

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ:



СОВРЕМЕННЫЕ ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ



**СБОРНИК СТАТЕЙ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ
III НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ**

**Департамент иностранных языков
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»**

2018

УДК 81-13
ББК 81.1
И 68

Иностранные языки и межкультурная коммуникация: современные векторы развития и перспективы: сборник статей по результатам III научной конференции молодых ученых 17.05.2018 г. (ДИЯ НИУ ВШЭ) / Отв. редактор Е.Г. Кошкина. Выпуск 2.– М. Из-во ООО «Буки Веди», 2018. – 418 с.

Сборник трудов «Иностранные языки и межкультурная коммуникация: современные векторы развития и перспективы» является научным изданием, публикующим статьи молодых исследователей по широкому кругу проблем: перспективы развития отечественной и зарубежной лингвистической науки, современные подходы и актуальные вопросы преподавания иностранных языков, информационные технологии, проектная методика и активные методы в преподавании иностранных языков, язык как средство межкультурной коммуникации, проблемы современного переводоведения.

Сборник издается по результатам конференции молодых ученых, проведенной Департаментом иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» 17 мая 2018 г.

Адресован широкой аудитории, интересующейся проблемами лингвистики, переводоведения, проблемами преподавания иностранных языков и культур, исследователям, лингвистам, преподавателям иностранных языков, аспирантам, студентам бакалавриата и магистратуры. Рабочие языки сборника: русский и английский.

ISBN 978-5-4465-2121-0

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

№ 2

СБОРНИК СТАТЕЙ

2018

МОСКВА

Сборник издается по заказу
Департамента иностранных
языков НИУ ВШЭ

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКИ.....	8
<i>Агафонова А.А.</i> Мем как видеовербальный текст.....	8
<i>Былова П.Д.</i> К языковым особенностям в философском романе Ф. Ницше «Так говорил Заратустра»	15
<i>Вахранев А.Ю.</i> Результаты использования British National Corpus и перспективы развития его применения.....	18
<i>Клочкова М.А.</i> Художественный плакат как видео-вербальный текст (на примере журнала Ver Sacrum)	30
<i>Кравцова М.Т.</i> Игра слов в креолизованном тексте.....	37
<i>Липина А.А.</i> Модальная семантика волеизъявления	42
<i>Любановская Е.М.</i> «Добро» в формулах новгородских берестяных грамот	50
<i>Мозговая А.О.</i> Эмотивные триггеры интернет-коммуникации (на примере немецкоязычного интернет-сервиса Instagram)	56

<i>Советов И.М.</i> Дейксис и анафора.....	65
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	73
<i>Богданова А.А.</i> Видеофильм как средство развития умений аудирования при обучении английскому языку на среднем этапе обучения	73
<i>Вольнова Д.С.</i> Использование приемов мнемотехники в процессе формирования лексических навыков у учащихся начальной школы (на примере французского языка).....	79
<i>Иваненко А.А.</i> Интерпретация морфологических ошибок в нарративах детей-билингвов	88
<i>Кочеткова Ю.А.</i> Реализация принципа сознательности при постановке целей обучения иностранному языку.....	95
<i>Мележникова М.И.</i> Международные квалификации преподавателей иностранного языка: оцениваемые компетенции и типы заданий.....	104
<i>Симанженкова И.А.</i> Использование игр на уроках английского языка как средство стимулирования познавательной активности младших школьников	115
<i>Смыкова К.А.</i> Особенности применения элементов методики интенсивного обучения на уроках второго иностранного языка в средней и старшей школе в современных условиях двуязычного обучения	122
ИКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	136
<i>Медведева Н.А.</i> Использование технологии веб-квеста для формирования социокультурной компетенции при обучении иностранному языку	
Ошибка! Закладка не определена.	
<i>Нечаева М.И.</i> Использование образовательной технологии «перевернутый класс» в системе школа-вуз.....	151

<i>Старостина А.К.</i> Интернет-ресурсы как средство созданию обучающих материалов при обучению иностранному языку в начальной школе.....	159
<i>Хлудова О.А.</i> Использование интернет-ресурсов в обучении английскому языку на примере материалов видеохостинга YouTube и социальной сети «ВКонтакте»	168
ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	176
<i>Задорожнева Д.В.</i> Понятие американской мечты в политическом дискурсе США в XX веке	176
<i>Свяжина С.Ю.</i> Деятельность Гёте-Института как инструмент лидерства Германии	188
COMMUNICATION: CURRENT AND FUTURE RESEARCH CHALLENGES	200
<i>Giuliodori Lucio</i> When language matters. From rude words to the first Italian political party: The analysis of language in the rise of the Five Star Movement	200
<i>Басов А.И.</i> Comparative analysis of english language variability in television series by means of digital humanities	203
<i>Колясникова О.С.</i> Подготовка к письменной части экзамена Cambridge English: Advanced	224
<i>Стефанова А.С., Мусаева И.И.</i> Corpus studies of errors caused by L1 interference in essays written in English by the speakers of Russian.....	234
<i>Фербер В.А.</i> Проблема эквивалентности перевода текстов разных функциональных стилей с помощью нейронного машинного перевода (NMT) (на примере Google Translate и Microsoft Translator)	244

<i>Целоусова В.М.</i> Измерение уровня культурного интеллекта (CQ) среди студентов из России	255
ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	263
<i>Доценко В.В.</i> «Игра в классику» в романе Донны Тартт «Щегол»	263
ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ	279
<i>Абдрашитова Л.М.</i> Основные особенности культурологической экспликации как переводческого приема	279
<i>Аксенова А.А.</i> Идиостиль поэта в системном анализе оригинала и перевода	284
<i>Артюх Е.И.</i> Лексика судопроизводства в художественном тексте как объект межъязыковой передачи (на материале романа Дж. Арчера «Sons of Fortune» и его переводе на русский язык)	290
<i>Богина А.А.</i> Основные закономерности перевода английских глаголов жестикуляции в художественной литературе	297
<i>Вихарев И.И.</i> Типология переводческих ошибок при переводе текстов туристического дискурса	308
<i>Власова Е.С.</i> Проблемы перевода художественной детали на примере повести Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Лингвистон»	315
<i>Крюкова Е.В.</i> Перевод постфольклорных элементов во вторичных текстах (на материале произведений Терри Пратчетта)	326
<i>Мизгирева П.А.</i> Особенности передачи юмора в кинодискурсе	337
<i>Пантелеева К.В.</i> Методика работы с глоссарием при техническом переводе	347
<i>Рогатова С.В.</i> Стратегия перевода советизмов на материале романа В. Войновича «Москва 2042», повести М. Булгакова «Собачье сердце» и	

роману И. Ильфа и Е. Петров «12 стульев» и повести А. и Б. Стругацких «Понедельник начинается в субботу»	364
Степанова М.Н. Лексические трудности перевода кулинарных текстов о коломенской пастиле	375
Феоктистова С.А., Тикунова В.В. Интернет-мемы как средство межкультурной интернет-коммуникации. Сравнительный анализ русскоязычных и англоязычных мемов	383
Цымбалова Д.А. Особенности перевода неологизмов в политическом дискурсе США и Германии в 2016-2017 годах	395
Ярмак А.А. Ситуативные реалии как зеркало культуры народа	407
Сведения об авторах	414

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКИ

МЕМ КАК ВИДЕОВЕРБАЛЬНЫЙ ТЕКСТ

А.А. Агафонова

В современной лингвистике многочисленные исследования посвящены лингвистике семиотически осложненного текста. Такие тексты называют видеовербальными, креолизованными, поликодовыми, полимодальными. Это тексты, представляющие собой комбинации элементов разных по виду, но одинаковых по значимости знаковых систем, участвующих в оформлении текста.

