можно организовать совместный поход в театр на постановку автора или режиссера страны изучаемого языка, а также самим организовать мини-постановку, предложить заняться изучением специфики зарубежного кинематографа и литературы, изучить традиции и стереотипы страны изучаемого языка.

3. Реализация речевой компетенции.

Данный аспект включает в себя организацию атмосферы или пространства для успешной коммуникации. Речь идет об отсутствии критики со стороны преподавателя, чрезмерной строгости, высмеивания, недоверия к способностям обучающегося и т.п. Иными словами, об отсутствии токсичного поведения, унижающего достоинство другого человека. Студенту сложно быть откровенным и рассказывать, например, о своей семье преподавателю в некомфортной атмосфере.

Открытость наставника порождает открытость его ученика. Речь идет не об откровениях с учениками, а об организации формы открытого и доверительного диалога, как с преподавателями, так и с другими студентами.

У студента должна быть внутренняя потребность в высказывании собственного мнения как на занятии, так и за пределами учебной аудитории. Преподаватель может стимулировать речемыслительную активность студентов. На занятии можно использовать определенную технику межличностного взаимодействия, чтобы у студентов было желание участвовать в процессе обучения, а не пассивное ожидание приглашения к диалогу. Для этого следует использовать формат дискуссий, обсуждений на занятиях, внедрять систему поощрений.

Главным же стимулом для студента, изучающего иностранный язык, будет, безусловно, возможность реализовать свои знания на практике, в живом общении. В ходе образовательного процесса студент может самостоятельно отслеживать свой прогресс в изучении языка. Для осуществления этой цели можно использовать формат дистанционного общения. Этот метод общения позволяет развить не только лингвистическую компетенцию, стимулировать эффективность дальнейшего обучения, но и расширить фоновые знания студентов. Кроме этого, у ученика должно быть четкое представление о том, как он будет применять свои знания после учебы. Студенту к цели идти гораздо легче, если он представляет особенности сферы применения своих знаний. Таким образом, когда студент представляет, где он будет работать, ему гораздо интереснее и проще будет осваивать материал. Так, возможность прохождения производственной практики именно на потенциальном рабочем месте может стать определяющим фактором в улучшении результатов обучения.

4. Личностный рост.

Успех, хорошие результаты могут определять мотивацию эффективного обучения. Когда студент замечает прогресс в процессе обучения, ему хочется усилить его. Когда он видит, что все получается легко, он занимается интенсивнее. Хорошие результаты других студентов мотивируют к самосовершенствованию и к оказанию помощи отстающим. Наши победы нас мотивируют, поражения закаляют, являясь бесспорным опытом.

Личностный рост зависит как от преподавателя, так и от студента. Преподаватель направляет, а студент реагирует. Спорным вопросом может оказаться критерий оценки этого роста. В системе образования – это оценка, которая, к сожалению, не всегда объективна и часто является самоцелью для студента. Студент стремится не к получению знаний, а к наиболее высокому баллу. На практике же именно знания, а не оценка являются источником личностного и профессионального роста. Поэтому

так важно ориентировать ученика на личностный рост, предполагающий формирование знаний, умений, профессиональной компетенции.

5. Личностный подход.

Людям важно внимание – в любом возрасте, в любом статусе, в любой ситуации. Мы всегда комфортно чувствуем себя с внимательными людями. В учебном процессе работает тот же принцип. Ученик будет чувствовать себя гораздо комфортнее с тем преподавателем, который будет внимателен к нему.

Языковые группы состоят в среднем из 12–15 человек. Преподавателю следует учитывать как уровень подготовки, так и специфику личностных особенностей студентов. Профессионализм преподавателя проявляется в том, чтобы быстро определить сильные и слабые стороны студента, делая акцент на сильных, а также в том, чтобы выявить психотип учащегося и его психологические особенности и уже с учетом этих знаний поэтапно выстраивать занятие и подбирать задания.

В группе может присутствовать студент с проблемами слуха или речи, с особенностями психического развития или нарушением (снижением) уровня коммуникативной компетенции. К данным студентам необходим особый подход, потому что иначе они не смогут гармонично взаимодействовать с другими студентами в учебной группе в процессе обучения.

Можно сделать вывод, что эффективность занятия зависит от многих факторов, которые надо учитывать как преподавателю, так и студенту. Именно комплексный подход и обоюдное понимание проблемы, а также творческий подход преподавателя в процессе обучения сделают занятие по иностранному языку на начальном этапе обучения максимально результативным.

Библиографические ссылки

1. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. М. : Глосса-Пресс, 2010.

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

*С. И. Власенко*¹⁾, *С. И. Кучерова*²⁾

¹⁾ *Кубанский государственный технологический университет,
ул. Московская, 2, 350042, г. Краснодар, Российская Федерация, ofiuris@yandex.ru*

²⁾ *Кубанский государственный технологический университет,
ул. Московская, 2, 350042, г. Краснодар, Российская Федерация, si_kucheroва@bk.ru*

Данная статья посвящена проблеме использования современных педагогических технологий в образовательном процессе. Рассматривается проблема развития инноваций в сфере образования и информационно-коммуникационных технологий в профориентационной деятельности. Анализируются основные принципы проектного обучения. Дифференцированный подход – это подход к обучению, при котором учащиеся усваивают учебный материал в зависимости от своих индивидуальных возможностей, в котором большое значение уделяется игровым технологиям, а именно использованию различных игр и симуляторов на практических занятиях. Педагогический коучинг – современный метод работы педагогов. Авторы делают вывод, что личностно ориентированное взаимодействие учителя и ученика заключается в успешном применении новых подходов к обучению подрастающего поколения.

Ключевые слова: педагогические технологии; методы обучения; подход к учебе; современное образование; учитель; ученик; образовательный процесс.

MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

*S. I. Vlasenko*¹⁾, *S. I. Kucheroва*²⁾

¹⁾ *Kuban State Technological University
Moscow str., 2, 350042, Krasnodar, Russian Federation, ofiuris@yandex.ru*

²⁾ *Kuban State Technological University,
Moscow str., 2, 350042, Krasnodar, Russian Federation, si_kucheroва@bk.ru*

This article is devoted to the problem of using modern pedagogical technologies in the educational process. The article discusses the development of innovations in the field of education and information and communications technologies in career guidance. The basic principles of project-based learning have been analyzed. A differentiated approach is an approach to learning in which students learn educational material depending on their own individual abilities, in which great importance is given to gaming technologies, namely the use of various games and simulations in practical classes. Pedagogical coaching is a modern method of work for teachers. The authors conclude that the student-centered interaction between a teacher and a student lies in the successful application of new approaches to teaching the younger generation.

Key words: pedagogical technologies; teaching methods; approach to learning; modern education; teacher; student; educational process.

В период активного преобразования российского общества один из наиболее актуальных вопросов в современном образовании – это внедрение инноваций и новых технологий в процесс обучения. Компании создают самые современные технологии, активно растут и развиваются. Таким организациям нужен не просто исполнитель, а настоящий

специалист, который будет чувствовать себя комфортно в быстро меняющихся условиях. Настоящий профессионал должен видеть цель и идти по направлению к ней, ему необходима гибкость в коммуникации и принятии решений. Важно уметь работать в команде и брать на себя ответственность. Именно внедрение новых технологий и инноваций поможет обновить систему образования, основанную на принципах гуманной педагогики, отвечающей запросам формирования разносторонне развитой, грамотной, творческой, инициативной личности, способной решать нестандартные интеллектуальные и нравственные задачи, активно участвовать в социальной жизни общества.

Современные педагогические технологии – это методы и подходы, применяемые педагогами для улучшения процесса обучения и воспитания. Они отличаются от классических методов тем, что учитывают потребности современных учеников и соответствуют новым требованиям общества.

Для планирования современного образовательного процесса преподаватель должен использовать инновационные технологии, которые помогут донести информацию в запоминающейся и интересной форме [1].

В настоящее время в процессе обучения применяется широкий спектр современных педагогических технологий. Проектные технологии считаются популярными инновационными технологиями. Студентам предлагается самостоятельно разрабатывать проекты, в которых решаются реальные проблемы.

Основные принципы метода проектного обучения – диалогичность, проблемность, интегративность и контекстность. Особенности личности раскрываются в процессе общения. Диалог предполагает взаимодействие учащегося с собственным мнением и с мнениями других участников проекта. Проблемность знаменует начало энергичной мыслительной работы, связанной с необходимостью решения определенной задачи. Интегративность определяется наилучшей комбинацией давно сформировавшихся систем усвоения знаний и правил обучения. Контекстность подразумевает разработку проектов, близких к жизни учащихся, и осознание их важности для общества. Эти методы стимулируют активность и самостоятельность учеников, развивают у них креативность и критическое мышление.

Интерактивные технологии – это использование компьютерных программ и мультимедийных приложений на уроках. Они позволяют

учащимся быстро и эффективно осваивать новый материал самостоятельно или в команде.

Интерактивное обучение подразумевает активность и взаимодействие, благодаря которым педагог и ученики вовлечены в образовательный процесс и совместно ищут решения. Равноправие помогает открыто обсуждать возможные способы решения проблемы, прогнозировать перспективы развития. В любой совместной работе важны эксперименты и творческий подход.

Дифференцированный подход – это подход к обучению, при котором учащиеся получают учебный материал в зависимости от своих индивидуальных потребностей и возможностей. Это позволяет преподавателям уделять больше внимания тем ученикам, которые нуждаются в дополнительной помощи, а также более способным ученикам.

Игровые технологии – это применение различных игр и симуляторов на занятиях. Использование игровых технологий вносит разнообразие в образовательный процесс, помогает учащимся разносторонне развиваться.

Такая практика актуализирует коммуникативную функцию посредством диалектики общения и функции самореализации. Не стоит забывать, что основная функция игр – это развлечение. Игры предназначены для того, чтобы заинтересовать обучающегося [2].

Технология «Blended Learning» сочетает традиционную форму обучения и использование интерактивных технологий, что позволяет учителям подобрать наиболее эффективные методы, а также предоставить дополнительные материалы и инструменты для самостоятельного обучения учеников.

Технология «Flipped Classroom» предусматривает инвертирование процесса обучения: ученики занимаются самостоятельно отработкой материала, а на уроке осуществляется более глубокое и эффективное закрепление знаний. Этот метод помогает повысить мотивацию учеников и увеличить время активного взаимодействия с педагогом.

Педагогический коучинг – это метод работы педагога-коуча с учителем: педагог помогает учителю развиваться и совершенствовать свои педагогические навыки [3].

Таким образом, современные педагогические технологии позволяют достигнуть высоких результатов в обучении и воспитании учеников. Они представляют собой разнообразные инструменты и методы обучения,

которые помогают учителям сделать уроки более интересными и эффективными, а ученикам – успешнее и быстрее достигать своих целей в учебе и в повседневной жизни.

Библиографические ссылки

1. Апатова Н. В. Информационные технологии в школьном образовании. М. : изд-во РАО, 1994.
2. Громов Г. Р. Очерки информационной технологии. М. : ИнфоАрт, 1993.
3. Информатизация общего среднего образования / под ред. Д. Ш. Матроса. М. : Педагогическое общество России, 2004.

**СПОСОБЫ СЕМАНТИЗАЦИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ
В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
(НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)**

А. А. Гулезова

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, goulezova@mail.ru*

В статье рассматриваются способы семантизации экономических терминов в процессе обучения профессионально ориентированному языку студентов неязыковых специальностей. Цель работы – раскрыть возможности использования существующих переводных и беспереводных способов семантизации новых лексических единиц в сфере экономики на этапе раскрытия значения терминов. Обосновывается вывод о необходимости использования различных способов семантизации, выбор которых определяется природой термина и конкретной ситуацией обучения. Приводятся примеры семантизации французских экономических терминов как беспереводными (демонстрация, толкование, дефиниция, синонимизация, антонимизация, конкретизация, словобразовательный анализ, контекстуализация и др.), так и переводными (перевод, описательный перевод) способами.

Ключевые слова: семантизация; беспереводные способы семантизации; переводные способы семантизации; терминология; терминологическая культура; профессионально ориентированный язык.

**WAYS OF SEMANTIZATION OF ECONOMIC TERMS
IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT OF TERMINOLOGICAL CULTURE
FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES
(BY THE EXAMPLE OF THE FRENCH LANGUAGE)**

A. A. Hulezava

*Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, goulezova@mail.ru*

The article deals with the discussion of the ways of semantization of economic terms in the process of teaching a professional language to students of non-linguistic specialties. The aim of the work is to reveal the possibilities of using the existing translational and non-translational methods of semantization of new lexical units in the field of economics at the stage of revealing the meaning of terms. The author substantiates the conclusion on the necessity of using different ways of semantization chosen according to the nature of a term and a specific learning situation. Examples of the semantization of French economic terms both non-translational (demonstration, interpretation, definition, synonymization, antonymization, concretization, word-formation analysis, contextualization, etc.) and translational (translation, descriptive translation) methods are given.

Key words: semantization; non-translational methods of semantization; translational methods of semantization; terminology; terminological culture; professionally oriented language.

Развитие терминологической культуры студентов экономических специальностей в ходе обучения профессионально ориентированному языку приводит их к овладению понятийно-терминологическим

аппаратом выбранной специальности, что заключается в «умении точно и свободно употреблять термины в сфере научного, профессионального и повседневного общения» [1, с. 215]. Именно поэтому в основе формирования и развития терминологической культуры лежит овладение терминологией, то есть «совокупностью терминов, употребляемых в какой-либо области науки, техники, искусства и т.д» [2, с. 309].

На этапе ознакомления с новым словом термин, как и любая другая лексическая единица, должен быть семантизирован. Из-за особенностей терминологических единиц их семантизация отличается от раскрытия значения общеупотребительных слов. Например, поскольку большинство экономических терминов выражает абстрактные понятия, это часто делает невозможным использование семантизации с помощью средств наглядности.

Являясь особой лексической подсистемой языка и имея свои особенности, экономическая терминология французского языка все же позволяет использовать практически все существующие способы семантизации (как беспереводной, так и переводной).

Под беспереводной семантизацией, которой сегодня отдают предпочтение в процессе обучения языку специальности, обычно понимают раскрытие значения изучаемой лексической единицы через приемы, не требующие использования родного языка.

Демонстрация, как способ беспереводной семантизации, реализуется с помощью средств наглядности. Например, для семантизации термина *organigramme (m)* можно использовать схематическую наглядность и предьявить изображение графической схемы организационной структуры предприятия. Для объяснения значения термина *CV (m)* можно продемонстрировать примеры аутентичных резюме, анализируя структуру и содержание которых, студенты смогут понять значение нового слова. Изображения линейного графика или столбчатой диаграммы помогут в семантизации терминов *graphique (m) en courbes* ('линейный график'), *graphique (m) en bâtons* ('столбчатая диаграмма'), *graphique (m) en secteurs* ('круговая диаграмма').

Под толкованием понимают раскрытие значения слова на иностранном языке путем краткого объяснения его значения с помощью уже известных слов. С этой целью можно использовать словосочетание, предложение или комментарий, который может отражать дополнительные фоновые знания о предмете или явлении.

Толкование, будучи способом семантизации экономических лексических единиц, может использоваться, например, при предьявлении

термина *producteur (m)* ('производитель'): *Producteur est celui qui produit* – 'производитель – это тот, кто производит, изготавливает что-либо' [3].

Дефиниция – это словарное или научное определение на иностранном языке, отражающее существенные признаки предмета или явления. В отличие от толкования дефиниция характеризуется большей строгостью построения.

Например, термин *recrutement (m)*, который на русский язык переводится как 'подбор персонала', требует раскрытия своего значения при помощи дефиниции. Онлайн-словарь *l'Internaute.fr* дает следующее определение этому термину: 'action de choisir et de sélectionner une personne pour intégrer une association, une entreprise' [4]. Термин *contribuable (m)*, который переводится как 'налогоплательщик', тот же словарь определяет как 'personne qui doit contribuer aux dépenses publiques, qui paie des impôts'.

Под синонимизацией понимается приведение слов одного тематического ряда, то есть слов близких по значению.

Например, с целью семантизации значения глагола *gérer* ('управлять') можно подобрать ряд синонимов: *administrer, diriger, manager*. Объяснить значение существительного *dirigeant (m)*, которое на русский язык переводится как 'руководитель', можно путем подбора слов с похожим значением, таких как *supérieur (m), chef (m), directeur (m), patron (m), cadre (m)*. Для передачи на французский язык термина *бизнес-план* можно использовать не только французский термин *plan d'affaires (m)*, но и популярное заимствование *business plan (m)*, пришедшее из английского языка. Синонимом к слову *businessman (m)* может выступать французский термин *homme d'affaires (m)*. Просторечное *boulot (m)* в разговорном языке является синонимом термину *travail (m)*, который переводится как 'работа'.

Раскрытие значения нового термина возможно также через антонимизацию, которая заключается в подборе слов, имеющих противоположное значение. Например, для экономического термина *demande (f)* ('спрос') антонимом будет являться термин *offre (f)* ('предложение'), для глагола *licencier* ('уволить') – глагол *embaucher* ('принять на работу'), для выражения *contrat (m) à durée déterminée* ('срочный трудовой договор') антонимом станет *contrat (m) à durée indéterminée* ('бессрочный трудовой договор').

Конкретизация значения слова при помощи подбора гиперонимов и гипонимов также является одним из беспереводных способов семантизации. Под гиперонимом понимают слово (или словосочетание), которое обозначает родовое понятие. Гипоним обозначает слово (или

словосочетание), обозначающее видовое понятие по отношению к изучаемому слову (словосочетанию) [5, с. 37]. Примером использования данного способа для овладения экономической терминологией может послужить термин *salarié (m)* ('наёмный работник'), который обозначает родовое понятие (то есть является гиперонимом) по отношению к терминам *ouvrier (m)* ('рабочий'), *employé (m)* ('служащий'), *cadre (m)* ('административный работник'), которые являются гипонимами (видовыми понятиями).

Хорошее знание студентами основных способов словообразования во французском языке позволяет использовать словообразовательный анализ термина, целью которого является определение способа его образования.

Для экономической терминологии во французском языке характерно преобладание способа суффиксации. Наиболее продуктивными суффиксами для образования существительных являются суффиксы *-eur*, *-ité*, *-age*, *-iste*, *-isme*, *-ment* и др. Например, *entreprendre* → *entrepreneur (m)* ('предприниматель'); *fournir* → *fournisseur (m)* ('поставщик'); *employer* → *employeur (m)* ('наниматель'); *recruter* → *recruteur (m)* ('специалист, занимающийся подбором персонала'); *compétitif* → *compétitivité (f)* ('конкурентоспособность продукции'); *pourcent (m)* → *pourcentage (m)* ('процентное отношение'); *recruter* → *recrutement (m)* ('рекрутинг'); *absent* → *absentéisme (m)* ('абсентеизм', то есть отсутствие на рабочем месте); *fonction (f)* → *fonctionnaire (m)* ('чиновник'); *grève (f)* → *gréviste (m)* ('забастовщик').

Среди наиболее продуктивных суффиксов для образования прилагательных следует выделить суффикс *-al*: *patron (m)* → *patronal* ('предпринимательский', 'хозяйский'); для образования глаголов – суффикс *-is*: *légal* → *légaliser* ('легализировать', 'узаконить'); для наречий – суффикс *-ment*: *temporaire* → *temporairement* ('временно').

Среди префиксов выделяют префикс *co-*, обозначающий понятие совместности: *existence (f)* → *coexistence (f)* ('сосуществование'); префикс *in-* для выражения отрицания или отсутствия: *emploi (m)* → *inemploi (m)* ('безработица', 'незанятость населения'); *déterminé* → *indéterminé* ('неопределённый', 'бессрочный'); префикс *im-*: *import (m)* → *importer* ('импортировать'); префикс *trans-*: *continental* → *transcontinental* ('трансконтинентальный'); префикс *ex-*: *export (m)* → *exporter* ('экспортировать').

В результате конверсии (субстантивации) появились термины *employé (m)* ('работник'), *gérant (m)* ('управляющий, заведующий'),

bleu (m) ('спецовка'), *bien (m)* ('имущество', 'собственность'), *devoir (m)* ('обязанность') и др.

Термины *PDG* или *Président-directeur général* ('генеральный директор'), *CDD* или *Contrat à Durée Déterminée* ('срочный трудовой договор'), *CDI* или *Contrat à Durée Indéterminée* ('бессрочный трудовой договор') образованы путем соединения алфавитных названий начальных букв слов (буквенная аббревиация терминов).

SMIC или *Salaires Minimum Interprofessionnel de Croissance* ('Межпрофессиональный минимум заработной платы'), *ASSEDIC* или *Assistance pour l'Emploi Dans l'Industrie et le Commerce* ('Французский фонд занятости') появились в результате соединения начальных звуков составляющих слов (звуковая аббревиация).

Аббревиация послужила словообразующей основой для терминов *cégétiste (m)* ('член Всеобщей конфедерации труда') от *CGT (Confédération Générale du Travail)* и *smicard (m)* ('работник, получающий минимальную зарплату') от *SMIC (Salaires Minimum Interprofessionnel de Croissance)*.

Термин *stagflation (f)* ('стагфляция'), обозначающий ситуацию в экономике, когда экономический спад сочетается с ростом цен, образован от слов *stagnation (f)* ('стагнация', 'экономический спад') и *inflation (f)* ('инфляция', 'рост цен') в результате слияния двух слов, называемого телескопией.

Для семантизации используется также этимологизация (раскрытие значения нового слова с опорой на его происхождение): термин *argent (m)* ('деньги') произошел от латинского *argentum* ('серебро'). Этимологический комментарий о происхождении данного термина от латинского слова делает прозрачным значение предъявляемого термина [6].

Важным способом семантизации термина является его контекстуализация, то есть использование вводимой лексической единицы в контексте. Под контекстом обычно понимают «законченную в смысловом отношении часть текста или речи, общий смысл которой позволяет уточнить значение отдельных входящих в нее слов, выражений и т.п.» [7].

Используя контекстуализацию, можно семантизировать, например, термин *chef comptable (m)* ('главный бухгалтер'). В контексте значение нового термина раскрывается через содержание всей фразы: *Le chef comptable, responsable du service comptabilité d'une entreprise a pour missions de manager les différents comptables de son service* – 'В обязанности главного бухгалтера, ответственного за работу отдела бухгалтерии, входит руководство работой бухгалтеров своего отдела'.

Под переводной семантизацией понимают раскрытие значение новых слов путем использования родного языка.

В первую очередь, к способам переводной семантизации относят перевод слова соответствующим ему эквивалентом родного языка. Перевод чаще всего используется при введении абстрактной лексики, например, для семантизации термина *virement (m)*, который обозначает 'перевод с одного счёта на другой'. Перевод незаменим при семантизации «ложных друзей переводчика», то есть слов изучаемого языка, которые похожи по звучанию или написанию на слова родного языка, но имеют другое значение. К примеру, термин *stage (m)*, который на французский язык переводится как 'практика' или 'стажировка', студенты чаще всего ассоциируют с русским словом «стаж», означающим 'трудовой стаж, выслуга лет'.

Экспликация (или описательный перевод) также относится к переводной семантизации и заключается в толковании значения изучаемого слова на родном языке. Этот универсальный прием чаще всего используется, если в родном языке отсутствует эквивалент вводимого слова или речь идет о реалиях страны изучаемого языка (о явлениях, которые не существуют в стране родного языка). Англицизм *start up (m)*, который обозначает недавно созданную компанию, которая строит свой бизнес на основе инноваций и имеет ограниченный набор ресурсов, на русский язык переводится как 'стартап' и, возможно, требует пояснений.

Подводя итоги, следует отметить, что, как и при раскрытии значения любой другой лексической единицы французского языка, при семантизации экономических терминов можно использовать все существующие способы, позволяющие эффективно семантизировать новое слово. На усмотрение преподавателя можно прибегнуть к одному из способов, а можно использовать сразу несколько. Но нужно помнить о том, что не существует единого правильного способа семантизации. Ни один из вышеперечисленных способов не может рассматриваться как универсальный, ибо каждый способ будет эффективен при работе с определенным термином и в определенной ситуации.

Однозначно, что для достижения большей эффективности процесса обучения, сохранения обстановки иноязычного общения на занятии и погружения в языковую среду, предпочтительными являются способы беспереводной семантизации. Но, несмотря на методическую эффективность беспереводной семантизации, иногда нужно прибегать и к переводным способам. При этом необходимо помнить, что использование в процессе семантизации только переводных способов не способствует мотивации обучающихся и не приучает их к самостоятельности в

процессе изучения языка, а наоборот минимизирует их усилия для получения новых знаний. Тем не менее не стоит недооценивать роль родного языка в процессе семантизации, если в конкретном случае беспереводные способы являются менее эффективными.

Существует ряд факторов, которые обуславливают выбор способа семантизации преподавателем при работе с конкретным термином. При выборе способа для раскрытия значения слова следует руководствоваться не только методическими или лингвистическими факторами, но и психологическими. К методическим факторам относят этап обучения, выбранный метод обучения, уровень владения иностранным языком, количественный состав аудитории, время, отведенное на введение данной лексики, технические возможности и оснащенность аудитории; к лингвистическим – характеристики слова, например, его лексическое значение, его принадлежность к активному или пассивному лексическому минимуму; к психологическим – возраст обучающихся, их языковые способности и т.д. Таким образом, выбор способа семантизации (или даже нескольких способов) всегда определяется конкретной ситуацией, а преподавателю следует помнить, что нужно избегать единообразия в использовании способов семантизации и стараться выбирать оптимальный способ для каждого конкретного случая.

Библиографические ссылки

1. Головнин А. А. Формирование терминологической культуры – важное условие успешного обучения геометрическому моделированию // Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч.-практ. интернет-конф., Пермь, 24 февраля 2016 г. Пермь : Изд-во ПНИПУ, 2016. С.215– 221.

2. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / под ред. Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина. М. : Изд-во ИКАР, 2009.

3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой. М. : Азъ, 1994.

4. Linternaute [Электронный ресурс]. URL: <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/recrutement/> (дата обращения: 10.07.2020).

5. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Академия, 2007.

6. Иванова С. А. Научно-учебный подстиль: неявные определения – явные неопределения? // Современные коммуникации: Язык. Человек. Общество. Культура: сб. ст. Екатеринбург, 2014. С.33–39.

7. Академик [Электронный ресурс]. URL: <https://popular.academic.ru/1764/>. (дата обращения: 05.02.2023).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЛАТФОРМЫ КАНООТ КАК ИНСТРУМЕНТА ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

С. А. Давыдова

*Белорусский государственный университет,
ул. Курчатова, 5, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, davydovasa@bsu.by*

Статья посвящена анализу форм интерактивного обучения, которые помогают педагогу заинтересовать учеников, мотивировать их к активному участию в образовательном процессе. Рассматривается использование игровой платформы Kahoot в процессе обучения иностранным языкам в целях развития критического мышления и навыков общения у студентов, эффективного усвоения ими материала, а также расширения их познавательных и творческих возможностей. Анализируются формы проведения занятий путем использования платформы Kahoot как инструмента интерактивного обучения (интерактивные вебинары, дебаты, мозговой штурм, проекты и т.д.).

Ключевые слова: интерактивное обучение; образовательная платформа; Kahoot; интерактивные формы; мотивация.

USING THE KAHOOT PLATFORM AS A TOOL FOR INTERACTIVE LEARNING

S. A. Davydova

*Belarusian State University,
Kurchatov str., 5, 220030, Minsk, Republic of Belarus, davydovasa@bsu.by*

The article considers the use of forms of interactive learning that help the teacher to interest students, motivate them to actively participate in the educational process. The use of the Kahoot gaming platform in the process of teaching foreign languages to develop critical thinking and communication skills among students, to effectively assimilate the material, as well as to expand their cognitive and creative capabilities is considered. The forms of conducting classes by using the Kahoot platform as an interactive learning tool (interactive webinars, debates, brainstorming, projects, etc.) are analyzed.

Key words: interactive learning; educational platform; Kahoot; interactive forms; motivation.

Сегодня на рынке образовательных услуг предлагается такой разнообразный выбор, что приходится постоянно использовать разные методики и техники обучения, чтобы повысить мотивированность обучающихся. Современный преподаватель, имея безграничные возможности использования высоких технологий, сталкивается с огромным количеством вариантов использования технологий в образовании.

Современные передовые технологии представляют множество вариантов гибкого дифференцированного обучения с использованием разных мобильных устройств, которые стали неотъемлемой частью студенческой жизни. Современные технологии и мобильные устройства

предоставляют многоуровневый учебный онлайн-ресурс через различные приложения и платформы [1, с. 262]. Современное образование в качестве одной из актуальных задач рассматривает повышение эффективности образовательного процесса, то есть максимальную интенсификацию обучения. Для достижения данной задачи преподавателю необходимо повышать целенаправленность обучения; применять разнообразные современные методы и технологии обучения для усиления мотивации обучающихся, а также для оптимизации образовательного процесса, делая его более интересным и наполненным. Одним из инструментов повышения мотивации обучения являются различные образовательные платформы, которые не только позволяют сделать уроки насыщенными и интересными, но также предполагают интерактивный формат проведения занятий.

Интерактивное обучение – это разновидность активного обучения, которая модифицировалась в отдельный метод. При интерактивном обучении взаимодействие происходит не только между учителем и учениками, но и между группами или отдельными обучающимися. Интерактивные формы помогают педагогу заинтересовать учеников, мотивировать их к активному участию, достижению результатов и коллективной работе. Интерактивное обучение подразумевает:

- активность и взаимодействие, благодаря которым и педагог, и ученики вовлечены в процесс и ищут решения;
- равенство в общении, которое помогает открыто обсуждать возможные исходы;
- эксперименты, творческий подход [2].

При проведении подобных занятий преподавателю необходимо проявить больше активности и творчества, чем при других вариантах проведения занятий. При этом при подготовке к каждой конкретной теме или предмету можно использовать разные формы или их комбинацию, например:

1. Интерактивные вебинары – традиционная лекция вместе с дискуссией, разбором, демонстрацией слайдов или фильмов.
2. Мозговой штурм – совместное генерирование идей и поиск нестандартных творческих решений.
3. Проекты – самостоятельная работа над поставленной задачей.
4. Дебаты – обоснованные и аргументированные высказывания двух сторон [3].

Во время подобных занятий преподаватель задействует в учебном процессе различные средства обучения и презентации материалов.

Следует сказать о том, что основа интерактивного обучения – это наглядность, так как 80 % информации воспринимается учащимися именно наглядно. К средствам обучения относят:

- интерактивные доски;
- интерактивные приставки, проекторы, дисплеи;
- интерактивный стол;
- беспроводной планшет;
- компьютеры, оргтехнику и т.д [2].

Отдельно стоит отметить электронное обучение с проведением интерактивных вебинаров и онлайн-конференций.

Учебная платформа Kahoot является одним из инструментов интерактивного обучения. Kahoot – это игровая обучающая платформа, используемая в школах и других учебных заведениях. Иными словами, Kahoot – это сервис для создания викторин, тестов и дидактических игр. Использование этого сервиса может быть хорошим способом получения обратной связи от учащихся [3].

Эта платформа была разработана для групповых занятий. Игровой процесс простой: учащиеся собираются вокруг общего экрана (например, интерактивной доски, проектора, монитора) и одновременно отвечают на вопросы на своих устройствах. Вопросы выводятся ученикам на экран по одному. Участники набирают очки за каждый правильный ответ. В конце викторины на экран выводится количество очков, набранных всеми участниками во время ответа на вопросы. Для участия в игре не требуется обязательной регистрации. Викторины можно выбрать из каталога на сайте. Можно создавать и новые викторины. Время ответа на каждый вопрос ограничено примерно 30-60 секундами.

Kahoot отражает специфику системы BYOD (когда смартфоны становятся инструментом, а не помехой на занятии). Студенты в аудитории используют свои смартфоны или планшеты в качестве «пульта» для ответов. Kahoot можно создавать по грамматике, лексике, истории, страноведению или любым другим предметам и наукам. Играть в Kahoot очень просто. Преподавателю следует создать свой аккаунт на платформе. В аудитории учащиеся просто должны активизировать сервис и ввести PIN-код, который преподаватель предоставляет со своего компьютера. Играть можно разными способами, а именно:

- 1) каждый студент играет за себя (в этом случае все имена студентов выводятся на экран);
- 2) студенты делятся на команды (в этом случае студентам приходится обсуждать или дискутировать на тему, какой ответ они дадут от своей команды);

3) можно предложить студентам создание данной платформы в качестве домашнего задания.

В Kahoot можно играть на разных языках, что привлекает большое количество пользователей. На эту платформу можно прикреплять видео, фото, загружать разные картинки. Преимуществом платформы Kahoot является использование данного интерактивного средства обучения для оценки знаний студентов.

Таким образом, использование платформы Kahoot в качестве интерактивного средства обучения способствует развитию критического мышления и навыков общения у студентов, позволяет им легко усваивать материал, а также расширяет их познавательные и творческие возможности.

Библиографические ссылки

1. Бахтадзе Е. А. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: платформа Go Formative // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире : материалы V Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 24–25 окт. 2019 г. / под ред. С. В. Воробьевой. Минск : БГУ, 2019. С. 261–266.

2. Интерактивное обучение: современные технологии на уроках. [Электронный ресурс]. URL: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/interaktivnye-formy-i-metody-obucheniya>. (дата обращения: 24.04.2023).

3. Kahoot! [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Kahoot!/> (дата обращения: 24.04.2023).

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СИМУЛЯЦИИ ПРИ РАЗВИТИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИТАЛЬЯНСКОМУ ЯЗЫКУ НА ПРОДВИНУТОМ УРОВНЕ

Д. А. Дергачева¹⁾, В. В. Горбанева²⁾

*¹⁾ Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена
набережная Мойки, 48, 191186, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, dari.derga4eva@yandex.ru*

*²⁾ Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена
набережная Мойки, 48, 191186, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, victoria3105@gmail.com*

Настоящая статья посвящена рассмотрению ключевых преимуществ использования симуляций с целью развития социокультурной компетенции студентов-бакалавров на занятиях по итальянскому языку. Цель настоящей статьи заключается в обосновании выбора симуляций как одного из самых эффективных коммуникативных упражнений с целью развития социокультурной компетенции. Текущее исследование рассматривает теоретические положения симуляции и предоставляет преподавателям итальянского языка информацию о возможностях использования симуляции на занятиях по итальянскому языку с целью развития социокультурной компетенции. Авторы статьи утверждают, что симуляция способствует развитию речевых навыков студентов и развивает способности критически и творчески мыслить. Межкультурный контекст является основополагающей характеристикой на занятиях с использованием симуляций. Являясь проблемно-ориентированным упражнением, симуляция обладает существенным значением для формирования социокультурной компетенции, так как отражает реальные жизненные ситуации. В рамках настоящей статьи авторы анализируют ключевые характеристики симуляции, аргументированно доказывают эффективность симуляции для развития названной компетенции. В текущем исследовании представлен пример симуляции, нацеленной на развитие социокультурной компетенции. В завершении делается вывод о том, что использование симуляции способно развивать социокультурную компетенцию студентов, их культурную осведомленность, повышать их мотивацию и способствовать более эффективному общению на итальянском языке.

Ключевые слова: симуляция; социокультурная компетенция; итальянский язык; студенты-бакалавры.

THE LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF USING SIMULATION IN DEVELOPING UNDERGRADUATE STUDENTS' SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN ADVANCED ITALIAN LANGUAGE LESSONS

D. A. Dergacheva¹⁾, V. V. Gorbaneva²⁾

*¹⁾ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Embankment, 191186,
Saint Petersburg, Russian Federation, dari.derga4eva@yandex.ru*

*²⁾ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Embankment, 191186,
Saint Petersburg, Russian Federation, victoria3105@gmail.com*

This article is devoted to the consideration of the key advantages of using simulation in order to develop sociocultural competence of undergraduate students in Italian language classes. The purpose of this article is to substantiate the choice of simulation as one of the most effective communicative exercises in developing sociocultural competence. The research investigates the theoretical provisions of simulation, and provides Italian language teachers with the insights about the implementation of simulation while developing the sociocultural competence. The authors state that simulation provides students with the opportunity to foster their communication skills, enhance their ability to think critically and creatively. In a simulation-based

classroom, intercultural contexts are a cornerstone. Simulation, belonging to problem-driven activities, is crucial for developing students' sociocultural competence because it mirrors real-life situations. The authors analyse the key characteristics of simulation, clarify its specifics, and present argumentation to prove the efficiency of its implementation in developing the above-mentioned competence. An example of simulation aimed at developing students' sociocultural competence is presented. The authors conclude that the application of simulation can develop students' sociocultural competence, their cultural awareness, their motivation and encourage them to communicate in Italian efficiently.

Key words: simulation; sociocultural competence; Italian language; undergraduate students.

В условиях современного иноязычного образования с целью реализации социального заказа общества наблюдается устойчивое повышение требований к подготовке специалистов в области обучения иностранным языкам. Согласно требованиям, зафиксированным в документах федерального уровня, у современного специалиста, помимо профессиональной компетентности, должны быть сформированы и универсальные компетенции, предполагающие развитие критического мышления (УК-1) и решение задач межличностного и межкультурного характера (УК-5) [1]. Кроме этого, в русле приоритетного на сегодняшний день коммуникативно-когнитивного подхода должна быть реализована не только речевая, но и социокультурная направленность обучения иностранным языкам, предусматривающая сформированность социокультурной компетенции студентов, обеспечивающей эффективное межкультурное общение на иностранном языке [2].

Несомненно, что реализация названных требований представляется возможной посредством учебно-методических комплексов (УМК), используемых в обучении итальянскому языку, содержащих не только социокультурные сведения об Италии, но и коммуникативные упражнения, нацеленные на развитие речевых умений, активизирующие критическое мышление обучающихся и стимулирующие их собственные творческие высказывания. Детальный анализ УМК, используемых в обучении итальянскому языку (*I come Italia*), выявил, что в УМК достаточно широко представлена информация социокультурного характера. Однако наблюдается недостаточное количество условно-речевых и коммуникативных упражнений, поэтому овладение социокультурной компетенцией зачастую ограничивается только формированием и развитием знаниевого компонента искомой компетенции.

Проанализированные источники в области методики обучения иностранным языкам позволяют констатировать тот факт, что одним из эффективных приемов, способных удовлетворить вышеперечисленные требования, является симуляция (воображаемая ситуация). Примечательно, что, согласно результатам проведенного анкетирования

среди студентов 3–4 курсов направления «Педагогическое образование», прием «симуляции» используется редко или не используется вообще (91 %). Следовательно, на занятиях не хватает погружения в ситуации, учитывающие реалии итальянской культуры.

Названный прием был предложен в конце 1970-х годов французским лингвистом Ф. Дебизе (Francis Debysse), который определил симуляцию как выдуманное и разыгранное подражание межличностным контактам, связанным с решением проблемных ситуаций [3; 4]. Симуляции, представляя собой усложненные и развернутые сценарии воображаемых ситуаций, предусматривают большее, по сравнению с таким коммуникативным упражнением, как сценарий (scenario), количество участников, содержат предписание, линию поведения ее участников и включают в себя достаточно широкое обсуждение определенной проблемы, а также применяются на продвинутом этапе обучения.

В качестве основных характеристик симуляции выделяют: связь с действительностью, наличие заданной структуры, четко прописанного плана и ролей с линиями поведения, проблемность, наличие конфликта или противоречия, непредсказуемость, открытый финал [5]. Воображаемые ситуации способствуют активизации и стимулированию речемыслительной деятельности обучающихся, получению ими опыта в решении познавательных и проблемных задач [5; 6]. Отметим, что на современном витке развития методической науки симуляция признается эффективным приемом интенсификации иноязычного образования, способствует развитию креативности, преодолению психологического барьера у студентов при осуществлении речевой деятельности на итальянском языке [7].

Проиллюстрируем сказанное примером симуляции, разработанной для студентов, изучающих итальянский язык на продвинутом уровне. С целью успешной реализации предписанных ролей, у обучающихся должны быть развиты фоновые знания культурных ценностей Италии, которые оказывают влияние на формулировку различных речевых актов, правила речевого этикета, верную интерпретацию коммуникативного поведения собеседников и осуществление речевой деятельности в соответствии с нормами культуры Италии.

La simulazione: «Il Lavoro urgente»

Studente A. *Il coordinatore accademico di una rete di scuole e di lingue straniere che è alla ricerca di un insegnante di lingua italiana per stranieri. La ricerca dei candidati è dovuta alla dimissione improvvisa di un docente in corso di anno accademico. La sede centrale si trova in un vicolo pittoresco vicino al centro storico di Firenze. In sei mesi la rete delle scuole intende a organizzare*

corsi di lingue straniere all'estero. La scuola offre corsi di gruppo per adulti e per bambini, corsi aziendali e individuali. Ci vuole un docente che sappia lavorare con persone di culture diverse e che sia capace di lavorare con bambini e adolescenti di diversi livelli della lingua italiana. Svolge il colloquio di lavoro insieme con il responsabile delle risorse umane. Vuole avere un'immagine dettagliata del candidato e prendere familiarità con la carriera passata. Prende in considerazione che la ricerca dei candidati durante l'anno accademico è una sfida, per questo è pronto a considerare un candidato senza esperienza lavorativa precedente, però laureato o diplomato. L'esperienza internazionale rappresenta un vantaggio immediato. Il candidato dovrà lavorare prima a Vinci, poi, quando la rete delle scuole avrà cominciato a organizzare corsi all'estero, si dovrà trasferire lì.