В нашей статье мы рассмотрим взаимодействие вербальной и визуальной составляющей в меме. Мем несет иронический и сатирический эффект, высмеивая актуальную на данный момент проблему. Вербальный и визуальный компоненты дополняют друг друга и передают единое смысловое содержание.

Ключевые слова: видеовербальный, мем, вербальность, невербальность.

MEME AS A VIDEOVERSION

A.A. Agafonova

In modern linguistics, numerous studies are devoted to the linguistics of a semiotically complicated text. Such texts are called videofemale, creolized, policemovie, polymodal. These are texts, which are combinations of elements of different appearance, but equal in importance sign systems involved in the design of the text.

In this article we will look at the interaction of verbal and visual components in the meme. The meme has an ironic and satirical effect, ridiculing the actual problem at the moment. Verbal and visual components complement each other and convey a single semantic content.

Keywords: videoservery, complementarity, interdependence, meme, verbal, nevervalidate.

В современной лингвистике многочисленные исследования посвящены лингвистике семиотически осложненного текста [Е.Е. Анисимова, Г.Г. Слышкин, О.В. Пойманова, Ю.С. Чаплыгина, М.М. Давыдова, А.В. Протченко, А.Г. Сонин]. Такие тексты называют видеовербальными, креолизованными, поликодовыми, полимодальными. Это тексты «фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [6, с. 180-181].

Использование современных технических средств и новейших технологий приводит к более тесному смыканию изображения с вербальной составляющей и меняет традиционное представление о тексте [7, с 187–194]. Понятие текста расширяется и включает в себя зрительный образ, который представляет собой комбинации элементов разных по виду, но одинаковых по смыслу систем [3, с. 447]. Следует отметить, что компоненты семиотически осложненного текста могут находиться в разных отношениях. Е.Е. Анисимова выделяет отношения взаимодополнения и взаимозависимости [1, с. 12].

– **Отношения взаимодополнения.** Изображение понятно без слов и может существовать самостоятельно. Вербальный комментарий описывает изображение, дублируя его информацию. Вербальному комментарию отводится вторичная и дополнительная функция.

– **Отношения взаимозависимости.** Изображение зависит от вербального комментария, который определяет ее интерпретацию. Без комментария смысл изображения неясен или может быть превратно истолкован. Вербальный комментарий в данном случае выполняет первичную, основную функцию.

В своем исследовании мы обращаемся к изучению мема как видеовербального текста.

Термин «мем» был впервые введен Ричардом Докинзоном в книге «Эгоистичный ген» в 1976 г. и понимался им как любая идея, символ, манера или образ действия, осознанно или неосознанно передаваемые от человека к человеку посредством речи, письма, видео, ритуалов, жестов и др. [2, с. 108].

В.А. Пищальникова в своей статье «Формирование новых когнитивных структур в массмедиа» объясняет мем как «поликодовый прецедентный текст, содержащий изображение и вербальную

составляющую, регулярно воспроизводимый полностью или с частичным изменением составляющих и актуализирующий определенное стабильное содержание. Мем – новый тип знака, по сути противоположный языковому: знание его статично, а форма вариативна». В.А. Пищальникова утверждает, что «мем возникает только в принципиально новой – поликодовой среде» и говорит о негативной коннотации мема [4, с. 71].

Можно точно отследить, когда обычная картинка становится чем-то большим – мемом, так как интернет является ресурсом, который быстро передает информацию и помогает наблюдать и анализировать происходящие ситуации в мире, с помощью которых развивается история мемов.

Дуглас Рашкофф дает следующую классификацию мемов в своей книге «Медиавирус» [5, с. 26]:

– по способу зарождения:

- преднамеренно созданные (такие мемы создаются специальными людьми для продвижения продукции или компании на рынке);

- кооптированные (возникающие быстро и неожиданно мемы, но сразу же подхватываются заинтересованными сторонами);

- самозарождающиеся (мемы, которые мы наблюдаем в социальных сетях, сделанные специально для забавы народа);

– по семиотическому признаку:

- визуальные – массовые и популярные. (эдвайсы, комиксы, фотожабы, фейсы и т.д);

- аудиальные – песни, которые являются хитом, слоганы, девизы;

- текстовые – любые словесные выражения, неологизмы, стихотворения, слоганы, существующие в текстовом виде;

- смешанные – видеомемы, потому что они объединяют в себе визуальные и аудиальные признаки (по некоторым источникам к креолизированным мемам относятся картинки с текстом, потому что они совмещают в себе и визуальный, и вербальный контент);

– по структурному признаку [5, с. 26]:

- **двусоставные** – двухчастное высказывание, базирующиеся на заявке, в большинстве случаев это картинка с обрамляющим ее текстом;

- **персонажные** мемы, с изображением какого-либо персонажа, где визуальная составляющая выполняет функцию вербальной;

- **синтаксические** – мемы, имеют повторяющуюся структуру текста, в которой по смыслу меняются отдельные элементы;

- **ситуативные** – мемы-комиксы, которые, подобно синтаксическим, представлены типовой схемой, в которой меняются отдельные элементы;

- **компаративные** – мемы, основанные на сопоставлении двух или трех изображений

В качестве примера семиотически – осложненного текста мы обратимся к немецкому мему.



На первом меме „Natürlich kann man sich aufregen... man kann aber auch Kekse essen!“ (Конечно, можно переживать... а можно есть печенье) в качестве вербальной части выступает изображение героя детской телевизионной передачи «Улица Сезам» Коржик, который ест печенье.

Согласно задумке автора телепередачи, Коржик известен своим ненасытным аппетитом. Он ест все, но предпочтение отдает печению. По способу зарождения этот мем является преднамеренно созданным. Можем предполагать, что вслед за таким мемом последует реклама, например, фитнес-клуба. По семиотическому признаку этот мем визуальный. По структурному признаку – это **персонажный** мем. Визуальная составляющая уже выполняет функцию вербальной части, однако также дублируется вербально. Общий смысл мема заключается в том, что еда помогает побороть волнения и переживания. Несомненно, мем несет в себе комический и даже иронический эффект. Ведь последствием поедания печению может стать плохая фигура. Без некоторого ироничного содержания невозможно было бы отметить негативную коннотацию мема. Вербальный и визуальный компоненты дополняют друг друга и передают единое смысловое содержание.