Studente B. *Il responsabile delle risorse umane. È molto energico, fa attenzione ai risultati sia accademici sia professionali, ha capacità analitiche e di problem solving. In passato ha lavorato presso una società di consulenza. Da un lato, ha tantissima esperienza, dall'altro lato questa esperienza non è legata al settore dell'istruzione. Sa perfettamente quali qualità fondamentali dovrebbe avere un candidato. Crede che la reputazione forte di ogni società sia la cosa più importante. Sono già passati più di dodici colloqui, si sente stanco, si comporta abbastanza severamente. Fa le domande seguenti: Quali sono i Suoi punti di forza e di debolezza? Quali sono i Suoi maggiori risultati professionali e individuali? Perché Lei merita questo posto?*

Studente C. *Ha lavorato sia con bambini sia con adolescenti, però non ha mai insegnato agli adulti. Conosce gli interessi e le preferenze dei ragazzi. Comprende i problemi degli adolescenti. Il livello della lingua italiana è impeccabile. Parla non solo l'italiano, ma anche il cinese, e lo parla benissimo. È molto modesto. Non è in grado di motivare gli studenti ad imparare. Non sa dare un feedback efficace. Adesso lavora presso un'agenzia di traduzioni da remoto. Non ha mai lavorato all'estero. Le piace disegnare diverse attività sia per bambini che per ragazzi. Cerchi di capire chi dei due interlocutori sceglierà la persona giusta e lo convinca che Lei merita questo posto.*

Studente D. *Ha lavorato all'estero tantissimo. Ha un'esperienza lavorativa internazionale di più di sette anni. È manager in una società faentina che vende le ceramiche artistiche contemporanee. Collabora con tutto il mondo. È molto socievole. Conosce moltissime diversità culturali e peculiarità di comportamento di diverse nazioni. È pronto per un eventuale trasferimento. Adesso lavora presso una scuola di lingue straniere con contratto a tempo parziale. Non ha mai lavorato con ragazzi. In futuro vorrebbe lasciare il Suo lavoro presente e cominciare a insegnare a tempo pieno. Lei è in ritardo per lo sciopero. Il cellulare si è scaricato e non può utilizzare l'applicazione Google*

Maps. Ha fretta, non riesce a raggiungere la scuola in tempo. Chieda ai passanti l'informazione sul percorso. Chieda scusa per il ritardo. Cerchi di capire chi dei due interlocutori sceglierà la persona giusta e la convinca che lei merita questo posto.

Все вышеизложенное указывает на то, что симуляция обладает неоспоримым потенциалом для развития социокультурной компетенции студентов, способствует развитию иноязычных речевых умений, критического мышления, повышению мотивации, социокультурной осведомленности и осуществлению более эффективного общения на итальянском языке.

Библиографические ссылки

1. ФГОС 44.03.01 Педагогическое образование, приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 – ред. от 08.02.2021 [Электронный ресурс]. URL: ФГОС 44.03.01 Педагогическое образование – ФГОС (fgos.ru) (дата обращения: 26.04.2023).
2. Утехина А. Н. Межкультурная дидактика. М. : ФЛИНТА, 2012.
3. Debysse F. Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes // Le français dans le monde. 1970. No 73. P. 20–40.
4. Усачева Е. А. Дидактическая симуляция как средство обучения иноязычной речи // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранного языка: сб. науч. трудов. Липецк : Липецкий государственный педагогический университет им. П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. С. 76–81.
5. Ecke P. Simulation-games in foreign language classrooms // MEXTESOL Journal. 1998. № 21.
6. Раптанова И. Н. Технология симуляции как эффективный метод обучения иностранному языку // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. 2014. No 9.15.
7. Нарбут Е. М. Использование технологии симуляции при обучении общению на иностранном языке [Электронный ресурс]. URL: http://www.rusnauka.com/35_OINBG_2012/Pedagogica/5_122404.doc.htm (дата обращения: 28.04.2023).

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МОНОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИТАЛЬЯНСКОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Е. Д. Емельянова¹⁾, В. В. Горбанева²⁾

¹⁾ *Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена,
набережная Мойки, 48, 191186, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, lisaemelianova@mail.ru*

²⁾ *Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена,
набережная Мойки, 48, 191186, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, victoria3105@gmail.com*

Статья посвящена вопросам применения технологии проблемного обучения на этапе формирования монологических умений студентов-бакалавров на занятиях по итальянскому языку на начальном этапе обучения. В статье раскрываются существенные характеристики технологии проблемного обучения, уточнена специфика названной технологии при формировании названных умений. Цель статьи заключается в обосновании эффективности применения технологии проблемного обучения в процессе формирования умений монологической речи студентов-бакалавров на начальном этапе обучения. В текущей статье подчеркивается тот факт, что, благодаря технологии проблемного обучения, обучающиеся погружаются в условия подлинной исследовательской деятельности. В статье обращается внимание на потенциал технологии проблемного обучения в развитии мотивации студентов и умений решать различные задачи. Названная технология предполагает не пассивное восприятие информации, а активное и творческое изучение материала, развивает навыки критического мышления и исследовательские умения. Представлен пример проблемно-ориентированной ролевой игры, направленной на формирование умений монологической речи студентов начального этапа обучения. В заключении авторами делается вывод о том, что технология проблемного обучения способна интенсифицировать и оптимизировать процесс формирования иноязычных монологических умений.

Ключевые слова: проблемное обучение; студенты-бакалавры; итальянский язык; умения монологической речи; ролевая игра проблемной направленности.

THE APPLICATION OF PROBLEM-BASED LEARNING IN BUILDING STUDENTS' TRANSACTIONAL SKILLS IN ELEMENTARY ITALIAN CLASSES

E. D. Emelianova¹⁾, V. V. Gorbaneva²⁾

¹⁾ *Herzen State Pedagogical University of Russia,
48 Moika Embankment, 191186, Saint Petersburg, Russian Federation, lisaemelianova@mail.ru*

²⁾ *Herzen State Pedagogical University of Russia,
48 Moika Embankment, 191186, Saint Petersburg, Russian Federation, victoria3105@gmail.com*

The article is devoted to the application of problem-based learning in building transactional skills of undergraduate students in elementary Italian classes. The article reveals the key characteristics of problem-based methodology and clarifies the specifics of problem-based learning in building above mentioned skills. It is well-proved that problem-based learning promotes a special environment for active and interdisciplinary learning. The purpose of the article is to substantiate the effectiveness of applying problem-based learning in the building undergraduate students' transactional skills in elementary Italian classes. The article highlights the fact, that Italian language learners are engaged into real intellectual inquiry through problem-based learning. The study stresses further the importance that problem-based learning enhances students' motivation and problem-solving skills. It encourages active and creative learning concepts instead of absorbing facts, it develops critical thinking skills and researching skills. An example of problem-oriented role play aimed at building learners' transactional skills in elementary Italian classes is presented. The article concludes by stating

that the application of problem-based learning can intensify and optimize the building foreign transactional skills.

Key words: problem-based learning; undergraduate students; Italian language; transactional skills; problem-based role play.

Одной из ключевых характеристик текущего состояния современного общества является устойчивое стремление улучшить качество образования в целом и иноязычного, в частности. Исследователи российской научной школы и зарубежной научной мысли признают необходимость подготовки таких специалистов в области иноязычного образования, которые не только обладают высоким уровнем обученности иностранному языку, но и способны решать различные межкультурные задачи, предлагать нестандартные решения в ситуациях профессионального общения; грамотно формулировать и излагать свои мысли на иностранном языке, аргументированно высказывать свою позицию и экстраполировать ранее сформированные знания, навыки и умения на новые ситуации [1; 2].

Очевидно, что перед участниками образовательного процесса стоят определенные педагогические вызовы. Важно, что поиск результативных путей обучения иноязычному говорению все еще продолжает стимулировать исследования ученых, а обучение монологической речи является предметом многочисленных исследовательских работ как российских, так и зарубежных ученых, что свидетельствует о неослабевающем интересе исследователей к данному аспекту обучения. Подчеркнем, что монологическая речь, являясь продуктивным видом речевой деятельности, предполагает развернутый вид речи от одного лица, выражающего свои размышления, идеи и оценку событий, и характеризуется целенаправленностью, последовательностью и смысловой завершенностью [3]. На допороговом уровне владения итальянским языком обучающиеся должны уметь рассказывать о своей семье, других людях, условиях жизни, образовании, стране изучаемого языка и профессиональной деятельности [4].

Сравнительно-сопоставительный анализ российских и зарубежных исследований убедительно демонстрирует тот факт, что одним из действенных средств обучения, позволяющим осуществлять результативное обучение иноязычной монологической речи на допороговом уровне и учитывать вышеперечисленные требования, является технология проблемного обучения, отличительной особенностью которой выступает формирование знаний и умений в ходе решения различных проблемных ситуаций и задач студентами. В

контексте сказанного это означает, что обучающийся является активным участником образовательного процесса [5].

Заметим, что на современном этапе развития методической науки под проблемным обучением понимают такой тип развивающего обучения, который предполагает моделирование ситуаций, включающих скрытые или явные противоречия, а именно проблемы, в процессе разрешения которых происходит освоение учебного материала и развитие творческих поисковых умений. Моделируемые ситуации предполагают активное вовлечение обучающихся в познавательный процесс через творческие задания, активизирующие и стимулирующие активную речемыслительную деятельность [6].

Главным и несомненным преимуществом проблемного обучения является самостоятельная поисковая деятельность. Обучающиеся попадают в сложные ситуации и начинают искать способы решения проблемы, при этом получая новые знания.

Проблемное обучение позволяет развивать и творческий потенциал личности, включающий в себя: постоянное стремление к новому познанию, любознательность, развитие ассоциативного мышления, смелость в принятии решений, склонность к постоянной смене вариантов и поиску аналогий при поиске решения. Необходимо также отметить и тот факт, что проблемность повышает заинтересованность обучающихся. При формулировке собственного речевого сообщения проблемность предполагает смещение с языкового аспекта на план содержания, сосредоточение на решении заявленной проблемы, применение ранее усвоенных знаний, навыков и умений, а также стимулирование активной познавательной деятельности.

Значимым является и тот факт, что, решая проблемную ситуацию, учащиеся совершенствуют следующие «гибкие навыки» (soft skills): умение слушать собеседника, отстаивать свою точку зрения, за короткий временной период находить правильный выход из ситуации, а также навыки критического мышления.

Несомненным преимуществом названной технологии является активизация и стимулирование речемыслительной деятельности обучающихся, повышение их познавательного интереса и потребности в исследовательской деятельности. Более того, проблемное обучение позволяет поддерживать благоприятную обстановку в аудитории, при этом обучающиеся не испытывают большого давления, решая проблемную ситуацию. При наличии устойчивой положительной мотивации к учебной деятельности студенты активнее усваивают новые

навыки и умения, а эмоциональная вовлеченность способствует более эффективному обучению иноязычным монологическим умениям [8].

Важно подчеркнуть, что психолингвистические особенности монологической речи, предполагающие активизацию творческих форм мышления, мобилизацию интеллектуального потенциала для понимания коммуникативной задачи и аргументации правильности своих суждений, полностью отвечают основным положениям проблемного обучения.

Значимым является то, что эффективность формирования умений иноязычной монологической речи возрастает при погружении учащихся в языковую среду и ситуации, схожие с реальной жизнью, отражающие специфику жизни стран изучаемого языка, особенности образа мышления, культурные речевые нормы, характеризующие определенный коммуникативный этностиль.

Проиллюстрируем реализацию заявленной технологии на примере ролевой игры проблемной направленности. Уровень проблемности связан с содержанием названной игры. Отметим, что такая ролевая игра подразумевает взаимодействие участников игры в определенной ситуации с целью демонстрации в игровой форме разных возможных способов решения проблемы и возможных последствий такого решения [9]. Цель игры (*Le mete ideali per le vacanze estive*) состоит в том, чтобы сообщить о выбранном регионе с обоснованием выбора и учетом всех условий.

Тема: *Viaggi*.

Ролевой статус: сотрудник туристической компании.

Условия: *Ferie di agosto in arrivo. Un agente di viaggi riceve una richiesta da due amici che vorrebbero a passare le vacanze estive insieme. L'impiegato dell'agenzia di viaggi sa individuare le preferenze e le esigenze dei clienti. Riceve una richiesta dagli amici. Loro non dispongono di molto tempo. Un'amico ama la natura, le passeggiate lunghe nei boschi, visitare laghetti e laghi. Gli piace svolgere qualsiasi attività fisica e / o diverse attività all'aria aperta. In merito all'alloggio – preferisce alberghi di lusso. Vogliono passare qualche giorno non solo al capoluogo, ma anche ai borghi e città di frontiera. L'altro amico preferisce alberghi di prima categoria, vorrebbe visitare una regione italiana che confine con diversi Stati. Gli piace tradizioni differenti, assaggiare piatti di tradizione contadina. Gli piace visitare musei, castelli, caffè storici. Non ha mai passato le vacanze estive in montagna.*

Studente: *L'impiegato dell'agenzia di viaggi. Aiuta a pianificare il viaggio. Consiglia le migliori destinazioni, le località di montagna, la regione da visitare. Come si può prendere nella considerazione tutte le preferenze degli amici? Quale regione scegliereste? Perché?*

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что технология проблемного обучения способна интенсифицировать и оптимизировать обучение иноязычным умениям в процессе совершенствования монологической речи студентов-бакалавров и может быть рассмотрена в качестве эффективного и оптимального средства обучения.

Библиографические источники

1. ФГОС 44.03.01 Педагогическое образование, приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 – ред. от 08.02.2021 [Электронный ресурс]. URL: ФГОС 44.03.01 Педагогическое образование – ФГОС (fgos.ru) (дата обращения: 26.04.2023)
2. Cho Y. H., Caleon I. S., Kapur M. Authentic problem solving and learning for twenty-first century learners // *Authentic problem solving and learning in the 21st century: Perspectives from Singapore and beyond* / (Eds) Y. H. Cho, I. S. Caleon, M. Kapur. Singapore : Springer, 2015. P. 3– 16.
3. Бароненко Е. А., Быстрой Е. Б., Райсвих Ю. А. Роль проблемного обучения в процессе подготовки студентов к межкультурному взаимодействию // *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2020. № 2. С. 33– 56.
4. Common European Framework of Reference for Language skills [Электронный ресурс] // *Europass European Union*. – 2023. URL: <https://europa.eu/europass/en/common-european-framework-reference-language-skills> (дата обращения: 22.04.2023)
5. Махмутов М. И. Избранные труды: В 7 т / Т. 1: Проблемное обучение: Основные вопросы теории. Казань : Магариф-Вақыт, 2016.
6. Проблемное обучение : прошлое, настоящее, будущее : коллективная монография : в 3 кн. / А. М. Матюшкин [и др.]; редкол. : Е. В. Ковалевская (отв. ред.) и др. Нижневартовск : Изд-во Нижневартовского гос. гуманитарного ун-та, 2010. Книга 1.
7. Никитина Н. Л. Проблемное обучение как одна из эффективных педагогических технологий [Электронный ресурс] // *Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее*. 2016. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnoe-obuchenie-kak-odna-iz-effektivnyh-pedagogicheskikh-tehnologiy> (дата обращения: 22.04.2023).
8. Mergendoller J., Maxwell N., Bellisimo Y. The effectiveness of problem-based instruction: A comparative study of instructional methods and student characteristics // *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*. 2006. 1(2). P. 49–69.
9. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. Обнинск : Титул, 2010.

CHAT GPT NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA: UNO SGUARDO AL MONDO DELL'IA

T. V. Karachun

*Università Statale di Baranovichi,
via Parkovaya., 62, 225401, Baranavichi, la Repubblica di Belarus, tatyana.karachun@inbox.ru*

Questo articolo approfondisce l'impatto dell'intelligenza artificiale (AI) sul processo educativo, in particolare il ruolo della ChatGPT. L'integrazione dell'IA e della ChatGPT nel processo educativo può aumentare l'efficienza dell'apprendimento degli studenti, migliorare la distribuzione delle risorse educative e il controllo della qualità dell'istruzione. Si presume che la priorità del sistema educativo debba essere lo sviluppo delle capacità creative e di pensiero critico degli studenti per risolvere i vari problemi dell'ambiente, dell'economia, della politica, ecc. L'uso delle tecnologie di intelligenza artificiale, in particolare della ChatGPT, ha portato nuove opportunità e ampliato il potenziale dei metodi di insegnamento tradizionali.

Parole chiave: intelligenza artificiale; ChatGPT; educazione; insegnamento; tecnologia.

CHAT GPT IN LANGUAGE TEACHING: A LOOK AT THE WORLD OF AI

T. V. Karachun

*Baranavichy State University,
Parkovaya str., 62, 225401, Baranavichy, Republic of Belarus, tatyana.karachun@inbox.ru*

This article examines the impact of artificial intelligence (AI) on the educational process, in particular the role of ChatGPT. The integration of AI and ChatGPT into the educational process can increase the efficiency of student learning, improve the distribution of educational resources and quality control of education. It is assumed that the priority of the education system should be the development of creative abilities and critical thinking skills of students to solve various problems of the environment, economics, politics, etc. The use of artificial intelligence technologies, especially ChatGPT, has brought new opportunities and expanded the potential of traditional teaching methods.

Key words: artificial intelligence; ChatGPT; education; teaching; technology.

Oggi viviamo nell'era dei "big data", un'epoca in cui abbiamo la capacità di raccogliere enormi quantità di informazioni, troppo ingombranti per essere elaborate da una persona. L'applicazione dell'intelligenza artificiale in questo senso si è già rivelata piuttosto fruttuosa in diversi settori come la tecnologia, le banche, il marketing, l'intrattenimento e, inoltre, l'istruzione.

Quando pensiamo per la prima volta a un robot, lo consideriamo semplicemente una macchina. Tendiamo a pensare che possa essere manovrato a distanza da un uomo o che possa essere controllato da un semplice programma informatico.

Ma un computer può pensare? Noam Chomsky suggerisce che il dibattito su questa domanda è inutile, perché è una decisione essenzialmente arbitraria quella di estendere l'uso comune della parola *pensare* alle macchine. Chomsky sostiene che non c'è alcuna questione di fatto se tale decisione sia giusta o sbagliata, così come non c'è alcuna questione se la nostra decisione di dire che gli aeroplani volano sia giusta o se la nostra decisione di non dire che le navi nuotano sia sbagliata [1]. Tuttavia, questo sembra semplificare eccessivamente le cose. La domanda importante è: potrebbe mai essere appropriato dire che i computer pensano e, in tal caso, quali condizioni deve soddisfare un computer per essere così descritto?

Alcuni autori propongono il test di Turing come definizione di intelligenza. Tuttavia, lo stesso Turing ha sottolineato che un computer che dovrebbe essere definito intelligente potrebbe comunque fallire il suo test se fosse incapace di imitare con successo un essere umano. Ad esempio, perché un robot intelligente progettato per supervisionare l'estrazione mineraria sulla Luna dovrebbe necessariamente essere in grado di spacciarsi per un essere umano durante una conversazione? Se un'entità intelligente può fallire il test, allora il test non può funzionare come definizione di intelligenza. È persino discutibile che il superamento del test dimostri effettivamente che un computer è intelligente, come hanno sottolineato nel 1956 il teorico dell'informazione Claude Shannon e il pioniere dell'intelligenza artificiale John McCarthy. Shannon e McCarthy sostennero che è possibile, in linea di principio, progettare una macchina che contenga una serie completa di risposte nella tabella a tutte le domande che un interrogatore potrebbe porre durante il periodo di tempo stabilito del test. Come Parry, questa macchina produrrebbe le risposte alle domande dell'intervistatore cercando le risposte appropriate in una tabella gigante. Questa obiezione sembra dimostrare che in linea di principio un sistema privo di intelligenza potrebbe superare il test di Turing [1].

Nella società moderna, l'educazione serve a coltivare cittadini che siano in grado di adattarsi allo sviluppo futuro, plasmando la loro vita, la loro carriera, il loro pensiero e le loro emozioni. Gli obiettivi educativi sono stabiliti in base alle esigenze sociali e devono anticipare e preparare i futuri cittadini [2, p. 1045]. Con l'avvento della tecnologia AI e di applicazioni come la ChatGPT, la tecnologia intelligente è sempre più integrata in tutti gli aspetti della società. Pertanto, la coltivazione di futuri cittadini che siano in grado di adattarsi al futuro sviluppo sociale e che siano competenti nella comprensione e nell'utilizzo della tecnologia AI è diventata una questione urgente che l'istruzione deve affrontare e risolvere.

In ogni caso, l'ambiente futuro richiede agli studenti di possedere creatività e capacità di pensiero critico. Con l'ascesa della tecnologia AI, l'apprendimento

delle conoscenze e delle abilità di base che un tempo erano centrali nell'istruzione tradizionale, come la scrittura, vengono gradualmente sostituite da macchine intelligenti. I computer sono in grado di eseguire testi di alta qualità, rispondere a domande tecniche, scrivere programmi e così via, in un breve lasso di tempo. A causa della crescente potenza delle funzioni di IA dei computer, gli obiettivi educativi stanno subendo trasformazioni fondamentali per adattarsi meglio alle esigenze di sviluppo sociale. Inoltre, la tecnologia AI non è in grado di sostituire il complesso processo decisionale umano, soprattutto in situazioni che richiedono l'integrazione di emozioni, esperienza e conoscenze scientifiche. L'istruzione dovrebbe dare priorità alla coltivazione della creatività e delle capacità di pensiero critico degli studenti, in modo che possano affrontare e risolvere diversi problemi in vari campi della vita.

L'integrazione delle tecnologie AI nelle classi di lingue, in particolare ChatGPT, ha portato nuove opportunità e vitalità ai processi e ai metodi di insegnamento tradizionali. In quanto strumento di elaborazione del linguaggio naturale, la capacità di ChatGPT di comprendere e generare tale linguaggio, unita alle sue forti capacità di interazione conversazionale, ha portato alla creazione di contenuti e servizi di apprendimento personalizzati e di alta qualità per gli studenti. Questo ha trasformato notevolmente i processi e le attività di apprendimento.

Le tecnologie AI come ChatGPT possono assistere gli insegnanti nella gestione degli studenti e nell'analisi dell'apprendimento [3], consentendo loro di concentrarsi maggiormente sull'insegnamento di questa tecnologia, funzionando come assistente intelligente all'apprendimento, è utile per promuovere l'apprendimento basato su progetti, che trasforma il tradizionale apprendimento passivo. Il modello di insegnamento tradizionale segue spesso un approccio "unico", in cui gli insegnanti forniscono conoscenze e gli studenti le ricevono passivamente, trascurando così gli interessi e i bisogni degli studenti. Tuttavia, l'istruzione del futuro dovrebbe concentrarsi maggiormente sull'applicazione delle conoscenze e delle competenze per la creazione, la generazione e l'interpretazione, con il metodo di apprendimento migliore che è quello basato su progetti. A questo proposito, ChatGPT può aiutare gli studenti del progetto a recuperare e organizzare rapidamente i punti di conoscenza rilevanti. Inserendo parole chiave o domande, questa applicazione può cercare in modo intelligente la letteratura e i materiali pertinenti e riassumere il contenuto, fornendo agli studenti riferimenti e basi di apprendimento. ChatGPT può anche servire come strumento di aiuto all'apprendimento, offrendo agli studenti risposte e servizi di risoluzione dei problemi attraverso l'interazione, migliorando così l'efficacia dell'apprendimento [4, p. 119–134]. Nonostante le

funzionalità appena descritte, è essenziale non dimenticare che il plagio è fuori discussione e IA non fornisce un approccio creativo, soprattutto nella scrittura.

Quindi, sfruttare le tecnologie di intelligenza artificiale come ChatGPT può rendere l'istruzione più intelligente, personalizzata e internazionale, permettendo agli studenti di imparare, comunicare e svilupparsi in modo più efficiente ed efficace, promuovendo al contempo l'integrazione culturale. Inoltre, aiuterà gli insegnanti a comprendere meglio le situazioni di apprendimento degli studenti, a fornire indicazioni mirate in base alle loro esigenze e a migliorare la qualità dell'insegnamento. Per questo motivo, l'applicazione dell'IA nell'istruzione sarà una tendenza e una direzione importante in futuro. L'obiettivo degli utenti non è quello di perdersi nelle sue enormi varietà, ma di essere consapevolmente coinvolti.

Referenze bibliografiche

1. Copeland B. Artificial intelligence // Encyclopedia Britannica. April 28. 2023. [Electronic resource]. URL: <https://www.britannica.com/technology/artificial-intelligence> (date of access: 22.03.2023).
2. Zhai X., Pellegrino J. Large-Scale Assessment in Science Education: handbook of research on science education. 2023. Vol. III. P. 1045.
3. ChatGPT e insegnamento dell'italiano a stranieri. [Electronic resource]. URL: <https://www.ditals.com/chatgpt-insegnamento-italiano-a-stranieri/> (date of access: 15.02.2023).
4. Gobert J. D., Sao Pedro M. A., Li H., & Lott C. Intelligent tutoring systems: a history and an example of an ITS for science. In International Encyclopedia of Education: Fourth Edition. Elsevier, 2022.

КРАЕВЕДЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В КОНТЕКСТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

А. П. Корчагина

*Средняя школа № 53,
ул. З. Коноплянниковой, 22А, 170041, г. Тверь, Российская Федерация, anastasia.paula@mail.ru*

В данной статье представлен опыт составления заданий и уроков первого и второго иностранного языков, непосредственно связанных с историей родного края (Тверской области). Важным аспектом является использование современных платформ и интерактивных заданий, делающих уроки динамичными. Особое внимание уделяется тесной связи иностранных языков с другими дисциплинами (история, краеведение), а также воспитанию уважения к своему прошлому, осознанию себя как гражданина страны с богатой историей и бережному отношению к культурному наследию своего региона.

Ключевые слова: иностранный язык; история; краеведение; второй иностранный язык; мотивация.

LOCAL HISTORY'S ASPECT IN THE CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

A. P. Korchagina

*Secondary school № 53,
Z. Konoplyannikova str., 22A, 170041, Tver, Russian Federation, anastasia.paula@mail.ru*

This article discusses the experience of developing tasks and lessons of first and second foreign languages directly connected with the history of the home region (Tver region). The important aspect is the usage of modern platforms and interactive tasks which make the lessons dynamic. The special attention is paid to the close connection of foreign languages with other disciplines (history, local history) and the building in a student respectful attitude to the past, the self-awareness of himself / herself as a citizen of the country with rich history and care to the cultural heritage of the region.

Key words: foreign language; history; local history; second foreign language; motivation.

Большинство общеобразовательных школ Российской Федерации предлагает для изучения один иностранный язык (чаще всего английский или немецкий). Согласно новым Федеральным государственным общеобразовательным стандартам (ФГОС), изучение второго иностранного языка остается факультативным. По заявлениям родителей (законных представителей) второй иностранный может преподаваться как дополнительная дисциплина или же оставаться факультативным внеурочным занятием. Но даже в такой ситуации для учителя важными становятся следующие вопросы: как помочь ученикам освоить материал, как мотивировать их на изучение нового языка, как сделать занятия более продуктивными и интересными?

В данной статье хотелось бы поделиться своим опытом проведения уроков и внеурочных занятий по английскому, французскому и испанскому языкам. Учащиеся разного возраста изучали и французский, и испанский как второй иностранный язык. А английский является у данных учеников первым иностранным языком. Крайне важна неразрывная связь иностранного языка (первого или второго) с другими учебными дисциплинами: историей, литературой, обществознанием, русским языком. Но особое внимание уделяется связи иностранного языка с краеведением.

Тверь – это один из старейших городов России, известных своей богатой историей, культурой и архитектурным наследием. И чтобы сделать уроки иностранного языка интересными для учащихся, воспитать в них патриотизм и уважение к родному краю, уроки были дополнены не только фактами из европейской или отечественной истории, но и из истории Тверского края.

Например, чтобы закрепить знания учащихся по французскому языку по теме «Город» и «Предлоги местоположения», ученикам был предложен краеведческий урок «Города-побратимы Твери», и позже этот урок был представлен на муниципальном уровне [1]. Урок представлял собой уникальную подборку материала, часть из которого не всегда возможно отыскать в интернете в открытом доступе.

Что послужило мотивом к созданию этого урока? Несколько лет назад между белорусским городом Оршей и российской Тверью были установлены побратимские отношения. В 2021 году несколько школ Твери и оршанская школа № 12 провели телемост в честь дня Победы. Ученики школы города Орши рассказали о своем краеведческом музее, декламировали стихи о Великой Отечественной войне [2].

На уроке учащиеся узнали о городах, которые имеют исторические и культурные связи с Тверью, о деятелях искусства, которые родились или долгое время проживали в этих городах: например, о финском композиторе Яне Сибелиусе, о городе Безансоне, родине писателя Виктора Гюго, и об Оснабрюке, родном городе Эриха Марии Ремарка. Данный урок сыграл важную роль не только в закреплении языкового материала, но и помог повторить факты, изученные на уроках истории.

Несколько недель назад ученики закончили изучение истории Русско-турецкой войны 1877–1878 года, и поэтому для них было важно вспомнить нашего земляка Иосифа Владимировича Гурко и его роль в освобождении Балканского полуострова. До сих пор в Болгарии И. В. Гурко особо почитается как русский полководец-освободитель. В 2007 году в Твери была открыта площадь Велико Тырново [3].

Вспомнили также город Капошвар, с которым еще в социалистическую эпоху были заключены первые дружественные отношения. И в 1967 году в Твери (тогда город носил название Калинин) одна из центральных площадей получила имя этого города. Материал о Безансоне был проиллюстрирован личными фотографиями, которые были сделаны на мероприятии по открытию там площади в честь Твери.

Для закрепления материала использовались платформы LearningApps и Wordwall, предлагающие возможности для создания викторин, игр. Ученики сыграли в викторину тестового формата, где они смогли подвести итоги и закрепить полученные знания [4]. Еще одно задание было направлено на закрепление лексики по теме «Город». Учащиеся сделали вывод о том, что немало лексем имеют общие корни со словами английского языка, и поэтому они доступны для понимания и запоминания [5].

Один из учащихся, посещающий факультатив по испанскому языку, при подготовке к международному экзамену DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) столкнулся с тем, что в письменной части встречаются задания, где требуется описать свой родной город или дать советы туристу, который посещает Тверь. В устной части также встречаются подобные задания, и поэтому ученикам необходимы знания не только о столице страны и ее достопримечательностях, но и о своем родном городе.

Поэтому ученик составил первоначальный план ответа по-русски, поработав с различными источниками: статьями в интернете, учебником по истории и краеведению «История Тверского края» [6], книгами и газетами. Затем учащийся описал самые известные достопримечательности города. Учитель в таком случае может сам по своему усмотрению подобрать ученикам материал. В качестве подспорья к составлению плана выступил учебник «Cultura B1-B2», где много страноведческой информации и описаний различных городов, с помощью которых ученику стало понятнее, как составлять свой рассказ [7].

Учащийся отразил в своей теме, что тверской памятник купцу и мореплавателю Афанасию Никитину, открывшему путь в Индию, является единственным в стране. Немаловажным было упоминание о Старом мосте через Волгу, который стал символом Верхневолжья. Гордостью Твери и одной из важнейших достопримечательностей является Путевой дворец, построенный по приказу императрицы Екатерины II, где она останавливалась во время своего путешествия из Петербурга в Москву. И, конечно, отдельного упоминания заслуживает

Обелиск Победы как память о предках, защищавших Родину во время Великой Отечественной войны.

Задания подобного формата встречаются не только в международных экзаменах, но и в Едином государственном экзамене (ЕГЭ) по иностранному (английскому, французскому, а также испанскому) языкам. Таким образом, важно закреплять и повторять знания по истории родного края на уроках иностранного языка.

Хотелось бы привести примеры заданий из письменной части ЕГЭ, где требуется рассказать о родном городе. Ниже представлены два письменных задания из экзамена по испанскому языку и задание из экзамена по французскому:

1) Echo de menos nuestros viajes en familia que podíamos hacer antes. ¿Qué ciudades de Rusia me recomendarías visitar en verano? ¿Qué tipo de viajes te gustan? Si pudieras viajar a cualquier lugar del mundo, ¿a dónde irías y por qué? [8].

2) Este año voy de viaje con mi familia por tu país y vamos a pasar tres o cuatro días en tu ciudad. ¿Quieres pasar unos días con nosotros? ¿Cuáles son los mejores lugares para visitar en tu ciudad? ¿Dónde puedo comprar el mapa de la ciudad? [9].

3) J'adore regarder les documentaires sur les voyages à la télé et sur Internet. Mais cette année, avec mes parents, nous voudrions voyager en Russie. Et toi, quelles régions en Russie as-tu déjà visitées? Où voudrais-tu encore aller? Qu'est-ce que tu peux nous conseiller pour notre premier voyage en Russie? [10].

Хотелось бы также поделиться опытом проведения краеведческого урока на английском языке (курс основного иностранного). Учащиеся девятого и десятого классов обсуждали пути предотвращения конфликтов. На уроке многократно упоминалось, что конфликты в истории часто приводили к восстаниям, междоусобицам, войнам и разорению земель. Поэтому для закрепления темы был создан урок, посвященный Святому Благоверному князю Михаилу Тверскому, считающемуся покровителем Твери. Он пожертвовал своей жизнью, отправившись в Золотую Орду и защитив город от разорения. Учащиеся получили возможность не только узнать о подвиге князя, но и познакомиться с названиями исторических реалий на английском языке. Данный урок проиллюстрировал как тверскую историю, так и важный этап в истории всего Русского государства: постепенную централизацию русских земель и начало сопротивления монголо-татарскому игу.

Занятие вызвало большой отклик и у учеников, и у коллег. На его основе была составлена пешеходная экскурсия-викторина для

пришкольного летнего лагеря, ориентированная на учеников начальных классов. Данную экскурсию к памятнику Михаилу Тверскому проводили не только учителя, но и вожатые из старших классов. При желании данный урок можно перевести на испанский или французский языки, поэтому он размещен на сайте педагогических разработок в общем доступе [11].

Учитель каждого региона может создать подобные разработки, опираясь на историю родного края или области. И благодаря этому уроки первого и второго иностранного языков станут более нестандартными и яркими, а также помогут учащимся закрепить пройденный материал. Культура и история – важные составляющие общего уровня знаний учащихся разного возраста.

Библиографические ссылки

1. Открытые уроки. Муниципальное мероприятие «Педагог – педагогу» // Портал МБОУ СШ № 53 [Электронный ресурс]. URL: <https://school.tver.ru/school/53/news/33862> (дата обращения: 27.03.2023).

2. Ко дню великой Победы. Телемост со школой № 12 г. Орши (6.05.2021) // Портал МБОУ СШ № 53 [Электронный ресурс]. URL: <https://school.tver.ru/school/53/news/26127> (дата обращения: 29.03.2023).

3. В Твери появилась площадь Велико Тырново // ТИА Новости [Электронный ресурс]. URL: <https://tvernews.ru/news/103767/> (дата обращения: 13.03.2023).

4. Викторина «Города-побратимы Твери» [Электронный ресурс]. URL: <https://wordwall.net/ru/resource/53127390/fran%с3%a7ais/les-villes-jumel%с3%a9es> (дата обращения: 30.03.2023).

5. Лексическая игра «Les mots» [Электронный ресурс]. URL: <https://learningapps.org/display?v=pz2rzhx1n23> (дата обращения: 30.03.2023).

6. Воробьев В. М. История Тверского края. М. : Русское слово, 2020.

7. Valea A., Ramos P. Cultura en España B1-B2. Madrid : EnCLAVE-ELE, 2015.

8. Задание № 8652EA // Федеральный институт педагогических измерений. Открытый банк тестовых заданий (испанский язык) [Электронный ресурс]. URL: <https://ege.fipi.ru/bank/index.php?proj=8C65A335D93D9DA047C42613F61416F3> (дата обращения: 7.04.2023).

9. Задание № F58E0F // Федеральный институт педагогических измерений. Открытый банк тестовых заданий (испанский язык) [Электронный ресурс]. URL: <https://ege.fipi.ru/bank/index.php?proj=8C65A335D93D9DA047C42613F61416F3> (дата обращения: 7.04.2023).

10. Задание № 720BD2 // Федеральный институт педагогических измерений. Открытый банк тестовых заданий (французский язык) [Электронный ресурс]. URL: <https://ege.fipi.ru/bank/index.php?proj=5BAC840990A3AF0A4EE80D1B5A1F9527> (дата обращения: 7.04.2023).

11. Методическая разработка «Подвиг князя Михаила Тверского» // Педагогическая газета. Электронное периодическое издание [Электронный ресурс]. URL: <https://pedgazeta.ru/viewdoc.php?id=63857> (дата обращения: 12.04.2023).

ЯЗЫК СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

О. В. Лапунова

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, OLGA-2980@mail.ru*

В статье рассматривается специфика использования в преподавании иностранных языков аудиовизуальных источников информации, способствующих развитию навыков и умений устной речи и формированию языковой компетенции как элемента интеркультурного образования обучающихся. При планировании занятия, предполагающего просмотр телевизионного репортажа на иностранном языке, преподаватель учитывает тип телерепортажа, а также фактор новизны и общественной значимости, так как студентам должна быть интересна тематика выбранного им информационного сообщения. Чтобы студенты могли оценить суть и значение того или иного факта и раскрыть его место в истории современности, педагогическая практика предполагает разъяснение актуальности события, раскрытие его проблематики. Такой подход позволяет помочь обучаемым выделить объективный смысл происходящего и повысить познавательную и воспитательную ценность материала.

Ключевые слова: средства массовой информации; телевизионный репортаж; интеркультурное образование; преподавание иностранных языков.

MEDIA LANGUAGE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

O. V. Lapunova

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, OLGA-2980@mail.ru*

The article is devoted to the discussion of specifics of the use in teaching foreign languages of audiovisual sources of information that contribute to the development of skills and abilities of oral speech and the formation of language competence as an element of intercultural education of students. When planning a lesson that involves watching a TV report in a foreign language, the teacher takes into account the type of TV report, as well as the factor of novelty and social significance, since students should be interested in the topic of the information message they have chosen. Pedagogical practice involves explaining the relevance of the event, revealing its problems to enable students to appreciate the essence and significance of this or that fact and reveal its place in the history of modernity. This approach helps students to highlight the objective meaning of what is happening and increase the cognitive and educational value of the material.

Key words: mass media; television report; intercultural education; teaching foreign languages.

Дискурс средств массовой информации является доступным и эффективным дидактическим материалом в контексте изучения иностранного языка как в вузах, так и в школах. Медиадискурс всегда историчен, конструирует мировоззрение. Данный тип дискурса контекстуально обусловлен. Язык дискурса СМИ представляет собой легкодоступные, популярные и лингвистически богатые языковые

данные. Все эти факторы и обуславливают место медиадискурса в процессе обучения.

Использование в процессе обучения аудиовизуальных и аудитивных источников информации способствует не только развитию навыков и умений устной речи, но и формированию языковой компетенции как элемента интеркультурного образования студентов. Просмотр телевизионных репортажей на материале изучаемого иностранного языка широко используется в практике преподавания. Речь радио и телевидения, являясь аутентичной, способствует развитию навыков и умений понимания иноязычной речи на слух.

Новостной дискурс характеризуется многоуровневым потенциалом формирования и развития речевой компетенции студентов. Сочетание вербальных и невербальных средств передачи информации в дискурсе телевизионных новостей усиливает его эмоциональное воздействие на аудиторию, обеспечивая передачу смысла сообщения.

Устное слово содержит некоторую существенную прибавку к тому логическому понятию, которое заключается в каждом печатном слове. Понятие отвлеченно, лишено жизни. Произнесенное же человеческим голосом, слово живет и создает впечатление уже не только логическое, но и чувственное. Эта «прибавка» и реализуется с помощью просодических и сегментных средств, характеризующих речь говорящего.

Являясь аутентичным материалом, медиадискурс теленовостей представляет собой пример языковых конструкций, речевых моделей, которые используются в определенной языковой культуре. Учащиеся смотрят, слушают, обдумывают и усваивают эти модели. Новостной телевизионный дискурс обладает сложной семиотической природой, что делает его эффективным средством формирования коммуникативной компетентности студентов, изучающих иностранный язык. Следует отметить, что просмотр телевизионных репортажей на иностранном языке может иметь целью и расширение кругозора обучающихся, получение ими знаний, касающихся культурной, политической и других сфер жизни. Телевизионный репортаж на иностранном языке служит своего рода «проводником» в страну изучаемого языка.

Речь дикторов теленовостей отличается универсальностью тематического состава, который в значительной степени соответствует списку устных тем для изучения в учебном году на том или ином курсе. Визуально-аудитивный контекст выпуска новостей имеет свои особенности, которые определяются частотностью актуализации языковых средств с учетом просодических характеристик речи диктора, а также тематическим содержанием вещания телевизионного канала. Для

устной речи тележурналиста характерны нелексические средства: интонация (мелодика речи), ритм речи (чередование безударных и ударных, долгих и кратких слогов), интенсивность речи (сила и слабость произношения), темп речи, тембр речи (звуковая окраска, придающая речи особые эмоционально-экспрессивные оттенки), фразовое и логическое ударения и т.д. Следует отметить, что телевизионный репортаж является своего рода «гипертекстом», так как он состоит не только из записи рассказа репортера, называемого фонограммой, но и из целого набора других элементов: закадрового комментария с немой звуковой дорожкой, графики на полный экран и синхрона [1]. Языковые средства, участвующие в построении текстовых сообщений выпуска теленовостей, включают в себя значительное количество реалий, относящихся к той или иной культуре (топонимы, гидронимы, эгонимы и т.д.). Студенты реагируют на манеру преподнесения информации журналистом именно в момент просмотра телерепортажа, абстрагируясь от общего положения дел и своего мнения по данной проблеме под влиянием комбинации звука и изображения, воздействующей на органы чувств.

Задача тележурналиста, с которой связана реализация его коммуникативной установки, остается неизменной – произвести неизгладимое впечатление на зрителей. В телерепортаже визуальный материал апеллирует к эмоциям, а не к интеллекту. Телевизионные репортажи могут быть использованы преподавателем для обучения элементам разговорной повседневной речи, так как они являются своего рода публичными выступлениями, характеризующимися всеми присущими для разговорного стиля экспрессивно-эмоциональными средствами отклонения от литературной нормы: тавтологией, употреблением паронимов, нарушением норм управления, многословием.