Визуальной составляющей мема является изображение человека и акулы. При этом автор не случайно избирает голубой фон изображения. Он имплицитно указывает на некую безысходность, которую испытывает человек, оказавшись один на один с дикой природой. На фоне только бескрайнее море. Нет лодок или людей, которые могли бы спасти человека. Однако в такой природной среде еще более комичным кажется изображение акулы с айфоном. По способу зарождения этот мем является

преднамеренно созданным, так как основная идея автора заключается в иронии над современным обществом, ведь все моменты личной жизни выкладываются на фейсбук. По семиотическому признаку этот мем – визуальный. Такие мемы являются популярными в социальных сетях. Таким образом, автор может масштабно высмеять чрезмерную увлеченность молодежи гаджетами. По структурному признаку этот мем является персонажным, так как он основан на изображении персонажей. Без вербальной составляющей визуальная часть не несла бы в себе никакой информационной нагрузки и не передавала бы задумки продуцента. В меме произошла подмена персонажей. При этом только сочетание составляющих мема несет комический эффект.



Вербальной составляющей является фраза «Wie Gewicht verlieren?» (Как потерять вес?). Визуальную часть данного мема представляет Ждун, который символизирует ожидания. У Ждуна, как известно, избыточный вес, но при этом он ничего не делает и ждет, когда вес уйдет сам. Он только задает риторические вопросы. Этот мем является целенаправленно созданным. Вероятно, данный мем был создан преднамеренно. Его могли создать маркетологи или обычные пользователи интернета, ведь он указывает на поведение людей, которые хотят похудеть, но никаких усилий для этого не прикладывают. По семиотическому признаку мем визуальный. Изображение Ждуна можно увидеть во многих социальных сетях, также он является одним из любимых и популярных мемов подростков. По структурному признаку – это персонажный мем. Он

строится на основе изображения Ждуна, где невербальная составляющая выполняет функцию вербальной. Ждун даже в отрыве от контекста несет в себе определенный посыл: отношение ретранслятора ко всему происходящему, выраженное спокойствием и обреченностью. Цвет изображения – серый, что также подтверждает идею обреченности и привлекает внимание зрителя.

В заключении отметим, что компонентами мема всегда являются изображение и текст. Оба компонента мема передают единый смысл и находятся в отношениях взаимозависимости или взаимодополнения.

Литература

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. – М.: Academia, 2003. – 128 с.
2. Докинз Р. Эгоистичный ген. Электронный источник: <https://www.litmir.me/br/?b=7296&p=1>. Дата обращения 17.06.2017
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 447 с.
4. Пищальникова В. А. Формирование новых когнитивных структур в Массмедиа // Новое в лингвистике и методике преподавания иностранных и русского языков: сборник научных статей / под общ. ред. М.В. Пименовой. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2018 – 71 с.
5. Рашкофф Д. Медиавирус (Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание) – М.: Ультра. Культура 2003. – С. 26
6. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. – М., 1990. – С. 180–181
7. Хлопова А. И. Электронная поздравительная открытка как полимодальный текст // Языковое бытие человека и этноса: когнитивный и

психолингвистический аспекты. – М.: АСОУ, ИНИОН РАН, 2010. – Вып. 17. – С. 187–194.

К ЯЗЫКОВЫМ ОСОБЕННОСТЯМ В ФИЛОСОФСКОМ РОМАНЕ

Ф. НИЦШЕ «ТАК ГОВОРИЛ ЗАРАТУСТРА»

П.Д. Былова

В данной статье рассматриваются основные особенности выразительного языка, использованного Ф. Ницше при написании произведения «Так говорил Заратустра». Методы исследования включают в себя обзор существующих источников по теме и стилистический анализ оригинального текста на немецком языке. Подтверждается ранее выраженная в исследовательской литературе точка зрения о том, что язык философского романа «Так говорил Заратустра» находится на границе между поэзией и прозой. Описывается выборочное использование лексики, введение авторских неологизмов, широкое применение аллегорий, что приближает данное сочинение к поэтическим произведениям.

Ключевые слова: германская филология, германские исследования, Ницше

ON LINGUISTIC FEATURES IN PHILOSOPHICAL NOVEL

“THUS SPOKE ZARATHUSTRA” BY F. NIETZSCHE

P.D. Bylova

The aim of this work is to provide an overview of the main features of the expressive language in Thus Spoke Zarathustra. The methodology includes the theoretical studies of existing sources including the original text of Nietzsche's work in German and stylistic analysis. As a result, it may be concluded that the novel stands on the border of prose and poetry and has a number of stylistic features which are revolutionary for a philosophical work that was written and published at the end of 19th century. In general, the selective use of the vocabulary and building the new lexical units, rhythmically balanced sentences, the wide use of allegorical images constitute the main reasons why this philosophical novel has enough features to be called “a poem”.

Keywords: german philology, german studies, Nietzsche

Фридрих Вильгельм Ницше широко известен современному человеку в качестве автора философских идей о вечном возвращении, сверхчеловеке, аполлоническом и дионисийском начале; влияние его учения распространяется в том числе на литературу, искусство, массовую культуру. Однако, деятельность Ф. Ницше в качестве поэта, лирика, автора стихотворных произведений остаётся малоизученным фактом его биографии. Стихи Ф. Ницше выходят в сборниках «Идиллии из Мессины»

(1882), «Песни Заратустры» (1888) и «Дионисийские Дифирамбы» (1892), четырнадцать стихотворений под заголовком «Песни принца Фогельфрай» завершают книгу «Весёлая наука» (1887). Однако, особого внимания заслуживает философский роман «Так говорил Заратустра», который, по мнению некоторых исследователей данного произведения, существует на границе между поэзией и прозой [5, с.67]. Язык данного произведения отмечен такими особенностями, как широкое использование аллегорий, особое построение предложений, осознанное применение синтаксических средств выразительности, использование определённым образом отобранной лексики и образование автором собственных неологизмов, использование ритма для усиления выразительности текста.

Прежде всего стоит отметить аллегоричность языка произведения «Так говорил Заратустра». Текст наполнен аллегориями, представляющими абстрактные и отвлечённые идеи мыслителя через символические художественные образы. Словно отталкиваясь от подражания текстам Нового Завета и диалогам Платона, Ницше предпочитает излагать свои мысли небуквально, через символы. Примером может послужить глава «О трёх превращениях», где «три превращения духа» открываются читателю через образы верблюда, льва и ребёнка: „Drei Verwandlungen nenne ich euch des Geistes: wie der Geist zum Kameele wird, und zum Löwen das Kameel, und zum Kinde zuletzt der Löwe.“

На лексическом уровне в тексте выделяются единицы, характерные для чистого немецкого языка XIX века, а также неологизмы, созданные автором. Таким образом, лексика обогащается не благодаря иностранным заимствованиям, а исключительно за счёт вводимых Ф. Ницше авторских неологизмов, полученных при сочетании корней со словообразующими морфемами. Среди прилагательных можно выделить такие лексические единицы, как «wehselig», «schnell-gefällig», «aberwitzig», «tanzwütig»,

«friedfertig», «sündlich-gesund»; среди существительных – «Naschkatzen», «Grunze-Schwein». Не менее распространены субстантивированные прилагательные. Сам главный герой, странствующий философ Заратустра наделён множеством характеристик, выраженных при помощи прилагательных, путём субстантивации перешедших в разряд существительных: «der Schaffende», «Schöpfende», «Erkennende», «Genesende», «Liebende», «Segnende» [3, с.48].