Новостной дискурс представляет собой дидактический материал, способствующий разнообразию содержания и формы учебного занятия, лучшему усвоению материала, а также развитию социокультурных, лингвистических и дискурсивных навыков. На занятиях по аудированию учащиеся особенно нуждаются в языковом самовыражении, мотивации к изучению языка, в возможности породить речевые высказывания на изучаемом языке. Следует отметить, что тематическое содержание любого выпуска телевизионных новостей охватывает актуальные сферы международной жизни: политическая сфера, правоохранительная сфера, торговля и финансы, культура и образование, спорт и т.д. Любое событие можно наблюдать в прямом и переносном смысле с различных точек зрения. Ставя перед собой определенную коммуникативную цель,

репортер подчиняет ей как использование технических приемов передачи, так и языковую структуру, и композицию репортажа. Переступив границу между языковой нормой и ее нарушением в новостном дискурсе, создатели телерепортажа в зависимости от реализации той или иной коммуникативной цели перерабатывают информацию, посягая на нормы языка, пересматривая парадигматические и синтагматические связи слов.

Большинство методик обучения аудированию основываются на вовлечении учащихся в языковую ситуацию, активном изучении этой ситуации и этапе активации речемышлительных умений и навыков. Яркими примерами вовлечения в речевую ситуацию являются ситуационные или контекстуальные задания. Фактический новостной дискурс используется преподавателем для подтверждения ожиданий при понимании аудируемой речи. Важность данной стадии в ходе обучения аудированию вытекает из положения о том, что, когда учащиеся в достаточной степени вовлечены в обсуждение тематики телевизионного репортажа на предварительном этапе, результативность их работы на стадиях активного изучения и активации будет гораздо выше. На данном этапе работы предполагается включение в образовательный процесс комплекса упражнений, предполагающих снятие трудностей понимания содержания телевизионного сообщения. Для активного изучения тематической ситуации необходим многократный просмотр телевизионного репортажа. Период предварительного просмотра подготавливает студентов к прогнозированию текстовых событий в контексте конкретного сообщения, к анализу ключевого вокабуляра. Во время аудирования внимание обучающихся фокусируется путем выполнения различных упражнений, которые требуют выборочного просмотра фрагментов телевизионного репортажа. Этап активации содействует проверке понимания содержания телевизионного репортажа, выяснению замысла автора (репортера), мотивации поступков действующих лиц [2].

Просмотр телевизионных репортажей на материале иностранного языка развивает у обучающихся умение критического осмысления воспринимаемой информации и формирование собственной точки зрения по проблеме, освещаемой в том или ином телевизионном репортаже. В новостном дискурсе речевое воздействие не столько преобладает над информированием, сколько вступает с ним в диалог, результатом которого становится совокупный смысл сообщения. Этот смысл формируется из взаимодействия нормативного и аномального, реального и виртуального, «своего» и «чужого», серьезного и игрового.

Стадия активации речемыслительных навыков учащихся предполагает высказывание собственного мнения относительно проблематики, освещаемой в телевизионном репортаже. На стадии активации речемыслительных умений и навыков учащиеся используют язык без каких-либо структурных или ситуативных ограничений. Главная цель состоит в том, чтобы решить коммуникативную задачу в соответствии с имеющимися знаниями. На данном этапе наиболее популярными являются персонализированные методики: ролевые игры, дебаты, дискуссии и т.д.

Таким образом, лингводидактический потенциал медиадискурса свидетельствует о необходимости просмотра телевизионных репортажей на изучаемом языке в процессе обучения аудированию. Являясь эффективным инструментом воздействия на аудиторию, аудиовизуальные средства обучения иностранному языку способствуют лучшему усвоению учебного материала и развитию коммуникативных навыков учащихся.

Библиографические ссылки

1. Кириленко А. Як вєспітаць аратара // Роднає слова. 2005. №4. С. 36–37.
2. Кузнецов Г. Журналист телевидения. За кадром и в кадре. М., 1990.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ФОРМА АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АБИТУРИЕНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЦТ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (АНГЛИЙСКОМУ)

Н. А. Летецкая

*Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
ул. Советская, 18, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, NataLet13@tut.by*

Одна из основных тенденций развития образования в мире – ориентация на личность обучающегося с целью раскрытия его способностей и удовлетворения его потребностей. Наблюдается переход от информативного обучения к проблемному через использование резервов самостоятельной работы, созданию условий для самореализации личности. Самостоятельная работа как форма организации обучения может обеспечивать самостоятельный поиск необходимой информации, творческое восприятие учебного материала в ходе аудиторных занятий, разнообразные формы познавательной деятельности учащихся на занятиях и во внеаудиторное время, развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени, выработку умений и навыков рациональной организации учебного труда. В статье рассматриваются особенности организации самостоятельной работы и приемы обучения при подготовке к централизованному тестированию по иностранному языку (английскому).

Ключевые слова: самостоятельная работа; английский язык; приемы учебной работы; централизованное тестирование.

SELF-STUDY AS A FORM OF ENHANCING STUDENTS' LEARNING ACTIVITIES WHILE PREPARING FOR THE CENTRALIZED TESTING IN A FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH)

N. A. Letsetskaya

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
18 Sovetskaya str., 220050, Minsk, Republic of Belarus, NataLet13@tut.by*

One of the main trends in the development of education in the world is a focus on the personality of the student to reveal his abilities and meet his needs. There is a transition from informative to problem-based learning using reserves of self-studying the creation of conditions for self-realization of the individual. Self-dependent work as a form of organizing learning can provide a self-dependent search for the necessary information, creative perception of educational material in the auditorium, various forms of cognitive activity of students in the classroom and out of class, the development of analytical abilities, skills for monitoring and planning study time, the development of skills and abilities of rational organization of educational work. The article discusses the features of organizing self-dependent work and teaching methods in preparation for centralized testing in a foreign language (English).

Keywords: self-dependent work; English language; teaching methods; centralized testing.

Организация учебной деятельности включает в себя самостоятельную работу по учебному предмету. Под самостоятельной работой понимают разнообразные виды индивидуальной и коллективной деятельности учащихся на занятиях или дома по заданиям преподавателя без его

непосредственного участия. Самостоятельную работу можно рассматривать в качестве высшей формы учебной деятельности, так как в ней проявляются мотивация, целенаправленность, самостоятельность, самоконтроль и другие личностные качества учащихся [1].

В современной методике преподавания самостоятельная работа непосредственно связана с организующей ролью преподавателя, которая заключается в четком понимании плана учебных действий, осознанном формировании у учащихся схемы освоения учебного предмета в ходе решения новых учебных задач. В процессе такой организации следует учитывать специфику учебного предмета.

Подготовка к централизованному тестированию (далее – ЦТ) по иностранному языку (английскому) предполагает повторение и обобщение учебного материала за период обучения с 5 по 11 классы, приобретение или развитие навыков выполнения заданий различного уровня сложности. Возникает потребность в организации самостоятельной работы учащихся, выявляются такие проблемы, как неумение учиться самостоятельно, отсутствие учебной мотивации. Решением подобных проблем может стать запись на курсы по подготовке к ЦТ, где под руководством опытных преподавателей абитуриенты восполняют пробелы в знаниях, необходимых для успешного выполнения заданий ЦТ, систематизируют изученный в школе учебный материал, приобретают или развивают навыки решения тестовых заданий, а также учатся учиться самостоятельно.

Для формирования способности учащихся к самостоятельной работе используются разнообразные приемы учебной работы:

- 1) приемы смысловой переработки текста;
- 2) приемы краткой и рациональной записи;
- 3) мнемонические приемы;
- 4) приемы сосредоточения внимания (поэтапная проверка своей работы);
- 5) приемы поиска информации (работа со словарями, интернет-ресурсами);
- 6) приемы подготовки к вступительным экзаменам;
- 7) приемы рациональной организации времени [2].

Приемы смысловой переработки текстов развивают умения понимать смысловое содержание текста путем переработки текстовой информации в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативной задачей.

Рассмотрим приемы «тонкие вопросы» и «толстые вопросы». Тонкие вопросы требуют односложного ответа, толстые вопросы – развернутого.

Прием «Ромашка Блума» предполагает постановку шести типов вопросов: простые (назвать факты), уточняющие (предоставление учащемуся обратной связи о том, что он только что сказал), интерпретационные или объясняющие (направлены на установление причинно-следственных связей), творческие (с элементами условности, предположения), оценочные (выяснение критериев оценки), практические (установление взаимосвязи теории с практикой).

В ЦТ по английскому языку есть задания на понимание содержания прочитанного. Использование на занятиях приемов смысловой переработки текстов позволяют абитуриентам научиться отвечать на текстовые вопросы в соответствии с содержанием текста.

Приемы краткой и рациональной записи – конспект, тезисы, план – актуальны при работе с теоретическим грамматическим материалом, учитывая разный уровень подготовки учащихся.

Мнемонические приемы имеют ценность, в первую очередь, при работе с лексическим материалом. Например, запоминание иностранных слов с помощью созвучных им слов, метод фонетических ассоциаций, рифмизация, методика десяти слов.

Индивидуальный характер восприятия учебной информации, низкий уровень способностей к запоминанию, необходимость управления знаниями – это те факторы, которые следует учитывать при организации и проведении занятий.

Занятия по английскому языку в группах по подготовке к ЦТ проводятся по принципу смешанного обучения (англ. *blended learning*). Смешанное обучение – это образовательный подход, который совмещает обучение с участием преподавателя в аудитории и онлайн-обучение. На практическом занятии в аудитории слушатели курсов повторяют тему ЦТ с преподавателем, разбирают наиболее частые ошибки, выполняют упражнения, затем используют компьютеры для выполнения онлайн-тестов с целью проверки знаний по пройденной теме. Эти тесты доступны для наших слушателей в базе Moodle в период обучения на курсах. Альтернативой смешанному обучению может быть гибридное обучение (англ. *hybrid learning*) [2; 3], когда вся группа учащихся занимается одновременно, но часть учащихся присутствует в аудитории очно, а часть – онлайн.

Самостоятельная работа – одна из актуальных проблем преподавания в школе и в вузе. В настоящее время разрабатываются новые методики интенсивного обучения и интерактивные методы, которые будут способствовать решению данной проблемы и улучшению качества образования.

Библиографические ссылки

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник. М. : Логос, 2008.
2. Матюгин И. Ю. Как запоминать английские слова. М. : Рипол-Классик, 2014.
3. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology : учеб. пособие для вузов. М. : Дрофа, 2005.

CRITERIOS PARA EL ANÁLISIS DE MANUALES DE LENGUAS EXTRANJERAS

A. Mujica

*Белорусский государственный экономический университет,
пр. Партизанский, 26, 220070, г. Минск, Республика Беларусь, angelohengrinmp3@gmail.com*

En el artículo se hace referencia al concepto de manual o libro de texto y se destaca la importancia que tiene en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Se proponen algunos criterios de análisis de manuales de lenguas extranjeras. Se aporta como novedad una distinción entre dos niveles de análisis: un nivel general, referido al manual en su conjunto; y un nivel más específico y particular que tiene que ver con las unidades o lecciones del manual que se toman para la muestra objeto de estudio. Finalmente se destaca la relevancia de estos criterios para la labor que desempeñan los docentes de lenguas fuera o dentro del aula, así como para los investigadores interesados en este ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.

Palabras clave: manuales; material didáctico; enseñanza-aprendizaje; lenguas extranjeras; criterios de análisis.

CRITERIA FOR THE ANALYSIS OF FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS

A. Mujica

*Belarus State Economic University,
Partizanski Avenue, 26, 220070, Minsk, Republic of Belarus, angelohengrinmp3@gmail.com*

In this article the concept of textbook or books is discussed. Moreover, the importance which foreign language teaching and learning carry has been highlighted. Some criteria for the analysis of foreign language textbooks have been proposed. This provides as a novelty a distinction between two levels of analysis: an overall level, regarding the textbook as a whole; and a more specific and particular level, which has to deal with the units or lessons taken as samples aim of studying. The selection criteria for the exercises that build up the sample represent a contribution from this research. Finally, the relevance of these criteria stands out for the work carried out by language teachers inside or outside the classroom, hence the interested researchers in this applied linguistic teaching languages scope.

Key words: textbooks; teaching materials; teaching-learning; foreign languages; analysis criteria.

Uno de los factores que influyen de manera determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras son los materiales didácticos. Según Fernández [1, p. 724], la noción de material didáctico hace referencia al conjunto de manuales y materiales destinados a la enseñanza y/o aprendizaje de una lengua extranjera. De manera más específica, el término *manual* es entendido por la autora como el instrumento de trabajo (usado en el aula o fuera de ella cuando se trata de autodidactas), que presenta todos los aspectos vinculados con el proceso de adquisición de una lengua extranjera (LE): fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, socioculturales así como diversas situaciones en las que se pueden producir una interacción comunicativa y sus particularidades y que suponen el uso de diferentes destrezas o habilidades

lingüísticas de acuerdo siempre a los niveles propios del proceso de aprendizaje de una lengua. Establece una diferenciación entre manual y material. Este último lo define como un instrumento complementario elaborado para brindar, tanto al alumno como al profesor, un apoyo teórico o práctico referido a un aspecto específico del aprendizaje de una LE. Por ejemplo, el cuaderno de ejercicios que suele acompañar a los manuales es un instrumento complementario y no un manual.

La importancia de los materiales didácticos y en especial de los manuales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido destacada por varios autores. Uno de ellos es Chaudron [2, p. 53] quien sostiene que los libros de texto son una de las variables del proceso de aprendizaje y los considera como el componente más consciente e intencionado del proceso de estudio y adquisición de una lengua extranjera.

Por su parte, Ezeiza [3, p. 17] coincide con los planteamientos de autores como Allwright y McArthur [4, p. 54] al otorgarles a los materiales didácticos el mismo nivel de importancia que poseen el docente y el alumno en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. De acuerdo con Ezeiza estos «(...) tres agentes se alternarían, con una frecuencia variable, en la posición de dominio en la dinámica de aula». Aunque es necesario destacar que la relación entre el aprendizaje y los materiales siempre depende de la acción del profesor y los alumnos cuando los interpretan y emplean en el aula o fuera de ella.

La importancia del manual en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras plantea entonces la necesidad de establecer criterios para analizarlos. Estos criterios pueden ubicarse en por lo menos dos niveles de análisis: en el del manual y en el de las unidades o lecciones del manual. En el nivel del manual, que puede ser llamado también como un nivel general, se pueden asumir uno o varios criterios de los señalados por Ezeiza [3, p. 20–23] dependiendo del interés y las necesidades del investigador. Se mencionan a continuación los que se refieren al fin, al propósito, a la modalidad y al punto de vista del análisis. Así, un análisis puede estar determinado por los diferentes fines para los que se realiza. Si lo que se busca es escoger entre diferentes alternativas la que más satisfaga las necesidades de un programa o de un alumno o grupo de alumnos, entonces se trata de un *fin utilitario*. Si se trata de tomar conciencia del uso de los materiales, en ese caso el análisis persigue un *fin formativo*. Pero si lo que se desea es generar conocimiento en el campo de la Lingüística Aplicada, el *fin es investigativo*.

Vinculado con los fines del análisis, se halla el *propósito* para el cual se realiza el cual está determinado por el momento en el que son usados los materiales en el aula. Si el análisis se ejecuta antes de su uso en el aula, se trata de un *análisis preactivo*; si es durante su uso en el aula, es un *análisis en uso*; pero si se hace posterior a su empleo en el aula, se habla de un *análisis retrospectivo*. El análisis preactivo busca examinar las características, la validez

y el potencial de un manual. El análisis en uso generalmente forma parte de trabajos de desarrollo, innovación o investigación del currículo o a la formación de profesores. Por último, el análisis retrospectivo tiene como objetivo determinar qué tan eficaz, eficiente o satisfactorio ha sido el uso de unos materiales. Estos criterios de análisis pueden también combinarse y así resultar un análisis combinado: preactivo con retrospectivo, o uno en uso con uno preactivo, o en uso con retrospectivo. Todas estas combinaciones son perfectamente posibles y factibles.

Otro criterio que puede incidir en el análisis de materiales es la *modalidad*. De esta manera, se puede tratar de un análisis *impresionista, sistemático o empírico*. El primero hace referencia a aquellos análisis realizados tomando en cuenta las impresiones o juicios de valor de analistas. En este sentido, el análisis impresionista posee una importante carga de subjetividad. En el lado opuesto se encuentra el análisis sistemático, en el que se emplean parrillas basadas en criterios y en datos cuantitativos. Y la tercera modalidad es el análisis empírico en el que se controla el uso de los manuales o materiales. Es posible realizar combinaciones de modalidades: impresionista- sistemático, o sistemático-empírico, o impresionista-empírico.

Un cuarto criterio que puede ser adoptado se refiere al *punto de vista*, que puede ser de dos tipos: *interno* o *externo*. Cuando se realiza un análisis interno lo que se procura es registrar hasta qué punto existe congruencia entre lo que el material propone y lo que en realidad presenta o muestra. En cambio, un análisis externo se hace cuando se desea saber la correspondencia del material con relación a un proyecto educativo o a las exigencias del contexto. En la práctica se puede llevar a cabo un solo tipo de estos dos análisis o ambos de manera simultánea lo que posibilitaría un examen más integral de los manuales o materiales en estudio.

La lista de criterios es extensa, pero los ya señalados pueden dar una idea de lo complejo que es y de los factores que intervienen en un análisis de materiales o manuales en este nivel general. Sea como fuere, el análisis siempre estará sujeto a la combinación de criterios que se asuman.

El segundo tipo de criterios corresponde a un nivel más específico y está dirigido a determinar qué unidades o lecciones del manual formarán la muestra que será analizada. Para ello se divide el número total de unidades o lecciones del manual en tres tercios. Por ejemplo, si el manual comprende 15 unidades o lecciones, se dividen en cinco grupos de tres unidades cada uno. El primero estará formado por las unidades 1, 2, 3, 4 y 5; el segundo por la 6, 7, 8, 9 y 10; y el tercero por la 11, 12, 13, 14 y 15. Si, por ejemplo, son 10 unidades, se crean tres grupos: 1, 2 y 3; 4, 5, y 6; y 7, 8, 9 y 10. Si el manual incluye siete unidades, se dividen así: 1 y 2; 3 y 4; y 5, 6 y 7. Siempre dejando en el tercer grupo mayor

cantidad de unidades que en los restantes. Formados los tres grupos de unidades, se escogen de cada uno aquellas que serán analizadas tomando la primera y/o la última unidad de cada grupo dependiendo de la cantidad de unidades que tenga cada grupo. También dependerá de la decisión del investigador si toma una o dos unidades de cada grupo. A mayor cantidad, mayor será la validez de la investigación. Si los grupos están formados por tres o menos unidades, se toma la última unidad de cada grupo. De esta manera, las unidades o lecciones que se analizarán de un manual que tenga 15 unidades serán: 1, 5, 6, 10, 11 y 15; o, si se decide tomar solo una unidad de cada grupo, la muestra estará formada por las unidades 5, 10 y 15. Si el manual tiene 10 unidades, la muestra quedará formada por las unidades 3, 6, 7 y 10. Y si el manual contiene siete unidades, se escogerán para la muestra las unidades 2, 4, 5 y 7.

Este procedimiento de escogencia de las lecciones que se propone es muy similar al empleado por Martín Peris [5, p. 409] en su tesis doctoral *Las actividades de aprendizaje de los manuales de ELE*, sólo que este autor seleccionó para realizar su análisis, solamente dos lecciones por libro y lo hizo dividiendo el número de lecciones de cada manual en tres partes para luego escoger las primeras unidades del segundo y del tercer tercio.

Los criterios aquí planteados pueden ser asumidos para determinar y conocer mejor las características de los manuales así como para establecer comparaciones entre dos o más manuales. Esto le permitirá al docente conocer, escoger y decidir qué y cómo utilizar un determinado manual en su actividad en el aula. También son útiles para los investigadores por cuanto les ofrece pautas para establecer en el desarrollo de sus investigaciones en el campo del análisis de manuales de cualquier lengua extranjera.

Библиографические ссылки

1. Fernández López M.^a C. Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid : SGEL, 2004. P. 715–734.

2. Chaudron C. *Second Language Classrooms*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998.

3. Ezeiza, J. 2009. Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *MarcoELE 9*. P. 1–58. [Documento electrónico]. URL: <https://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf> (recuperado: 20.02.2023).

4. Hutchinson E. *What do teachers and learners actually do with textbooks? Teacher and learner use of a fisheries-based ELT textbook in Philippines*. Tesis doctoral inédita (PhD). Lancaster : Lancaster University, 1996.

5. Martín Peris E. *Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE)*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España. 1996. [Documento electrónico]. URL: <https://www.tdx.cat/handle/10803/286731#page=1> (recuperado: 12.02.2023).

О МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

О. Г. Полещук

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, paliash@bsu.by*

Данная статья посвящена рассмотрению особенностей изучения иностранного языка в условиях цифровизации образования. В работе приводится трактовка понятия цифровой трансформации, определяются цели цифровой трансформации в образовании. Описывается модель реализации индивидуальной образовательной траектории учащихся при изучении иностранного языка на основе ИКТ.

Ключевые слова: образовательный процесс; преподавание иностранных языков; цифровизация образования; информационно-коммуникативные технологии; индивидуальная образовательная траектория.

ABOUT METHODS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE ERA OF DIGITALIZATION

O. G. Polieshchuk

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, paliash@bsu.by*

This article is devoted to the consideration of the features of learning a foreign language in the context of digitalization of education. The paper provides an interpretation of the concept of digital transformation, defines the goals of digital transformation in education. The model of the implementation of the individual educational trajectory of students in the study of a foreign language based on ICT is described.

Key words: educational process; teaching foreign languages; digitalization of education; information and communication technologies; individual educational trajectory.

В современных условиях система образования переживает коренную перестройку и модернизацию: появляются новые тенденции, акцент смещается на обучающегося во всем многообразии проявлений его индивидуальности, активно внедряются новые технологии обучения. Современные педагоги сталкиваются с острой необходимостью поиска или выработки нового алгоритма учебно-воспитательной деятельности по созданию необходимых педагогических условий подготовки учащегося, чей уровень владения умениями и навыками будет соответствовать современному социальному заказу.

Особую значимость в сложившихся условиях приобретает выстраивание в образовательном процессе индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) [1, с. 6] с использованием возможностей ИКТ.

П. В. Сысоев предлагает понимать ИОТ как «персональный путь достижения поставленной образовательной цели конкретным учащимся, соответствующий его способностям, мотивам, интересам и потребностям» [2]. При наличии методически правильно выстроенной и составленной ИОТ на основе ИКТ процесс обучения нацелен на приобретение знаний в сферах, которые интересны обучающемуся, отвечают его образовательным потребностям и запросам.

Анализ литературы по теме исследования показал, что существуют следующие компоненты модели выстраивания ИОТ: концептуальный, деятельностный, личностный, фактологический и рефлексивный [1]. Концептуальный компонент соотносится с тем, что в ходе реализации ИОТ у учащегося формируются и развиваются различные учебные умения и навыки, компетенции. Деятельностный компонент ИОТ предполагает наличие четко сформулированных целей, задач, содержания, методов и средств, применяемых в ходе прохождения образовательной программы. Фактологический компонент предполагает, что в ходе освоения учебного материала учащийся овладевает основами исследовательской деятельности. Личностный компонент ИОТ соотносится с учетом индивидуальных особенностей учащегося: его ценностных ориентиров, образовательных запросов и потребностей, особенностей использования стратегий познания. Рефлексивный компонент ИОТ предполагает формирование и развитие умений учащихся осуществлять рефлекссию и саморефлексию. Эти компоненты могут быть успешно и эффективно реализованы в условиях применения цифровых ИКТ в образовательном процессе по разным дисциплинам, в том числе и по иностранному языку.

Основу методики построения индивидуальной образовательной траектории на основе ИКТ составляют следующие процессы: прогнозирование, проектирование, конструирование и оценка эффективности реализации. Данные процессы соотносятся со следующими этапами построения ИОТ учащихся:

1) этап подготовки, который соотносится с созданием в учреждении образования интеллектуального цифрового (виртуального) образовательного пространства, которое будет способствовать удовлетворению образовательных запросов учащихся; на этом этапе также проводится работа по активизации познавательной и преобразовательной активности учащегося, то есть формируется и развивается мотивация обучающихся к индивидуальной образовательной деятельности; кроме того, осуществляется диагностическая работа, целью которой выступает выявление и уточнение индивидуальных особенностей личности обучающегося, а также происходит определение

образовательных интересов и запросов обучающегося, его образовательных целей;

2) этап проектирования предполагает непосредственно разработку индивидуальной траектории обучающегося и соотнесение разработанной траектории с возможностями имеющейся образовательной среды (в работе «индивидуальный маршрут», вслед за М. Л. Соколовой, трактуется как «процесс освоения обучающимся образовательной программы с опорой на его образовательный опыт, возможности, с ориентацией на решение образовательных задач» [3, с. 68]; здесь во внимание принимаются следующие аспекты: степень усвоения обучающимся предшествующего материала; его индивидуальный темп, скорость продвижения в обучении; степень сформированности социальных и познавательных мотивов; степень сформированности уровня учебной деятельности; индивидуально-типологические особенности личности обучающегося (темперамент, характер, особенности эмоционально-волевой сферы и др.));

3) этап реализации (на этом этапе осуществляется практическая реализация спроектированного на предыдущем этапе пути развития обучающегося на основе имеющейся или специально созданной цифровой образовательной среды);

4) аналитический этап (данный этап соотносится с рефлексией и саморефлексией, то есть с анализом проведенной работы, достигнутых за анализируемый период результатов, в частности, оценке подлежит степень сформированности личностных, предметных и метапредметных компетенций; успешность, профессиональное самоопределение учащегося, а также эффективность использования применяемой цифровой образовательной среды; на основании полученных данных принимается решение о продолжении реализации ИОТ или о внесении в нее корректив с учетом сделанных выводов) [2].

Приступая к разработке индивидуальной траектории обучения на основе ИКТ, педагог сталкивается с необходимостью выбрать тип структурирования учебного материала, подлежащего усвоению учащимся.

Различные структуры ИОТ при их реализации в цифровой образовательной среде могут быть оформлены простыми геометрическими линиями: линейной, концентрической и логарифмической.

Линейная структура построения основывается на дидактическом принципе «от простого к сложному». Именно такая структура – по аналогии с прямой линией, идущей вверх, – лежит в основе большинства

традиционных учебных программ. Эта структура может быть успешно реализована в цифровой среде, однако она видится нам малоэффективной по причине того, что в нее сложно встроить задания творческого характера. Отличительной особенностью заданий этого типа является то, что их решение допускает более одного правильного ответа. В свою очередь, основными требованиями линейной программы выступают систематичность и последовательность, а потому она не располагает потенциалом для успешного решения творческих задач.

Концентрическая структура предполагает структурирование учебного материала по типу нескольких концентрических кругов, которые могут быть как тесно взаимосвязанными между собой, так и отличаться относительной автономностью. Овладев материалом первого круга, учащийся переходит на второй, затем на третий и так далее.

Третий тип структуры организации учебного материала представляет собой логарифмическую спираль. Данный тип видится нам как наиболее продуктивный, так как обеспечивает многократную отработку одного и того же вида деятельности, но в разных формах через разные приемы. Важно отметить, что содержание отрабатываемого учебного материала постепенно усложняется и расширяется за счет обогащения компонентами углубленной проработки каждого действия. Такой подход к структурированию материала обладает значительными возможностями для организации исследовательской деятельности и может быть успешно реализован в цифровой образовательной среде.

Наиболее значимыми отличительными характеристиками использования цифровой образовательной среды при реализации ИОТ обучающихся, на наш взгляд, выступают следующие:

1) индивидуальный темп обучения или скорость развития учебного процесса, выполнения программы (выбор темпа обучения определяется на этапе диагностики на основе личностных характеристик обучающегося);

2) форма обучения (наряду с традиционными формами обучения (урочно-классная система), обучающийся получает возможность выбрать дистанционное обучение и индивидуальный режим посещения занятий; возможность включения в учебный процесс дистанционной формы подтвердила свою эффективность в условиях перехода многих учреждений образования на дистанционную форму, вызванного современными общественно-политическими реалиями, пандемией Covid-19);

3) способы работы с учебным материалом (учащийся вместе с педагогом определяет наиболее удобные для него способы работы, исходя

из различных факторов (ведущий канал восприятия информации, психотип учащегося, характер учебного материала));

4) учащийся получает возможность осуществлять самооценку, вносить предложения по корректировке работы с учебным материалом, осознанно оценивать достигнутые за определенный период результаты. В этом случае задачей педагога является оказание помощи в выборе инструментов контроля и самоконтроля, демонстрация достигнутых результатов относительно запланированных показателей, проверка и оценка качества самоорганизации учащегося.

Эффективность в процессе обучения иностранному языку доказали онлайн платформы, позволяющие разнообразить уроки по иностранному языку, сделать их более яркими, интересными, запоминающимися, в то же время существенно облегчая работу учителю. Примерами таких платформ являются Quizziz, Kahoot!, Quizlet, Learnis и другие [4, с. 133].

В результате внедрения ИКТ в образовательный процесс по иностранному языку происходит трансформация отношения учащегося к учебе: он становится активным участником учебного процесса, отвечающим за свой выбор, повышается мотивация обучающегося, происходит развитие его личности и социализация. Можно сделать вывод о том, что результатом организации учебно-воспитательного процесса учащихся на основе цифровой образовательной среды при реализации индивидуальной траектории обучения учащихся должно стать повышение качества и уровня овладеваемых ими знаний, умений и навыков по предмету. При этом цифровизацию следует рассматривать не как методический подход, но лишь как основу для эффективной реализации существующих методов и разработки новых видов деятельности в рамках этих методов.

Библиографические ссылки

1. Микерова Г. Ж., Жук А. С. Алгоритм построения индивидуальной образовательной траектории обучения // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 11-1. С. 138–142.
2. Сысоев П. В. Индивидуальная траектория обучения: что это такое? // Иностранные языки в школе. 2014. № 3. С. 2–12.
3. Соколова М. Л. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в ВУЗе. Архангельск, 2001.
4. Буряк Н. Ю. Иностранный язык в эпоху цифровизации // International Journal of Humanities and Natural Sciences. Vol. 10–1 (73). 2022. С. 133–135.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В. В. Сергеева

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, SergeevaVV@bsu.by*

В статье представлены особенности использования современных технологий искусственного интеллекта в процессе обучения иностранным языкам. Искусственный интеллект рассматривается как познавательный и образовательный ресурс, который способствует развитию и формированию языковых знаний, умений и навыков. Актуальность настоящего исследования состоит в описании преимуществ использования данных технологий, а также конкретных направлений их практического применения в процессе преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: искусственный интеллект; обучение иностранным языкам; образовательная технология; виртуальная образовательная среда; языковой бот.

THE POSSIBILITIES OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

V. V. Sergeeva

*Belarusian State University,
Niezaliežnasci Avenue, 4, 220030, Minsk, Republic of Belarus, SergeevaVV@bsu.by*

The article presents the features of the use of modern artificial intelligence technologies in the process of teaching foreign languages. Artificial intelligence is considered as a cognitive and educational resource that contributes to the development and formation of language knowledge, skills and abilities. The relevance of this study is to describe the advantages of using these technologies, as well as specific areas of their practical application in teaching foreign languages.

Key words: artificial intelligence; teaching foreign languages; educational technology; virtual educational environment; language bot.

В настоящее время искусственный интеллект (англ. Artificial Intelligence) прочно закрепился во многих сферах жизни общества. Технологии искусственного интеллекта (ИИ) успешно применяются в экономике, финансах, маркетинге, медицине, промышленности и образовании. Исследования в области ИИ начали проводиться в 1950-х гг. Джон Маккарти (1927–2011) – один из ведущих специалистов в сфере информационных технологий, создатель языка программирования LISP (LISt Processing) и лауреат множества премий за вклад в области когнитивных и компьютерных наук – в статье «Что такое искусственный интеллект?» предложил определение ИИ, в соответствии с которым исследование ИИ должно быть основано на том положении, что

интеллектуальная функция представляет собой вычислительную составляющую способности достигать заданных целей.

Искусственный интеллект рассматривается как направление науки, в рамках которой решаются задачи программного или аппаратного моделирования интеллектуальных видов человеческой деятельности.

Классификация современных технологий ИИ включает следующие типы: Artificial Narrow Intelligence (ANI), Artificial General Intelligence (AGI), Artificial Super Intelligence (ASI). Последний тип ИИ является гипотетическим. Предполагается, что он будет превосходить интеллектуальные возможности человека и будет способен моментально решать задачи любой сложности. Однако, как отмечают исследователи, создание подобного суперинтеллекта может привести к непредсказуемым последствиям.

Одной из задач университетского образования является развитие творческих инициатив и неординарного мышления, чему могут способствовать технологии ИИ, призванные расширять возможности человека, повышать эффективность обучения, преподавания и научных исследований [1]. Одной из основных целей интерактивных образовательных ресурсов является развитие личности учащегося, удовлетворение его разнообразных образовательных потребностей. Виртуальная образовательная среда включает определенные цифровые и информационно-коммуникативные технологии, которые создают условия, необходимые для самостоятельной работы учащихся с информационными источниками, что, в свою очередь, помогает им в самоопределении и самореализации. Интеллектуальные экспертные системы, состоящие из базы знаний, механизма логического вывода и подсистемы объяснений, объединяют сведения об определенной узкой предметной области знаний, способны предлагать и объяснять учащемуся разумные решения.

Технологии искусственного интеллекта помогают совершенствовать интерактивные форматы обучения, адаптировать учебные задания под разные уровни знаний учащихся, распознавать речь учащихся, выявлять ошибки, применять игровые технологии (геймификация образования) и многое другое. Среди бесспорных преимуществ использования технологий искусственного интеллекта можно отметить также возможность мгновенной обратной связи благодаря автоматическому оцениванию результатов выполнения заданий. У преподавателей появляется возможность проявить свои способности по обработке и анализу данных. Так как технологии ИИ могут обеспечить выполнение рутинных обязанностей преподавателя, у него появляется время на координацию процесса обучения, поддержку учащихся.

Методология обучения иностранным языкам с помощью технологий искусственного интеллекта предполагает учет совокупности методов и подходов:

– подход студентоориентированного обучения (англ. student-centered) нацелен на учет личностных характеристик, способностей, интересов, потребностей каждого отдельного учащегося, а также на использование тьюторской поддержки в процессе обучения иностранному языку и культуре изучаемого языка, при этом студент может изучать языковой материал в комфортном для себя темпе;

– метод непрерывного обучения (англ. lifelong-learning) предполагает непрерывность и многообразие обучения с использованием технологий искусственного интеллекта;

– подход открытого обучения (англ. open education) подразумевает доступность цифровых технологий и ресурсов в процессе самостоятельного обучения, а также возможности виртуальной академической мобильности обучающихся;

– метод «обучения на рабочем месте» (work-based learning) реализуется совместно предприятиями и университетами с целью создания разнообразных возможностей обучения на рабочем месте посредством интеграции образовательных ресурсов и технологий искусственного интеллекта для формирования языковых, культурных компетенций и т.д. [2, с. 493–494].

Можно выделить некоторые из наиболее популярных технологий искусственного интеллекта, применяемые в процессе обучения иностранным языкам. Это, например, использование языковых ботов или чат-ботов (A.L.I.C.E., Cleverbot, Elbot, Splotchy и др.), которые предполагают использование интеллектуальных помощников, способных генерировать реакции на запросы собеседника, оценить языковые навыки и даже дать совет по их улучшению.

Одним из инструментов изучения иностранного языка является машинный перевод. Интеллектуальные системы способствуют совершенствованию языковых программ (например, режим устного перевода (Interpreter Mode) в приложении Google Assistant). Мгновенные переводчики значительно облегчают процесс общения, однако, необходимо заметить, они пока не способны решать коммуникационные задачи так, как это делает человек.

Для обучения иностранным языкам преподаватели могут использовать новые сетевые инструменты на основе искусственного интеллекта (например, Jasper.ai и Twee.com). Данные системы способны решать разнообразные методические задачи, такие как адаптация текстов по

стилю, уровню сложности и оригинальности, проверка эссе, формулировка вопросов и тем, создание разнообразных упражнений и заданий и т.д.

Среди перспективных направлений применения технологий ИИ можно отметить, например, следующие:

- анализ больших данных (Big Data);
- компьютерная лексикография (составление smart-словарей, адаптация достижений технологии распознавания естественного языка, составление электронных версий книжных словарей);
- моделирование лингвистических явлений на уровне дискурса;
- составление адаптированных аутентичных текстов для формирования лексико-грамматической компетенции учащихся;
- совершенствование технологий распознавания естественного языка,
- создание и применение интеллектуального капитала (менеджмент знаний) и др. [3, с. 233].

Еще одна перспективная технология ИИ – создание и настройка персонализированных учебников. ИИ оценивает уровень учащегося, скорость его прогресса, а затем адаптирует учебные пособия к его потребностям и возможностям. Преподаватели, в свою очередь, могли бы использовать ИИ для создания учебников для конкретных групп студентов посредством загрузки собственных образовательных программ в систему ИИ.

Таким образом, искусственный интеллект, будучи образовательной технологией, может рассматриваться как познавательный и образовательный ресурс, способствующий развитию и формированию определенных знаний, умений и навыков. Потенциал технологий искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам бесспорно велик, однако необходимо тщательно анализировать его плюсы и минусы, а также учитывать риски, которые несет в себе этот новый этап развития общества.

Библиографические ссылки

1. Шефиева Э.Ш., Исаева Т.Е. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам) // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 10 (78). Краснодар : Издательский дом «ХОРС». С. 84-89.

2. Костюкович Е. Ю. Применение искусственного интеллекта в обучении английскому языку в вузе // Современное педагогическое образование : сб. статей. №1, 2023. Москва : ООО «Русайнс». С. 492–495.

3. Котенко В. В., Луценко Н. О. Перспективы применения технологий искусственного интеллекта на начальном этапе изучения иностранного языка в неязыковом вузе // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2020. №4 (182). Санкт-Петербург : Национальный гос. ун-т им. П.Ф. Лесгафта. С. 231–235.

КОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

А. В. Тупик

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, toupikania@gmail.com*

В статье обсуждается актуальность применения информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам в условиях онлайн-обучения, а также взаимосвязь между практическим подходом и использованием информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку. Автор проводит анализ исследований, посвященных воздействию этих технологий на когнитивные и аффективные факторы в процессе обучения, и подчеркивает важность применения информационно-коммуникационных технологий как инструмента обучения иностранным языкам. В статье также рассматриваются возможности, предоставляемые информационно-коммуникационными технологиями в целях практикоориентированности преподавания иностранного языка, и отмечается значимость цифровой компетентности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; когнитивные способности; цифровая компетентность.

COGNITIVE PROCESSES AND INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

A. V. Toupik

*Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, toupikania@gmail.com*

This article discusses the relevance of the use of information and communication technologies in teaching foreign languages in the context of online learning, as well as the relationship between a practical approach and the use of information and communication technologies in teaching a foreign language. The author analyzes studies on the impact of these technologies on cognitive and affective factors in the learning process and emphasizes the importance of using information and communication technologies as a tool for teaching foreign languages. The article also examines the opportunities provided by information and communication technologies in order to practice-oriented teaching a foreign language, and notes the importance of digital competence.

Key words: information and communication technologies; cognitive abilities; digital competence.

Широкое использование информационно-коммуникационных технологий открывает различные возможности в обучении, которых раньше не существовало. В последние десятилетия информационно-коммуникационные технологии прочно вошли в педагогическую практику преподавателей нового тысячелетия. Языковое образование, таким образом, обогатилось инновациями и инструментами, которые ранее были недоступны. Использование компьютеров и мультимедийных средств получило значительное распространение на всех уровнях

обучения языку. Широкое использование интернет-ресурсов коренным образом меняет методы преподавания и компетенции, необходимые как преподавателям, так и обучающимся; вносит коррективы в способы организации времени и пространства участников образовательного процесса, предоставляя им много возможностей использовать языковые навыки в условиях реального времени и достигать образовательных целей.

На сегодняшний день в образовательной сфере используются различные технологии, такие как онлайн-образование, дистанционное обучение, компьютерные курсы и др. Компьютеры, несомненно, остаются незаменимыми во всех сферах жизни. Чтобы сделать процесс обучения иностранным языкам более эффективным, используются такие цифровые технологии, как умные классы, ЖК-проекторы, ноутбуки, USB-накопители, интерактивные доски, интернет, беспроводные сети, интерактивное телевидение и др.

Применение новых технологий в обучении языку требует от преподавателей не только технических навыков, связанных с использованием новых инструментов, но и теоретических знаний, касающихся воздействия этих технологий на когнитивные и аффективные факторы в процессе обучения.

Технологии в обучении иностранным языкам являются дополнительными, а не замещающими взаимодействие «преподаватель-студент». Компьютер, таким образом, не заменяет преподавателя, а существенно изменяет его традиционную роль, превращая его при определенных условиях в проводника, помощника дидактического процесса. При правильной оценке и использовании новые технологии могут помочь преподавателю создать образовательную среду (физическую и / или виртуальную), способствующую обучению. Создание условий для обучения становится новой функцией преподавателя. Обучающийся, со своей стороны, должен активно участвовать, работать с возрастающей автономией и брать на себя ответственность за собственное обучение [1; 2].

Расширение использования информационных технологий предлагает различные возможности для обучения и управления образованием. Сегодня использование компьютеров и связанных с ними технологий в системе образования расширилось для достижения следующих целей:

- развитие умений письменной речи;
- улучшение когнитивного мышления, используемого для моделирования условий реального мира;
- улучшение общения через интернет и СМИ;

- повышение производительности за счет использования таких инструментов, как электронные таблицы, базы данных, текстовые процессоры и т.д.