Обратимся к синтаксическим средствам выразительности. В произведении «Так говорил Заратустра» распространён синтаксический параллелизм – использование схожего порядка слов в следующих друг за другом предложениях: „In deine Höhe mich zu werfen – das ist meine Tiefe! In deine Reinheit mich zu bergen – das ist meine Unschuld!“ Другой приём поэтического синтаксиса – антитеза, замечен в заголовках, начиная с подзаголовка произведения „Ein Buch für Alle und Keinen“ и заканчивая многочисленными названиями глав, такими как „Von tausend und Einem Ziele“, „Von den Freuden- und Leidenschaften“, „Von der Seligkeit wider Willen“, „Von alten und neuen Tafeln“.

Частным примером синтаксического параллелизма являются те случаи, когда автор выстраивает прозаический текст по законам стихотворного и музыкального ритма. Законы музыкальной гармонии были особенно важны для Ф. Ницше не только в связи с его деятельностью музыканта и композитора, но и в качестве средства создания «дифирамбического языка». Обратимся к примеру из главы „Der Genesende“ («Выздоровливающий»): «Alles geht, alles kommt zurück; ewig rollt das Rad des Seins. Alles stirbt, alles blüht wieder auf; ewig läuft das Jahr des Seins. Alles bricht, alles wird neu gefügt; ewig baut sich das gleiche Haus des Seins. Alles scheidet, alles grüßt sich wieder; ewig bleibt sich treu der Ring des Seins.» [2, с.313]

Прозаический текст, выстроенный по принципу ритмичного повторения параллельных конструкций, максимально стилистически приближен к языку песни, поэмы.

Таким образом, вышеприведённые особенности языка работы Ф. Ницше «Так говорил Заратустра», включающие использование характерных для поэзии средств выразительности, наделяют написанный в прозе текст философского романа чертами лирического произведения.

Литература

1. Kaulhausen, M.-H. Nietzsches Sprachstil. Gedeutet aus seinem Lebensgefühl und Weltverhältnis/M.-H. Kaulhausen. – München, Oldenburg, 1977. – 167 p.
2. Nietzsche, F. Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen/F. Nietzsche. – Leipzig, 1893. – 472 p.
3. Szabó, L.V. „Die Worte liegen uns im Wege“ – zum Kunstsprachstil Nietzsches in „Also sprach Zarathustra“/L.V. Szabó. – Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis, hrsg. von Csaba Földes. – Veszprém, 2002. – p. 35–52.
4. Płeś, Ł. M. Friedrich Nietzsche – Dichter Oder Denker?/ Ł. M. Płeś. – Acta Universitatis Lodzianis Folia Germanica, 8, 2012. – p. 35-49.
5. Vitens, S. Die Sprachkunst Friedrich Nietzsches in „Also sprach Zarathustra“/S. Vitens. – Bremen/Horn, 1951. – 168 p.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ BRITISH NATIONAL CORPUS И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЕГО ПРИМЕНЕНИЯ

А.Ю. Вахранев

В данной статье рассмотрены результаты, которых удалось добиться в лингвистике и смежных дисциплинах при помощи лингвистического корпуса British National Corpus. Показана значимость BNC как элемента современного изучения языка, позволяющего рассматривать лингвистические данные в реальном контексте. Проанализированы характерные особенности формирования словарей при помощи BNC, использование этого корпуса в создании средств машинного распознавания и воспроизведения человеческой речи, а также в описании лингвистами английского языка. Выявлена и обоснована необходимость активного использования корпусов (в частности, BNC) в процессе развития лингвистической науки.

Ключевые слова: лингвистический корпус, British National Corpus, лингвистический ресурс, корпусная лингвистика.

THE RESULTS OF USING BRITISH NATIONAL CORPUS AND DEVELOPMENT PROSPECTS OF ITS APPLICATION

A.Y. Vakhranov

The results that have been achieved in linguistics and related disciplines with the help of the linguistic corpus “British National Corpus” are examined in this article. The significance of BNC as of an element of modern language learning, which allows to consider linguistic data in a real context, is shown. The characteristic features of the formation of dictionaries with the help of BNC and using of this corpus in the creation of computer recognition and reproduction of human speech tools, as well as in the description of the English language by linguists, are analyzed. The necessity of active use of corpora (in particular, BNC) in the development of linguistic science is identified and justified.

Keywords: linguistic corpus, British National Corpus, linguistic resource, corpus linguistics.

Лингвистическим корпусом принято считать совокупность различных текстов, собранных вместе, размеченных необходимым образом и дополненных поисковой системой. Такие корпуса являются неотъемлемым элементом современного изучения языков, так как позволяют рассматривать лингвистические данные в реальном контексте, предоставляют большой объём таковых данных (при соответствующем размере корпуса), а также позволяют многократно использовать единожды собранную вместе совокупность текстов для решения различных лингвистических задач.

Данная статья посвящена одному из наиболее богатых лингвистическими данными корпусов – Британскому национальному корпусу (BNC – от англ. “British National Corpus”), в который, по подсчётам учёных, было включено более 100 миллионов английских слов, а также результатам, которых удалось добиться с применением BNC: изданию лексикографами новых словарей, созданию учёными возможностей для распознавания и воспроизведения машинами человеческой речи, описанию лингвистами английского языка, новым подходам для обучения и изучения языка и другим [1, с. iii].

Примерно 90% текстов, включённых в состав BNC – это образцы письменного языка. Данные тексты были заимствованы из различных источников: научные журналы и периодические издания, региональные и общенациональные газеты, художественная литература и публицистика, а также ряд неизданных материалов (письма, студенческие эссе и другое). Ещё около 10% лингвистических данных, которые содержатся в данном корпусе, приходится на примеры разговорной речи, которые записаны и переданы с помощью транскрипции. Оба подкорпуса (письменный и разговорный) являются важным лингвистическим ресурсом для учёных различных направлений науки о языке.

Наиболее активно лингвистические корпуса применяются для создания словарей (переводных, толковых и прочих), так как данные, собранные в словарях, в корпусах используются в реальном контексте, что позволяет наиболее точно сформировать представление о том, как они функционируют в языке. Благодаря своему объёму BNC является лингвистическим ресурсом для создания большого количества словарей различной направленности. Так в 2012 году в Индии в рамках кампании по сохранению местных языков и созданию свободного доступа к знаниям при помощи перевода большого успеха удалось добиться благодаря созданию серии переводных словарей с английского языка на 22 языка, распространённых в стране. В данной серии словарей, выпущенной под брендом «Словарь Лонгмана» Центральным институтом языков Индии в рамках Национальной переводческой миссии, использовано более 12000 слов и фраз из Британского национального корпуса [6].

Среди основных типов словарей, использующих данные BNC, можно выделить:

1. Толковые словари (например, “Oxford Advanced Learner’s Dictionary” и “Harrap’s Essential English Dictionary”);

2. переводные словари (например, The Longman-NTM-CIPD dictionaries);

3. словари сочетаний (например, онлайн словарь ozdic.com).

Сами создатели BNC среди способов применения их продукта на первое место ставят именно издание справочных книг и материалов, таких как словари и грамматики. Благодаря развитию компьютерных технологий у создателей справочной литературы появилась возможность ссылаться на примеры из источника, который своими объёмами и достоверностью превосходит знания и опыт любой группы учёных. Сейчас издатели всё чаще ссылаются на языковые корпуса (в том числе – на BNC), так как примеры непосредственно из языковой среды позволяют понять, как на самом деле функционирует язык. Но составление справочников не является единственной сферой применения BNC, на что обращают внимание его создатели, выделяя ещё минимум четыре: лингвистические исследования, обработка естественного языка, обучение английскому языку и работа с искусственным интеллектом, которая является наиболее перспективным направлением. Сами разработчики BNC отмечают, что этот языковой корпус является «обширной тестовой базой для разработки программ» [8].

Важно отметить, что в области тестирования и оценки работы программного обеспечения применение получили оба подкорпуса BNC – устный и письменный. Это связано с тем, что активное развитие в наши дни получили программы, не только работающие с письменными текстами, но и использующие средства машинной обработки и воспроизведения устной речи человека.

Устный подкорпус BNC состоит из двух основных частей: спонтанных диалогов, записанных добровольцами, и речей, озвученных на публичных мероприятиях. Это позволяет разработчикам работать как с

устной речью в естественных условиях, так и с официальной речью. Кроме того, в рамках проекта “The BNC2014” в сентябре 2017 года был представлен новый устный подкорпус, состоящий из устных текстов начала и середины 2010-х и содержащий около 11,5 миллионов слов, что позволяет работать с самыми актуальными лингвистическими данными, что крайне необходимо для разработчиков ПО, связанного с обработкой и воспроизведением человеческой речи.

В рамках “The BNC2014” осенью 2018 года ожидается релиз обновлённой письменной части корпуса, что также позволит тестировать программы, работающие с текстом, в соответствии со всеми современными нормами и новыми явлениями британского варианта английского языка. Однако в нынешнем виде BNC также является серьёзной базой для работы с программным обеспечением, такими как языки разметок (например, “Text Encoding Initiative”) или проекты, посвящённые анализу слов и текстов.

Одним из наиболее значимых IT-проектов, связанных с анализом значений слов, для формирования базы которого использовался BNC, является “Semeval”, а точнее – его первые три из пяти версий, носившие название “Senseval”. При оценке последовательности назначений подкатегорий в “Senseval” использовалась система словарного поиска “Nector”, которая была сформирована работниками издательства Оксфордского университета и американской компьютерной компании DEC на базе 20 миллионов слов, собранных при помощи BNC [7].

Ряд вычислительных инструментов, использующих словарную базу BNC, применяется учёными-лингвистами в узкоспециализированных сферах науки, таких как обработка естественного языка, которая является общим направлением математической лингвистики и развития искусственного интеллекта. Так точность и скорость программы анализа

флективной морфологии английского языка и морфологического генератора, сформированного на базе данного анализатора, определяются двумя лингвистическими ресурсами: BNC и лексической базой данных английского языка CELEX [4, с. 208].

Таким образом, можно утверждать, что BNC применяется в сфере создания искусственного интеллекта, так как процесс обработки естественного языка напрямую связан с изучением проблемы компьютерного анализа и синтеза естественных языков. Комплексными задачами анализа и синтеза, в свою очередь, являются создание средств максимально точного машинного перевода и применение искусственного интеллекта для автоматического упрощения текстов.

Наличие такого объёмного корпуса, как BNC, позволяет наиболее точно проводить анализ текстов и слов при помощи автоматических вычислительных инструментов, которые могут использовать не только весь корпус как свою базу, но и отдельные подборки примеров. В частности, упомянутый выше морфологический генератор для проверки правильности изменения форм глаголов использует перечень лемм, которые позволяют удваивать согласные. Данный перечень был автоматически сгенерирован на базе BNC и включает в свой состав около 1100 примеров [4, с. 214].

BNC также используют для научных исследований, не связанных с искусственным интеллектом, но позволяющих собирать новые сведения об английском языке в рамках различных разделов лингвистики. Большое количество примеров предложений и словосочетаний позволяет проводить исследования в области синтаксиса, которые ранее были невозможны. В частности, учёные обращают своё внимание на редкие сочетания, которые могут не встречаться в языковых корпусах меньшего размера.

Так, в 2000 году учёными Цюрихского университета было проведено исследование, посвящённое данным о словосочетаниях, которые удалось почерпнуть из BNC. Себастьян Хоффманн и Ханс-Мартин Леманн в данной работе рассматривают механизмы, позволяющие использовать во всей полноте различные вариации словосочетаний английского языка. При помощи BNC был составлен список коллокаций, частота употреблений которых находилась в диапазоне от 50 до 100 раз во всех текстах корпуса [2, с. 19].

Подобные исследования позволяют отмечать особенности языка, которые ранее невозможно было выделить из-за отсутствия столь обширной базы примеров. В частности, в данном исследовании были изучены механизмы, позволяющие словосочетаниям быть всегда готовыми к использованию, а также возможность расширять словосочетания грамматически или лексически, подстраивая их таким образом под определённый контекст. Однако, как отмечают учёные, для ответа на некоторые вопросы объёма BNC в нынешнем его виде недостаточно. Например, наличие связи между тем, являются ли комбинации слов знакомыми для человека и частотой употребления данных комбинаций человеком хорошо прослеживается в результате анкетирования носителей языка и тех, для кого язык не является родным, но при выборе коллокаций частота употребления в BNC которых не превышает 7-13 раз, данная связь перестаёт прослеживаться: учёные отмечают, что для обеспечения надёжных данных для будущих исследований по этой теме потребуется более обширный корпус [2, с. 31].

Таким образом, одним из направлений развития самого корпуса могло бы быть не только обновление состава корпуса, как это уже делается в рамках проекта BNC2014, но и расширение его состава. Проблема данного способа развития корпуса заключается в том, что работа с

большими массивами текстов, сбор материалов и их разделение и упорядочивание – процессы, которые требуют не только больших человеческих ресурсов и чётко слаженной работы между ними, но и больших временных затрат. Из-за того, что для реализации данной идеи может потребоваться большое количество времени, актуальность и значимость многих текстов может быть утрачена.