Использование технологий в обучении иностранным языкам привело к рождению термина «цифровые навыки». Цифровая компетентность является одной из восьми ключевых компетенций. При обучении устанавливаются цель и задачи, которые должны быть достигнуты, затем преподаватель выбирает, какие методы применять и каким образом будет достигнута цель. Преподаватели должны знать доступные им технические средства обучения и творчески применять их на всех этапах учебного процесса [3; 4].

В обучении иностранным языкам, которое осуществляется с помощью технологий, большинство преподавателей используют интернет, который предлагает множество инструментов для проведения различных форм обучения, таких как проверки знаний, дискуссии и игры. При правильном использовании в обучении интернет может существенно повысить его качество. Смешанные классы представляют собой сочетание классического обучения и обучения на основе технологий. Обучение может быть реализовано с помощью технических средств через онлайн-платформы, такие как Moodle, Canvas, Edmodo, Schoology, которые позволяют преподавателю создавать контент, изменять учебные материалы, экзамены и многое другое. Весь загруженный на платформу контент всегда доступен всем, кто зачислен на курс, преподавателям и студентам [3; 4].

Цифровые технологии оказывают влияние на развитие и укрепление некоторых когнитивных навыков, особенно зрительно-пространственных. Интенсивное использование цифровых технологий все еще является недавним явлением, и исследования в этом секторе, как правило, основаны на некоторых тезисах, сформулированных экспертами в области технологий, с большим упором распространяемых средствами массовой информации, чтобы поддержать или опровергнуть их. Мы пытаемся прояснить, как использование ИКТ в образовательном процессе может влиять на основные когнитивные способности обучающихся.

Исследования влияния технологий на обучающихся проводились в США и Европе [5; 6; 7; 8]. Конечной целью этих проектов было предоставление рекомендаций для разработки новой образовательной политики в учреждениях высшего образования. В отчетах подчеркивается, что практически невозможно определять обучающихся «поколения Z» через сравнение с более ранними поколениями обучающихся даже с учетом таких факторов, как пол и уровень

социальной принадлежности. Затем следует обзор наиболее важных исследований, проведенных в спорном секторе влияния технологий на основные когнитивные способности. В выводах отмечается, что проведенный анализ предоставляет лишь часть окончательных результатов. Ниже мы перечисляем основные тезисы вышеупомянутого исследования.

Зрительные навыки. Многие научные исследования, кажется, согласны с тем, что визуально ориентированные технологии еще больше развили у учащихся естественную человеческую склонность к визуальной информации. Способности к визуальной ориентации, пространственному представлению и распознаванию информации, содержащейся в изображениях, безусловно, усиливаются интерактивными играми и упражнениями, если они практикуются часто и интенсивно. Однако еще не доказано, что это автоматически влечет за собой возможность переноса этих навыков в другие контексты [7; 9].

Навыки памяти. Некоторые исследования показывают, что сильные эмоциональные реакции, вызванные видеоиграми, могут негативно сказаться на этой способности. Память о том, что было изучено дома или в школе во время учебы, будет ослаблена сильными эмоциональными стимулами, создаваемыми видеоиграми.

Использование технологий, по-видимому, оказывает негативное влияние и на ослабление памяти. Преподаватели часто осуждают то, как знакомство с интернетом, поисковыми системами и Википедией изменило отношение обучающихся к наличию и доступности информации. Представления о необходимости запоминать информацию несколько изменились, учитывая, что она всегда доступна для студентов в интернете [7; 9].

Многозадачность. Технологические устройства, доступные студентам, позволяют им контролировать множество процессов одновременно и взаимодействовать друг с другом. Эта возможность, вполне вероятно, развила в них новый способ обучения, основанный на способности выполнять несколько задач параллельно. В отношении этого аспекта было подчеркнуто, как неврологические исследования в настоящее время продолжают утверждать, что возможности человеческого мозга не безграничны и что внимание, уделяемое выполнению одной задачи, уменьшается, когда вводится другая. Есть многочисленные исследования, которые ставят под сомнение тезис о большей склонности современных студентов к многозадачности. Эти исследования подтверждают, что эта способность существовала всегда и что она по-настоящему материализуется только тогда, когда когнитивная деятельность связана с

автоматизированными навыками (например, речь за рулем). Если обучающиеся теперь проявляют тенденцию обрабатывать несколько процессов параллельно, это неизбежно приводит к снижению эффективности и, следовательно, к большей вероятности совершения ошибок [3; 10; 11].

Концентрация и глубокое размышление. Относительно этих двух навыков есть многочисленные свидетельства преподавателей, которые обнаруживают растущую критичность у сегодняшних студентов. Интернет может делать людей более поверхностными и неспособными к аналитическому чтению. Ученые фиксируют изменения в том, как происходит процесс понимания и восприятия чтения. Если раньше погрузиться в чтение книги или длинной статьи было относительно простым занятием, то теперь люди, которые обычно используют интернет в качестве источника информации, жалуются на потерю концентрации после нескольких страниц. Сеть стала для многих основным средством доступа к информации, но СМИ – это не просто пассивные каналы информации, поскольку «они предоставляют сырой материал для мышления, но в то же время они обуславливают процесс [...]. Разум сегодня рассчитывает собирать информацию так, как ее распространяет Сеть» [10].

Иные навыки. Что касается позитивных результатов в использовании цифровых медиа, многие эксперты согласны с тем, что они вносят определенный вклад в развитие исследовательских навыков обучающихся. На самом деле нет никаких сомнений в том, что как онлайн-деятельность, ориентированная на социальные отношения, так и деятельность, ориентированная на развитие своих интересов, основана на динамике обучения сверстников, характеризующейся структурой, отличной от структуры формального образования. И последнее, но не менее важное: благодаря технологиям, используемым в семейной среде, студенты еще больше развили естественную склонность к обучению через развлечение. Именно для того чтобы максимально использовать этот аспект, сектор, обычно обозначаемый термином «образование», переживает бурное развитие, целью которого является распространение даже в формальной сфере новых форм развлечения, направленных на обучение [9; 12].

Человек всегда чувствовал потребность в разработке технологий, облегчающих поиск и переработку информации. Эти технологии неизбежно повлияли на обучение, как правило, путем его улучшения. С развитием и распространением цифровых технологий этот процесс значительно ускорился, и сегодня технологические устройства,

используемые для познания и обучения, становятся все более доступными и широко распространенными.

Библиографические ссылки

1. Albanese O., Ligorio M. B., Zanetti M. A. Identità, apprendimento e comunità virtuali. Strumenti e attività online. Milano : Franco Angeli, 2012.
2. Beraldo R. «Il web 2.0: risorse e strumenti per una glottodidattica costruttivista». [Электронный ресурс]. URL: <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/45/75>. (дата обращения: 12.02.2023).
3. Mazzucchelli C. Tablet a scuola: come cambia la didattica. Milano : Delos Digital srl, 2014.
4. Melchiori R. Le tecnologie nella didattica. Una valutazione longitudinale sull'uso delle TIC. Roma : Edizioni Edicusano/Edizioni Nuova Cultura, 2012.
5. Bonaiuti G. Le tecnologie educative. Roma : Carocci, 2017.
6. CERI/OECD, New Millennium Learners. Initial Findings on the Effects of Digital Technologies on School-age Learner. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/39/51/40554230.pdf>. (дата обращения: 12.02.2023).
7. Diamond A. Executive functions // *Annual Review of Psychology*. 2013. Vol. 64. P. 135–168.
8. Garito M. A. Tecnologie e processi cognitivi: insegnare e apprendere con la multimedialità. Milano : Franco Angeli, 1997.
9. Piccolo D. Nuove tecnologie e costruzione della conoscenza. La didattica digitale nei contesti formativi. Lecce : Youcanprint, 2018.
10. Pandolfini V. Dal gessetto alla tastiera. Formazione e comunità online tra classi reali e virtuali. Milano : Ledizioni, 2010.
11. Meo D. Web 2.0 e FaD per la didattica delle lingue: nuovi scenari e nuovi attori in ambito universitario. Esperienze di tutorship e creazione del Catalogo Online di TDL dell'Università di Palermo. [Электронный ресурс]. URL: https://iris.unipa.it/retrieve/handle/10447/102431/137541/TESI%20DOTTORATO%20MEO%20DANIELA%20L-LIN_02%20-XXI%20CICLO-.pdf. (дата обращения: 12.02.2023).
12. Kaiser F.F., Generation M 2: Media in the Lives of 8- to 18-year olds. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kff.org/entmedia/mh012010pkg.cfm>. (дата обращения: 12.02.2023).

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Н. А. Цыбульская

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Республика Беларусь, tsybulskaya@bsu.by*

Практическое обучение речевой деятельности на современном этапе – актуальная задача иноязычного обучения. Статья посвящена развитию навыков говорения в форме монологической речи с позиций коммуникативного подхода. В статье изложены теоретические обоснования говорения. В основу данной статьи положен личный опыт практической работы поэтапного совершенствования навыков и развития умений говорения на иностранном языке.

Ключевые слова: нативное говорение; коммуникация; речевые действия; навыки и умения; аутентичный текст; диалогическая и монологическая речь; высказывание; импровизация.

ACTIVE METHODS IN TEACHING SPEAKING IN A FOREIGN LANGUAGE

N. A. Tsybulskaya

*Belarusian State University,
K. Marx str., 31, 220030, Minsk, Republic of Belarus, tsybulskaya@bsu.by*

Practical training of speech activity at the present stage is an urgent task of foreign language education. The article is devoted to teaching speaking in the form of monologue from the standpoint of a communicative approach. The article is devoted to teaching speaking in the form of monologue speech from the standpoint of a communicative approach. The article presents the theoretical foundations of speaking. This article is based on personal experience of practical work of gradual improvement of skills and development of speaking skills in a foreign language.

Key words: native speaking; communication; speech actions; skills and abilities; authentic text; dialogical and monologue speech; statement; improvisation.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, позволяющей использовать иностранный язык как средство межличностного и профессионального общения, является ключевым положением всех образовательных программ последнего поколения. Это значит, что язык, будучи системой общезначимых форм и способов представлений о явлениях реального мира, становится формой речевых действий, в процессе которых формируются речевые навыки и умения.

Речевые действия – говорение, аудирование, чтение, письмо – являются составляющими элементами иноязычной речевой деятельности. Будучи «условно самостоятельными», они представляют «процесс, подчиненный сознательной цели» [1, с. 12–13].

Говорение – это «внешнее выражение способа формирования и формулирования мысли посредством языка» [2, с. 69].

Структура говорения включает в себя ориентировочную часть (цель), программирование (аналитико-синтетическую часть, представленную умственными действиями по построению речевых высказываний) и результирующую часть [3, с. 26–27]. Результатом говорения является реакция слушателя.

Говорение обеспечивает языковую коммуникацию. Речевое взаимодействие коммуникантов осуществляется в диалогической и монологической формах.

В связи с этим приоритетной становится задача создания условий, при которых обучаемые могли бы пользоваться средствами языка для построения грамматически и фонологически правильных, значимых высказываний на иностранном языке в устной форме в соответствии с функциональной задачей общения.

Каждой форме присуща своя специфика. Диалогическая речь имеет спонтанный характер, изобилует репликами, стилистически маркирована. Монологическая речь является развернутым видом речи. Она представляет собой структурно-организованную систему мыслей, облеченных в словесную форму. Монологическая речь является логичной и целостной. В зависимости от темы сообщения используется определенная лексика и грамматические конструкции.

Обе формы говорения требуют специального подхода для совершенствования навыков и развития умений.

Особого внимания заслуживает монологическая речь на уровне сверхфразовых единств. С одной стороны, высказывания этого уровня вызывают у обучаемых логико-синтаксические трудности. С другой – обучаемые испытывают сложности психологического характера (например, страх допустить ошибку, что является «парализующим и непродуктивным» [4, с. 100]) и лингвистического характера (лакуны в грамматике, небольшой словарный запас).

В данном случае важен принцип отбора, организации, рационализации и градации трудностей языкового материала.

Не менее существенным психологическим фактором в обучении монологической речи является интерес. Анализ методической литературы показывает, что практически все инновационные технологии основаны на следующих способах развития мотивации: самостоятельная работа учащихся над своими трудностями, игровое моделирование общения, соревнование, ощущение прогресса, разнообразие приемов, отношения между преподавателем и обучающимися.

Опыт показывает, что эффективным содержательным и мотивационным средством для совершенствования навыков и развития

умений говорения на продвинутом этапе обучения является сказка. На этом этапе обучающиеся имеют достаточный лексический запас и могут продуцировать высказывания разной функциональной направленности.

Сказка – это текст, с которым можно «играть». Обучающиеся воспринимают ее как знакомое с детства развлечение и активно включаются в групповую работу. Доступность лексико-грамматических средств дает возможность перейти от осознания события, изложенного в сказке, к пониманию морали сказки.

Выбор сказки базируется на следующих принципах:

1. Сказка должна быть познавательной.
2. Сказка должна быть полезной и эффективной.

Рассмотрим поэтапную работу на занятии с текстом сказки на репродуктивно-продуктивном уровне коммуникации:

1. Учащимся предлагается прочитать сказку вслух по смысловым блокам (абзацам) с целью извлечения информации. На предтекстовом этапе задания направлены на активизацию фоновых знаний: следует выяснить роль сказки как литературного жанра, определить воспитательную функцию сказки, обратить внимание на заглавие и лингвокультуры в сказке. По ходу чтения блоками устраняются лексические сложности посредством подбора синонимов, антонимов, перифраз. Контроль понимания прочитанного осуществляется в передаче содержания своими словами, максимально приближенными к тексту, в форме логически связанных микровысказываний.

Ознакомительное чтение позволяет совершенствовать навыки, связанные с пониманием прочитанного и осмыслением языкового материала. Речь идет о понимании значений слов с опорой на догадку, игнорировании слов, которые не влияют на понимание содержания текста, выделении логических коннекторов, правильном структурировании предложений.

2. Обучаемым предлагается таблица со следующими разделами: персонажи / *personnages*, действия / *actions*, объекты / *objets*, где происходит действие / *où*, когда оно происходит / *quand*. Так, обучаемым предлагается просмотреть текст и заполнить таблицу наиболее значимыми, понравившимися лексемами, соблюдая последовательность их расположения в тексте. В дальнейшем они будут служить содержательно-смысловой опорой для последующей деятельности.

3. Ролевая игра. Рассмотрим один из примеров ролевой игры: действие происходит в детском саду. Обучаемые, в роли воспитателей, должны рассказать сказку детям 3–4 лет, используя собственную таблицу. Перед условными воспитателями ставятся следующие задачи: употреблять

простые предложения; использовать глагольные времена, свойственные устной речи, прямую речь; объяснять семантику некоторых слов (например, прилагательные типа *magnifique* – ‘великолепный’, *superbe* – ‘прекрасный’).

4. В отличие от литературного текста, содержание сказки передается в форме картинок. Преподаватель выступает в роли художника. Обучающиеся передают содержание таким образом, чтобы условный художник смог нарисовать картину. Например, *Jadis, quelque part, il y avait un jeune homme. Un jour, il cultivait la rizière* – ‘Некогда жил-был молодой человек. Однажды он работал на рисовом поле’.

Учащиеся описывают вечернее небо, дом (материал, внешний вид), девушку (внешний вид, одежду): *Quand les étoiles brillent déjà, le gars rentre chez lui. À la porte, une superbe fille est là debout* – ‘Поздно вечером, юноша возвращается домой. У порога дома он видит очаровательную девушку’. Объем высказывания зависит от языковой способности говорящего (восприятия, усвоения, домысливания ситуации, воспроизводства языковых знаков). Преподаватель направляет слушателей на понимание содержания, логику и последовательность изложения.

5. На следующих занятиях один из обучаемых рассказывает подготовленную по своему выбору сказку. Остальные в роли детей выполняют следующие задачи: а) по ходу сказки задают вопросы; б) записывают лингвистические ошибки; в) оценивают артистизм сказочника.

Рассмотрим работу на занятии с текстом сказки на этапе импровизации:

1. Обучающимся предлагается устно составить сказку (волшебную или реальную, например, из жизни студентов). Учащиеся предлагают самостоятельно вербальные опоры: персонажи / *personnages* (*une princesse, un roi, un jeune paysan, une sorcière* и т.д.).

2. Животные / *animaux*: *un cheval noir, un lion, un aigle* и т.д.

3. Предметы / *objets*: *une lampe magique, une épée sacrée, une fleur du bonheur, un tapis volant, une flûte* и т.д.

4. Места / *lieux*: *une ville inconnue, un royaume, un désert, un château fortifié, un jardin, une forêt mystérieuse* и т.д.

5. Действия / *actions*: *passer la nuit blanche dans..., résoudre une énigme, rêver de faire fortune, cheminer, se mettre à pleurer, redonner force, confier une mission* и т.д.

6. Миссия / *mission* (trouver): *un trésor, un herbe qui guérit, une personne qu'il (elle) aime* и т.д.

7. Помощь / *aide*: *une fée, un chat rusé, un vieillard* и т.д.

8. Злые герои / *méchants*: *un ogre, un géant, un monstre* и т.д.

Преподаватель контролирует, подсказывает и направляет мыслительную деятельность обучающихся.

Процесс порождения высказывания (объем и качество) происходит непрерывно. Внимание обучающихся концентрируется на рецепции и понимании содержания и смысла предыдущего высказывания. Речь говорящего не прерывается, высказывания конструируются самостоятельно (уровень самостоятельности на каждом этапе зависит от наличия и отсутствия содержательных и смысловых опор). Активизируется коммуникативная и мыслительная деятельность, ускоряется темп речи.

Для импровизации можно предложить обучающимся устно «написать» любовный роман. Учащиеся получают индивидуальное задание в форме дескриптивного описания. Например, описать героиню / героя романа (внешний вид, отношения с родителями, друзьями, психологический портрет героев); второстепенных героев; встречу героев (SMS о встрече, приметы, по которым они находят друг друга, место встречи, время, визуальный контакт); пейзаж (рельеф, растительность); локализацию действия (город / деревня); любовь с первого взгляда; конфликт (чувства, реакция) и т.д. Заглавие предлагают обучающиеся, преподаватель – сценарий-план. Рассмотрим примеры такого сценария:

1. Представление героини (героя) / *Découverte de l'héroïne (de l'héros)*.
2. Встреча героев / *La rencontre*.
3. Зарождение любви / *L'amour naît*.
4. Любовь расцветает / *L'amour augmente, devient plus fort, triomphe*.
5. Препятствия / *Obstacles apparus*.
6. Обстоятельства побеждают / *L'amour vaincu par les obstacles*.
7. Разлука / *La séparation*.
8. Эпилог / *Épilogue (facultatif)*.

В качестве вербальной опоры можно предложить серию возвратных глаголов (*se voir, se rencontrer, s'entendre bien, s'aimer, se fiancer, se fâcher, se quitter, se séparer, se retrouver* и т.д.).

Импровизация, являясь обучением в коллективе, требует концентрации внимания, постоянной логической связи с предыдущим высказыванием, осознания личного вклада в конечный результат. Такая работа активизирует коммуникативные, познавательные, интеллектуальные способности обучающихся, развивает воображение, индивидуальные навыки коммуникации без опоры на текст.

Библиографические ссылки

1. Леонтьев А. А. Общее понятие о деятельности // Основы теории речевой деятельности. / отв. ред. А. А. Леонтьев. М. : Наука, 1974. С. 5–20.
2. Зимняя И. А. Речевая деятельность и психология речи // Основы теории речевой деятельности. / отв. ред. А. А. Леонтьев. М. : Наука, 1974. С. 64–80.
3. Леонтьев А. А. Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности. / отв. ред. А. А. Леонтьев. М. : Наука, 1974. С. 21–28.
4. André B. Motiver pour enseigner, analyse transactionnelle et pédagogie. Paris : Hachette Education, 1998.

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОГРАММНЫХ ПРОДУКТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Н. М. Шкурская

*Белорусский государственный университет,
ул. Курчатова, 5, 220045, г. Минск, Республика Беларусь, shdm2009@yandex.ru*

В настоящее время не проводилось серьезных исследований по изучению влияния компьютерных обучающих программ на учебный процесс. Отмечается, что основная масса существующих программ оставляет желать лучшего. Это связано с тем, что при их разработке не всегда привлекают преподавателей-методистов, делая упор на качество графики, специальные эффекты и качество программирования. В статье рассматривается специфика обучающих компьютерных программ, учитывающих индивидуальные особенности учащегося.

Ключевые слова: обучающие программы; мультимедиа; программный продукт; информация; фотографии; задание; обучающие экспертные системы; оценка знаний.

MAIN CHARACTERISTICS OF SOFTWARE PRODUCTS FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING

N. M. Shkurskaya

*Belarusian State University,
Kurchatov str., 5, 220045, Minsk, Republic of Belarus, shdm2009@yandex.ru*

Currently no serious studies have been conducted on the impact of software training programs on educational process, however, it is noted that the bulk of existing programs leaves much to be desired. This is due to the fact that methodologists are not always involved in their development, though the focus has been placed on the quality of graphics, special effects and programming quality. This article discusses the specifics of software training programs that take into account the individual characteristics of a student.