Одним из решений этой проблемы могло бы быть создание корпуса, работа по дополнению и актуализации базы которого велась бы непрерывно с момента выпуска проекта. Перманентное обновление и расширение корпуса позволит учёным-лингвистам проводить исследования, используя наиболее точные данные. Кроме того, это позволит изменить подходы к обучению языку, так как многие современные программы ссылаются на устаревшие источники, которые, тем не менее, являются надёжными и проверенными учебными пособиями.

Обучение английскому языку также можно отнести к одному из основных способов применения ВНС. Выделяются два подхода к обучению языку при помощи корпусов: создание методических материалов и изучение при помощи анализа. Аналитический подход является более подходящим решением при изучении языка вместе с учителем, так как при самостоятельном обучении такой способ вызовет трудности даже у достаточно продвинутых взрослых учеников. Это связано с тем, что лингвистическая сложность многих цитат, их относительно непредсказуемая последовательность, ограниченный контекст материала и большое количество текстов, содержащихся в корпусе, гораздо более сложны для понимания, чем материал, предоставляемый в словарях, грамматиках и учебниках [5]. Для создания подобных методических материалов, учебных программ и рекомендаций по изучению издатели могут использовать примеры из корпуса. Например,

после того, как министерство образования Японии в 2004 году признало необходимость совершенствования знаний английского языка в специализированных областях (в том числе — в области обучения английскому языку) [3, с. 100], группа японских учёных разработала веб-систему для обучения языку в специализированных сферах, используя BNC как средство разработки. При этом, несмотря на относительную сложность аналитического подхода к изучению языка, BNC предоставляет таким образом возможность индукционного обучения, то есть возможность самостоятельно делать обобщения на основе примеров из корпуса, что, например, невозможно при использовании в обучении корпусов меньшего объёма. Это связано с тем, что обобщения, сделанные при анализе таких корпусов, будут иметь ограниченную ценность [5] для изучающего язык или же создадут у изучающего неверное представление о реальном положении вещей в языке. При аналитическом подходе BNC также может использоваться для изучения случаев использования слов в различных контекстах. Таким образом, изучающий язык получает возможность понять различные способы использования одних и тех же слов. Гай Астон в своём исследовании приводит пример анализа употребления наречия “pretty”, обращая внимание, что данное наречие чаще встречается в устной, чем в письменной речи, и особенно редко встречается в более формальной письменной речи, что позволяет сделать вывод о том, что данное наречие стоит избегать при написании формальных писем [5].

BNC может также применяться в обучении, не связанном с лингвистикой напрямую. Так, большое количество текстов, содержащихся в этом корпусе, могут обеспечить человека энциклопедической информацией. Например, при поиске географического названия или имени человека можно обнаружить тексты, содержащие ряд интересных фактов

об объекте поиска. Как отметил Майкл Стаббс, корпус также может иллюстрировать культурные стереотипы и предрассудки [5].

Все перечисленные выше способы применения BNC являются основными не только для данного, но и для любого обширного языкового корпуса. Рассуждая о перспективах использования BNC нужно понимать, что в первую очередь это будет касаться именно обозначенных ранее сфер. Допустимо применение корпуса и в иных сферах, но в данный момент такие решения видятся менее очевидными. Кроме того, важно отметить, что совершенно по-разному в дальнейшем могут применяться устный и письменный подкорпус.

Одной из основных сфер применения письменного подкорпуса BNC (как и любого другого национального корпуса) должен стать анализ текстов в сети. Умелое применение корпусной лингвистики в этой сфере позволит улучшить подбор контекстной рекламы для пользователей сети и автоматически распознавать публикации, содержащие недопустимую по тем или иным причинам информацию. Основатель Facebook Марк Цукерберг, отвечая недавно в сенате США на вопрос о борьбе с ненавистническими постами пользователей (hatespeech), заявил, что автоматически такие посты выделить сложно из-за лингвистических особенностей [10]: развитие и дальнейший анализ BNC могли бы позволить учёным применять его для анализа британского сегмента социальной сети.

Благодаря анализу большого массива современных текстов искусственный интеллект сможет получить возможность делать выводы о пользователях сети по их постам и комментариям, что позволит компаниям лучше взаимодействовать со своей целевой аудиторией. Например, интернет-СМИ получат возможность определять по

комментариям к материалам и статьям, кто является их читателями, не собирая при этом личной информации пользователей.

Активное применение в случае расширения и обновления базы может получить и устный подкорпус BNC, в связи со сложившейся в последнее время тенденцией к использованию голосовых помощников, распознающих человеческую речь и имитирующих её.

Кроме того, устный подкорпус мог бы применяться и для искусственного интеллекта, цель которого не максимально быстро находить ответы пользователей, а напротив – максимально долго и вдумчиво поддерживать диалог: такие особенности искусственного интеллекта могли бы быть полезны для людей, страдающих от одиночества, например, для пожилых. Так, большой популярностью пользуется так называемый режим «болталки» голосового помощника «Алиса», выпущенного компанией «Яндекс», который базируется именно на корпусе текстов [9]. При наличии большого количества записей устной речи учёные могут заняться в том числе и такими сложными задачами, как распознавание интонаций. Это позволит наладить максимально точное взаимодействие между человеком и искусственным интеллектом.

Литература

1. Burnard, L. The BNC handbook: exploring the British National Corpus [Текст] / Lou Burnard, Guy Aston. – Edinburgh: Edinburgh University Press, 1998. – 256 с.
2. Hoffmann, S. Collocational Evidence from the British National Corpus / Sebastian Hoffmann, Hans-Martin Lehmann // Corpora Galore. Analyses and Techniques in Describing English. – Amsterdam – Atlanta: Editions Rodopi B.V., 2000. – С. 17-33.
3. Minn, D. Using the BNC to create and develop educational materials and a website for learners of English / Danny Minn, Hiroshi Sano, Marie Ino and

Takahiro Nakamura // ICAME Journal. – №29. Warsaw: De Gruyter Open, 2005. – С. 99-113.

4. Minnen, G. Applied morphological processing of English / Guido Minnen, John Carroll, Darren Pearce // Natural Language Engineering. Vol. 7, №3. – New York: Cambridge University Press, 2001. – С. 207-223.