Key words: training programs; multimedia; software product; information; photographs; assignment; training expert systems; knowledge assessment.

Исследования американских ученых по компьютерному обучению, проведенные несколько десятилетий тому назад, показали, что в среднем эффективность обучения в результате использования обучающих компьютерных программ возросла на 30 %: то есть появление различных обучающих программ не внесло существенного изменения в процесс обучения. При этом отмечается возрастание мотивации учащихся, качества запоминания информации.

Развитие вычислительной техники, появление мультимедиа и инструментальных пакетов позволяют создавать обучающие компьютерные программы, учитывающие индивидуальные особенности

обучающегося, повышая тем самым уровень освоения материала и мотивацию.

Рассмотрим некоторые программные продукты для обучения иностранным языкам, в частности английскому языку.

Rosetta Stone – программный продукт, предназначенный для обучения иностранным языкам с помощью компьютера, разработанный и выпускаемый компанией *Rosetta Stone Inc.*

Применение специализированных методик позволяет в короткий срок освоить базовые навыки, а также существенно их развить в дальнейшем. Для обеспечения результата используется не простое заучивание правил орфографии, грамматики, а полное погружение в языковую среду. *Rosetta Stone* применяет комбинацию текста, изображений и звука с тем, чтобы обучающийся запоминал слова и грамматику интуитивно, без использования словарей [1]. Например, программа демонстрирует учащемуся четыре фотографии (рис. 1). Далее дается звуковое и текстовое пояснения, которые описывают одну из фотографий. Обучающийся должен выбрать фотографию, наиболее соответствующую описанию. В другом варианте он должен завершить описание фотографии.



Рис. 1. Пример выбора ответа

Программа предоставляет экранную клавиатуру для облегчения ввода нелатинских символов в ходе выполнения письменных заданий.

Если у обучающегося имеется микрофон, программное обеспечение может попытаться оценить произношение слов. Можно настроить параметры восприятия произношения, что позволяет тренировать правильную речь.

Интерфейс крайне прост, не вызывает сложностей у начинающих пользователей благодаря интуитивности, развитому механизму подсказок [1].

Электронное средство обучения «Английский язык. Лексико-грамматический практикум» состоит из следующих разделов: правила, упражнения по правилу, тест по теме, результаты тренировочных упражнений, упражнения [2; 3].

В практикуме две части: теоретическая и практическая. Первая включает в себя грамматический и лексический материал, вторая состоит из набора упражнений.

При переходе в режим правил открывается список параграфов лексико-грамматического справочника, который представляет собой правила, оформленные в виде отдельных блоков и таблиц (рис. 2).

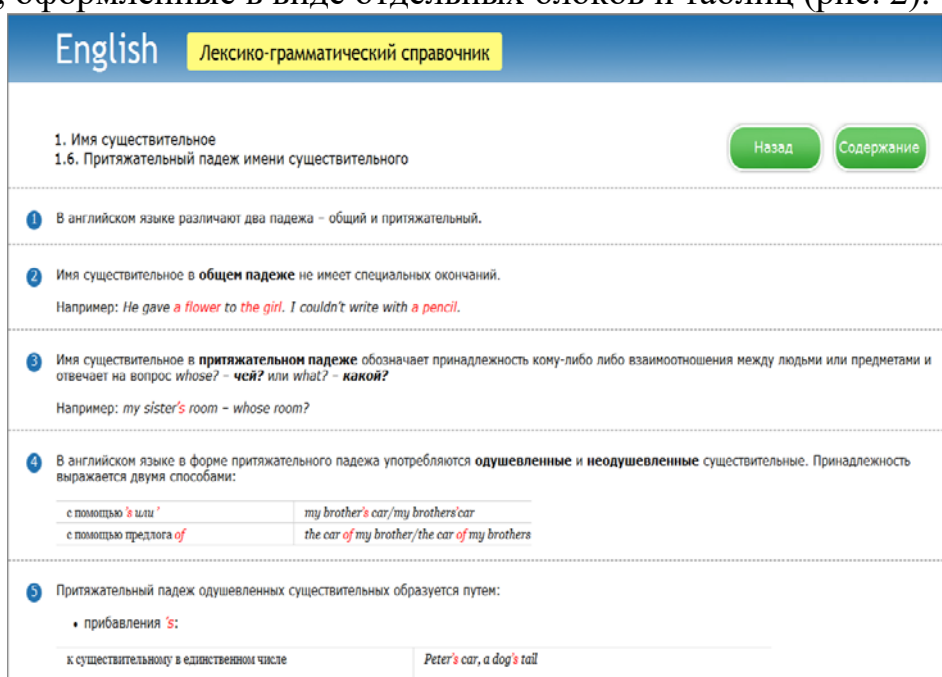


Рис. 2. Лексико-грамматический справочник

Каждый подпараграф сопровождается тренировочными упражнениями. Для усвоения правила предлагается по 10 заданий в рамках каждой из тем (рис. 3). Задания идут по порядку. При выполнении теста по теме дается минимум 10 заданий. При этом задания для такого теста не выбираются из других разделов, а являются оригинальными.

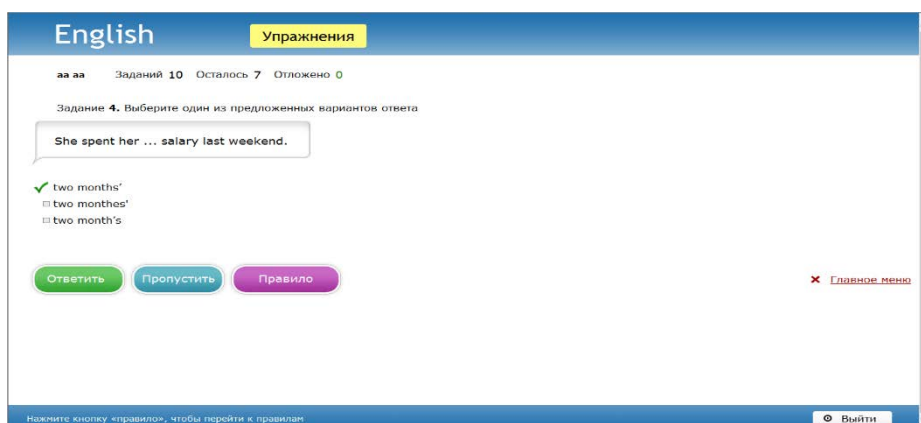


Рис. 3. Пример задания

Каждое задание предваряется инструкцией закрытого или открытого типа. Когда речь идет об инструкции закрытого типа, следует выбрать вариант ответа, а затем подтвердить свой выбор нажатием кнопки **Ответить**. Инструкция открытого типа предполагает самостоятельное введение ответа при помощи клавиатуры в предназначенном для этого поле, после чего также нужно подтвердить свой выбор нажатием кнопки **Ответить**.

Если учащийся испытывает сомнения при выборе ответа, он может снова обратиться к правилам для уточнения, нажав кнопку **Правило**, а затем вернуться к выполнению заданий, нажав клавишу *Escape* на клавиатуре, либо кнопку **Назад** вверху и внизу страницы с помощью мыши. Учащийся может пропустить задание, нажав кнопку **Пропустить**, и приступить к выполнению других заданий.

После выполнения всех заданий упражнения на экране открывается окно мотивационного блока: результаты.

В окне **Результаты** для наглядности правильный ответ выделяется зеленым цветом, неправильный – красным (рис. 4).

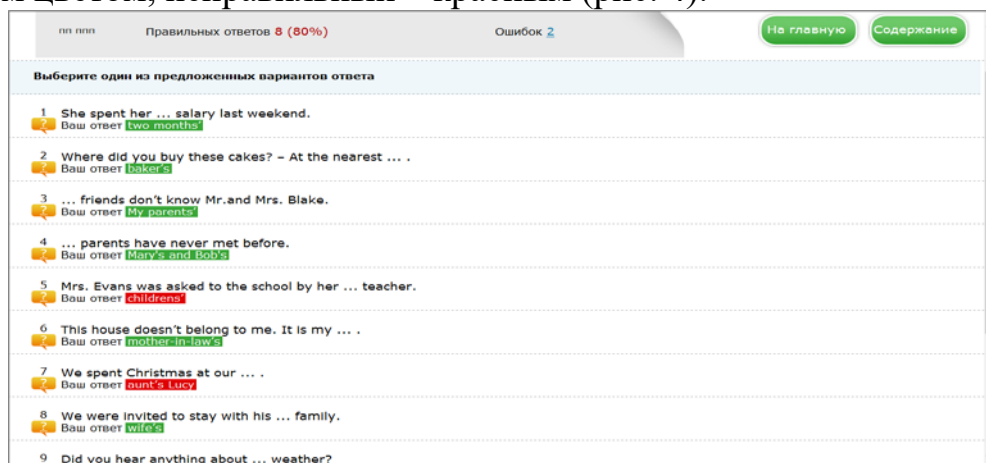


Рис. 4. Демонстрация результатов выполнения теста

Можно также ознакомиться с правилом, на которое была допущена ошибка: для этого надо нажать кнопку ссылки на **Правило**.

Вызов окна настроек программы осуществляется в главном меню программы либо в окне выбора упражнений. Пользуясь настройками, учащийся может выбрать количество заданий в итоговом тесте (от 10 до 60). Если необходимо включить опцию **Тест на время**, ставится флаг в соответствующем поле и указывается количество минут, которые отводятся на выполнение итогового или вводного тестов.

Будучи по своей сути интерактивными, обучающие экспертные системы – это наиболее подходящие помощники в обучении иностранному языку, конечной целью которого является интерактивное общение. У компьютерного обучения иностранным языкам много преимуществ. Одно из них – психологическое, которое заключается в огромном мотивационном потенциале: постоянное присутствие доброжелательного инструктора и машины, гарантия конфиденциальности оценки знаний, а также наличие элементов компьютерных игр.

Методические преимущества заключаются в интерактивности обучения, возможности как выбора темпа для индивидуального выполнения и усвоения материала, так и многократного воспроизведения, закрепления в сознании в сжатые сроки приобретенных навыков и умений.

Библиографические ссылки

1. Official Rosetta Stone – Language learning [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rosettastone.com/buy/learn-english-british/> (дата обращения: 27.04.2023).
2. Шимчук Л. В., Боброва Л. К. Английский язык. Лексико-грамматический практикум. 10–11 классы. Минск : Электронные ресурсы, 2011.

ПРОЕКТЫ ПО ИТАЛЬЯНСКОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЕ НИУ ВШЭ

М. Г. Яшина

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
ул. Мясницкая, 20, 101000, г. Москва, Российская Федерация, myashina@hse.ru*

В статье анализируется опыт использования проектного метода при преподавании итальянского языка в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики». Автор кратко описывает систему запуска и согласования проектов в университете, подбор участников, а также преимущества данного метода как для преподавателей, так и для студентов. На основе опыта с уже осуществленными проектами делаются выводы о взаимосвязи метода с внешней и внутренней мотивацией учащихся и о важности грамотной организации процесса работы с проектами в вузе. Констатируется, что проекты являются важным инструментом для укрепления междисциплинарных связей, раскрытия творческого потенциала студентов, индивидуализации процесса обучения как для учащихся, так и для преподавателей.

Ключевые слова: метод проектов; мотивация; итальянский язык; методика преподавания; междисциплинарность.

PROJECTS IN ITALIAN LANGUAGE IN HSE EDUCATIONAL ECOSYSTEM

M. G. Yashina

*National Research University «Higher School of Economics»,
Myasnitskaya, 20, 101000, Moscow, Russian Federation, myashina@hse.ru*

The article analyzes the experience of using the project method in teaching Italian at the National Research University «Higher School of Economics». The author briefly describes the system for launching and coordinating projects at the university, the selection of participants, as well as the advantages of this method for both teachers and students. Based on the experience with already implemented projects, conclusions are drawn about the relationship of the method with the external and internal motivation of students and the importance of competent organization of the process of working with projects at the university. It is stated that projects are an important tool for strengthening interdisciplinary ties, revealing the creative potential of students, individualizing the learning process for both students and teachers.

Key words: project method; motivation; Italian language; teaching methods; interdisciplinarity.

Метод проектов используется при обучении иностранным языкам достаточно давно и успешно, на разных уровнях системы образования (в школах, вузах) [1] и на разных этапах обучения (для начинающих и продолжающих) [2]. Проектная работа предполагает результат в виде некоторого осязаемого продукта (текста, видеоролика, мероприятия), к которому заранее сформулированы требования, и индивидуальный вклад каждого участника. Обучающие проекты обычно характеризуются также большей степенью самостоятельности при их выполнении, групповой

работой и, следовательно, социальным взаимодействием, а также решением аутентичных, то есть реальных задач [3].

В Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» проекты активно применяются при преподавании иностранных языков, в частности итальянского. При написании данной статьи использовался опыт автора при проведении исследовательских и прикладных проектов за последние 4 года: «Учебник итальянского языка для экономистов», «Интервью с итальянскими предпринимателями в России», «Экономика регионов Италии», «Экскурсии по итальянским местам в Москве», «Стили современного политического лидерства в Италии и Германии», «Футбольная индустрия и другие статьи дохода Италии», «Учим итальянский с музыкой», «Итальянский клуб ВШЭ», «Этимология итальянских экономических терминов», «Самое трудное в итальянской грамматике».

Участие в проектах является обязательным для всех студентов: за каждый проект, в зависимости от трудоемкости, студент получает кредиты, необходимый минимум которых является условием для получения диплома. Преподаватели, в свою очередь, могут быть инициаторами проектов. В таком случае составляется проектное предложение, в котором определены задачи, виды деятельности, сроки, требования к кандидатам. Проектное предложение должно быть одобрено академическими руководителями программ, для студентов которых оно предназначено, затем оно публикуется на портале так называемой «Ярмарки проектов», где студенты могут подать заявку на участие. Процедура согласования и публикации проектного предложения занимает обычно около недели, сроки подачи заявки определяет сам преподаватель, как и количество участников проекта, его длительность, примерное количество часов на выполнение, распределение ролей в проектной группе (если проект групповой). В зависимости от количества участников и предполагаемой трудозатратности высчитывается количество часов, которое включается в нагрузку преподавателя. Наряду с формальными характеристиками, преподаватель определяет также и содержание проекта: его тематику и образовательные цели. Стоит отметить, что привлекать к проекту можно не только своих студентов или студентов своего факультета: если преподавателю иностранного языка в команду проекта нужен участник, допустим, с навыками видеосъемки или программирования, он вправе указать это в проектном предложении и одобрить полученные заявки от подходящих кандидатов с других факультетов, в том числе из филиалов ВШЭ в других городах.

Таким образом, для преподавателя проектная работа имеет следующие практические преимущества:

- возможность пользоваться помощью студентов при решении насущных методических или научных вопросов (поиск информации и составление аналитических записок для научных исследований, составление методических материалов с использованием актуальных аутентичных источников и т.п.);

- возможность учитывать свои индивидуальные потребности и пожелания при планировании профессиональной деятельности, вносить творческий элемент в собственную работу (иначе говоря, вырабатывать часть необходимой аудиторной нагрузки за счет собственных актуальных проектов, разнообразив таким образом четко регламентированные программой учебные курсы);

- возможность выйти за рамки собственной предметной области (при подготовке междисциплинарных проектов).

Что касается роли проектов в целом в образовательной экосистеме университета, можно отметить следующее:

1. Проекты позволяют дополнять и актуализировать учебные планы, в зависимости от особенностей и потребностей конкретных студентов или от текущей ситуации. Например, при поступлении запроса учащихся на более углубленное изучение итальянской литературы преподаватель может объявить соответствующий проект для желающих.

2. Благодаря проектам студенты могут реализовать свой потенциал и развить экстралингвистические навыки (съемка и редактирование видео, проведение интервью, ведение канала в соцсетях и т.п.).

3. Проекты по иностранному языку могут иметь различную тематическую и предметную направленность и позволяют, таким образом, развивать междисциплинарные связи (проведение экскурсий по своему городу на итальянском языке углубляет знания учащегося в области архитектуры, а составление аналитических записок по регионам Италии дает дополнительные знания по экономике и т.д.). В таких случаях подход к обучению подобен *phenomenon based learning* [4], который активно применяется, например, в школах Финляндии. Стоит подчеркнуть, что такие проекты в НИУ ВШЭ часто инициируются самими студентами, которые хотят связать итальянский язык с исследованиями по своей специализации или с тематикой, которая их интересует (например, футбол, искусство, история).

4. Данный пункт вытекает из предыдущего: проекты позволяют индивидуализировать обучение, сделать его более личностно-ориентированным.

5. Реализуя проекты в сфере интересов преподавателя (составление методических материалов или помощь в научном исследовании),

студенты чувствуют собственную значимость и видят практическое применение собственных знаний и навыков, что положительно сказывается на их мотивации.

6. Соответственно, проекты позволяют студентам применять знания и навыки по иностранному языку для реальных нужд, что опять-таки ведет к росту мотивации и стимулирует учащихся к дальнейшим занятиям иностранным языком.

7. Проекты позволяют также выйти за рамки университета и применить иностранный язык для общения с носителями языка в аутентичных ситуациях (например, можно привести интервью с итальянскими предпринимателями, которые были осуществлены студентами НИУ ВШЭ в рамках соответствующего проекта при сотрудничестве с ассоциацией итальянских предпринимателей в России GIM Unimpresa).

В связи с методом проектов был упомянут и такой важный фактор, как мотивация. Безусловно, повышение мотивации студентов к изучению итальянского и других европейских языков является первостепенной задачей в сегодняшней геополитической ситуации (хотя это касается, безусловно, и других иностранных языков). Проектная работа существенно повышает мотивацию студентов к дальнейшему обучению, однако важно рассмотреть и обратную связь, а именно мотивацию к участию в проектах по иностранному (в нашем случае по итальянскому) языку.

Как известно, мотивацию разделяют на внутреннюю и внешнюю [5]. Внутренняя мотивация обусловлена личными предпочтениями и склонностями человека, удовольствием от выполнения определенных операций, тех же упражнений на иностранном языке. Внешняя мотивация определяется требованиями окружающей среды и обстоятельствами. Логичным является вопрос, в какой степени участие студентов в проектах по итальянскому языку является следствием внутренней, а в какой – внешней мотивации. На основе опыта и бесед со студентами можно констатировать, что внутренняя мотивация (то есть радость от соприкосновения с итальянским языком, возможность заняться любимой темой и самим инициировать проекты) имеет для студентов первостепенное значение. И действительно, в НИУ ВШЭ студентам предлагается большое количество проектов по самым разным предметам, однако подавляющее большинство изучающих итальянский язык хотя бы раз участвовали в проекте, связанном с итальянским языком.

Тем не менее внешняя мотивация также имеет большое значение: во-первых, она побуждает студентов вовремя выполнять проекты и системно подходить к планированию и организации своей работы. Во-вторых, риск

не получить диплом из-за отсутствия проектных кредитов обязывает студентов в принципе участвовать в проектах. Опыт позволяет предположить, что некоторые инициативы привлекли бы студентов и на безвозмездной основе: побеседовать с итальянским предпринимателем или заняться развитием телеграм-канала очень привлекательно для молодых людей, в то время как на поиск аутентичных статей по актуальным политическим проблемам и составление упражнений к ним не каждый готов пожертвовать своим свободным временем.

Из этого мы делаем вывод, что огромную значимость имеет то, как проектный метод встроен в экосистему университета. Это подразумевает не только ценность проектов, выраженную в кредитах или других факторах, но и то, насколько преподаватели свободны в выборе тематики и форм организации проектов, как выстроен процесс согласования и утверждения проектных предложений, как организована система подачи и одобрения заявок со стороны студентов, какова форма отчетности и компенсации преподавателям затраченного времени и усилий. Очевидно, что излишняя бюрократизация упомянутых процессов и отсутствие чётко отработанных механизмов крайне отрицательно сказались бы на использовании проектного метода и, скорее всего, значительно уменьшили бы положительный эффект от его применения.

Библиографические ссылки

1. Лазутова Л. А., Левина Е. А. Использование проектной деятельности в системе профессиональной подготовки бакалавров по профилю "Иностранный язык" в педагогическом вузе // СНВ. 2018. №3 (24). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-proektnoy-deyatelnosti-v-sisteme-professionalnoy-podgotovki-bakalavrov-po-profiluyu-inostrannyy-yazyk-v-pedagogicheskom> (дата обращения: 30.04.2023).

2. Горбунова Н. В. Проектная деятельность и проектные методы в образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-i-proektnye-metody-v-obrazovanii> (дата обращения: 30.04.2023).

3. Kokotsaki D., Menzies V., Wiggins A. Project-based learning: A review of the literature // Improving Schools. 2016. V. 19 (3). P. 267–277. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1177/1365480216659733> (дата обращения: 30.04.2023).

4. Kangas M., Rasi P. Phenomenon-Based learning of multiliteracy in a Finnish upper secondary school // Media Practice and Education, 2021. V. 22:4. P. 342–359. DOI: 10.1080/25741136.2021.1977769

5. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions // Contemporary Educational Psychology. 2000. V. 25. P. 54–67.