Электронные ресурсы

5. Aston, G. Learning English with the British National Corpus [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.sslmit.unibo.it/~guy/barc.htm>
6. Bilingual dictionaries to promote India's mother tongues [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.deccanherald.com/content/233756/bilingual-dictionaries-promote-indias-mother.html>
7. Senseval.org. Data [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.senseval.org/index.html>
8. Using the BNC [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/using/index.xml>
9. «Не то чтобы у нас была какая-то машинная комната, в которой мы можем регулятор хамства убавить». Глава управления машинного интеллекта «Яндекса» Михаил Биленко – об «Алисе» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://meduza.io/feature/2017/10/20/ne-to-chtoby-u-nas-byla-kakaya-to-mashinnaya-komnata-v-kotoroy-my-mozhem-regulyator-hamstva-ubavit>
10. Показания Марка Цукерберга в сенате США. Максимально коротко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://meduza.io/feature/2018/04/11/pokazaniya-marka-tsukerberga-v-senate-ssha-maksimalno-korotko>

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЛАКАТ КАК ВИДЕО-ВЕРБАЛЬНЫЙ ТЕКСТ (НА ПРИМЕРЕ ЖУРНАЛА VER SACRUM)

М.А. Клочкова

Под плакатом принято понимать лаконичное, броское, обычно крупноформатное изображение с кратким текстом, выполненное в агитационных, рекламных, информационных или учебных целях. Начиная с конца 19-го века плакат становится так же и частью культуры. Наглядным примером тому могут служить плакаты, выполненные для журнала группы венских художников Ver Sacrum. Этот журнал был создан в 1898 году Густавом Климтом, Коломаном Мозером, Альфредом Роллером и другими художниками для широкого распространения идей венского сецессиона. Своей задачей они видели отход от консерватизма и традиционных понятий в венском искусстве того времени. Так, в журнале помимо картин венского сецессиона печатались стихотворения современных авторов, рецензии на спектакли, первые фотографии.

Немаловажное место в журнале отводится художественному плакату. Специфика плаката как искусства состоит в концентрированном донесении информации через образную сферу. От того, каким будет плакат, во многом зависят эстетические вкусы поколения, поскольку плакат – это тот вид искусства, с которым человек сталкивается повседневно. Поэтому составители журнала включали в каждый выпуск большое количество изображений, которые сопровождали различные тексты: от поясняющих подписей до стихотворений.

В своем исследовании мы хотим доказать, что художественный плакат является видео-вербальным текстом. Дополняя друг друга, изображение и текст художественного плаката воспринимаются реципиентом как единое целое. Важно отметить, что основными функциями художественного плаката являются эстетическая и гедонистическая, поэтому плакат служит определенным средством воздействия на реципиента.

Особое внимание в исследовании уделяется типам и видам построения плакатов журнала Ver Sacrum.

Ключевые слова: видеовербальный текст, художественный плакат, текст, изображение, Венский сецессион

POSTER AS VIDEO-VERBAL TEXT (EVIDENCE FROM THE MAGAZINE VER SACRUM)

М.А. Klochkova

Ver Sacrum (meaning "Sacred Spring" in Latin) was the official magazine of the Vienna Secession. Published from 1898 to 1903, it featured drawings and designs in the Jugendstil style along with literary contributions of distinguished writers from across Europe. The influence of this magazine on modern art was great, that is why we decided to analyze its posters that are at the same time video-verbal texts. The theoretical basis and the results of the analysis of the video-verbal texts of the magazine "Ver Sacrum" are to be represented in this report.

Keywords: video-verbal text, poster, text, imagination, Vienna Secession

Одной из главных причин возросшего в последние годы интереса к такому объекту лингвистического исследования, как видео-вербальный текст является его активное использование в современных печатных и сетевых СМИ, равно как и пользователями сети Интернет, которые все чаще дополняют вербальное сообщение медийным компонентом — рисунком, фотографией, видеорядом, особым шрифтом и т. д. При этом значение визуальной составляющей неизмеримо возрастает, становясь наравне с вербальным текстом.

Видео-вербальный или же креолизованный текст — это текст, фактура которого состоит из двух разнородных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной.

Е. Е. Анисимова проводит градацию текстов по степени спаянности в них вербальных и невербальных компонентов: тексты с нулевой креолизацией, изображение в которых не представлено и не имеет значения для их организации, тексты с частичной креолизацией, изображение в которых относительно автономно, и тексты с полной креолизацией, вербальная часть которых не может существовать автономно и ориентирована или же отсылает на изображение, которое в свою очередь выступает в качестве обязательного компонента текста.

Категория видео-вербальных текстов представляет собой весьма широкий диапазон, основанный на соединении визуальной (видео-) и словесной составляющей, — от различных форм печатных СМИ (плакаты, газеты, журналы, реклама) до бесконечного разнообразия продукции телевидения и киноиндустрии.

В качестве примера видео-вербального текста рассмотрим художественный плакат.

Плакат — это «броское, как правило, крупноформатное изображение, сопровождаемое кратким текстом, сделанное в

агитационных, рекламных, информационных или учебных целях». В художественном плане плакатом также может называться вид графики.

К особенностям жанра можно отнести следующее: плакат должен быть виден на расстоянии, быть понятным и хорошо восприниматься зрителем. В плакате часто используется художественная метафора, разномасштабные фигуры, изображение событий, происходящих в разное время и в разных местах, контурное обозначение предметов. Для текста важным является шрифт, расположение, цвет. В плакатах используется также фотография в сочетании с рисунком и с живописью.

Начиная с конца 19-го века плакат становится также и частью культуры. Наглядным примером тому могут служить художественные плакаты, выполненные для журнала группы венских художников *Ver Sacrum*.

Журнал «*Ver sacrum*» (лат. "весна священная") — красочный журнал, издававшийся участниками Венского сецессиона, объединения венских художников в эпоху Ар Нуво, под руководством Густава Климта с 1898 по 1903.

Своей задачей составители журнала видели отход от консерватизма и традиционных понятий в венском искусстве того времени. Так, в журнале помимо картин венского сецессиона печатались стихотворения современных авторов, рецензии на спектакли, первые в Мире художественные фотографии.

Немаловажное место в журнале отводится художественному плакату.

Специфика плаката как искусства состоит в концентрированном донесении информации через образную сферу. От того, каким будет плакат, во многом зависят эстетические вкусы поколения, поскольку

плакат – это тот вид искусства, с которым человек сталкивается повседневно.

Поэтому составители журнала включали в каждый выпуск большое количество изображений, которые вступали во взаимодействие с вербальными текстами в журнале, образуя тем самым видео-вербальные.

В этих текстах вербальный и визуальный компоненты состоят в неразрывной связи, и при удалении одного из компонентов оставшийся компонент либо перестаёт передавать информацию, либо делает это неполноценно, либо интерпретируется иначе.

Представленные в журнале *Ver Sacrum* видео-вербальные тексты можно разделить на две категории: тексты, имеющие отношение к оформлению (разворот обложки, объявления), и собственно художественные плакаты, построенные по двум видам моделей видео-вербальных текстов:

— изображение + надпись или подпись

— основной вербальный текст (в роли которого часто выступает стихотворение) + изображение.

Опираясь на классификацию типов текста О. В. Поймаловой, представленные в журнале видео-вербальные тексты можно разделить — по соотношению объема информации, переданной различными знаками, и по роли изображения — на интегральные, в которых изображение встроено в вербальный текст и вербальный текст в изображение для совместной передачи информации, и изобразительноцентрические, где ведущая роль отведена изображению, а вербальная часть лишь поясняет и конкретизирует его.

В модальном аспекте между вербальными и иконическими знаками видно-вербального текста выделяются следующие типы отношений:

1) Модальные ключи вербальных и иконических средств совпадают, гармонируют друг с другом.

2) Модальные ключи вербальных и иконических средств различаются, при этом иконические средства «смягчают» или, наоборот, делают более жесткой оценочность вербального компонента.

По этому принципу построена большая часть художественных плакатов Ver Sacrum.

3) Модальные ключи вербальных и иконических средств контрастируют друг с другом.

Рассмотрим в качестве примера плакат с помещенным в пространство изображения стихотворением под заголовком «Qual» («Мука»).

В качестве иконического средства художником была выбрана дикая виноградная лоза, символ лживости и вероломства. Так, уже при первом взгляде на текст у реципиента складывается представление о смысле передаваемого сообщения. При этом оранжевый цвет изображения способствует возникновению у реципиента чувства тревоги.

В составе изображения визуальный объект дублируется вербальным. На плакате изображена лоза, о которой говорится в первой строке второй части стихотворения «An's Fenster schlagen wilde Blütenranken» («Лоза дикого винограда бьётся в окно»).

В стихотворении лирический герой просит свою возлюбленную о притворстве и об обмане ради «утреннего блеска первых дней» («Morgenglanz der ersten Tage»), «Не дай мне узнать, что ты тайком плачешь» («Lass mich nicht ahnen, dass du heimlich weinst»). Так визуальная часть в данном тексте поддерживает вербальную. При этом, несмотря на

то, что вербальная составляющая в этом тексте первична, они создают единый текст и передают единое содержание.

Во втором примере иконическая и вербальная части гармонируют друг с другом и одинаково передают реципиенту ощущение спокойствия и тишины. Изображенная фигура олицетворяет ночь, к которой обращается лирический герой «И вот она Ты, Ты, Ночь» («Da bist Du, Du, Nacht»).

Текст стихотворения помещен непосредственно в пространство изображения, и для шрифта выбран тот же цвет, которым изображены звезды, которые дублируются вербальным средством: «Звезды поднимаются» («Die Sterne zieh'n auf»).

Как уже было отмечено выше, изображение влияет на восприятие и понимание видео-вербального текста реципиентом.

Л. В. Головина полагает, что добавление изображения к вербальному тексту приводит к уменьшению его эмоциональности, снижает его информативность и убедительность. Реципиент, воспринимающий художественный текст без изображения, приписывает этому тексту такие характеристики, которые он извлекает из своей «картины мира». В то время, как присоединение изображения накладывает ограничения на восприятие текста и возможности его интерпретации.

Эта точка зрения перекликается со взглядами некоторых литературоведов на иллюстрирование литературных произведений, в частности, поэзии.

Советский поэт, прозаик, переводчик и литературовед Ю. Н. Тынянов писал: «Специфическая конкретность поэзии прямо противоположна живописной конкретности: чем живее, осязатее поэтическое слово, тем менее оно переводимо в план живописи». [3]

Приемлемым ученый признавал лишь два способа использования иллюстрации в художественном тексте – когда рисунок окружает текст,

выступая в качестве зарисовки, заставки и подчинен при этом графическому решению текста и когда рисунок выступает в качестве эквивалента текста.

Художественные плакаты журнала *Ver Sacrum* построены по первому способу. Изображение в них, будучи компонентом текста, связано с сообщением и несет в себе семиотическую нагрузку, но не придает тексту дополнительного значения, а отражает его.

Как отмечает Е. Е. Анисимова, «синтез изображения и слова в художественном произведении является более сложным и противоречивым процессом. В каждом конкретном случае он в немалой степени зависит от качества иллюстрации, мастерства и таланта ее создателя, глубины постижения им сути произведения и требует индивидуального подхода». [1]

Когда иллюстрация гармонично сочетается с художественным произведением, текст и изображение объединяются в сознании читателя и становятся целостной моделью некоторого художественного мира.

Задача, которую ставили перед собой участники Венского сецессиона, создать собственное, определяющее эпоху искусство и изменить вкусы публики была успешно достигнута. Произведения художников, графиков и поэтов, публиковавшиеся в журнале *Ver Sacrum* и рассматриваемые лингвистами как видео-вербальные тексты, представляют собой уникальное явление как в художественном, так и в лингвистическом плане, так как являют собой неповторимый и наиболее удачный синтез изображения и слова

Литература

1. Анисимова Е. Е., Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. - М.: Academia, 2003.

2. Пойманова О. В., Семантическое пространство видеовербального текста. Автореф. дисс. к.ф.н. М., 1997.
3. Тынянов Ю. Н. Поэтика. История литературы. Кино. М., 1977

ИГРА СЛОВ В КРЕОЛИЗОВАННОМ ТЕКСТЕ

М.Т. Кравицова

В статье рассматривается роль игры слов в креолизованных текстах. Дано определение креолизованных текстов, и обозначены сферы, в которых они встречаются. Задача исследования – определить, каким образом стилистические приемы усиливают прагматическую функцию поликодовых текстов.

В статье представлен анализ шести немецкоязычных плакатов и вывесок. Рассмотрены различные способы создания языковой игры. Выявлены особенности восприятия данного приёма и влияние, которое оказывается на потенциального потребителя. Выявлена способность данной фигуры речи создавать комический эффект, восприятие и понимание которого зависит от индивидуального тезауруса. Особое внимание обращается на взаимосвязь вербальной и визуальной составляющей, благодаря которой создается законченный зрительный образ.

Ключевые слова: игра слов, креолизованный текст, поликодовый текст, стилистические приёмы

PLAY ON WORDS IN CREOLIZED TEXTS

М.Т. Kravtsova

The article defines the role of play on words in creolized texts. It offers a definition of creolized texts and spheres where they can be found. The aim of the research is to understand how stylistic devices can intensify the pragmatic function of polycode texts.

The six German broadsheets and signboards. Different ways of creating the play on words are examined. The peculiarities of perception of this device and its influence on a potential consumer are revealed. An ability of this literary device to create a humorous effect is highlighted. Special attention is drawn to the correlation of visual and verbal components which creates a complete visual image.

Keywords: play on words, creolized texts, polycode texts, stylistic devices

Семиотически осложненные тексты в течение многих лет остаются объектом лингвистических исследований. Это тексты, которые представляют собой комбинации элементов различных знаковых систем, участвующих в оформлении текста. Вербальные и невербальные элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное

целое, направленное на комплексное прагматическое воздействие на адресата. К креолизованным текстам относятся комиксы, афиши, плакаты.

Для привлечения внимания потенциального клиента к условному продукту создатели креолизованных текстов используют такие стилистические приёмы, которые оказывают влияние на реципиента. Важным является также, каким образом удачная комбинация вербального и визуального компонента может выгодно представить товар, марку или фирму.

В попытке сделать текст максимально простым, но броским и креативным, нередко применяется такой стилистический прием, как игра слов. Наиболее интересной представляется именно эта фигура речи, создание которой обусловлено «умелым использованием различных созвучий, полных и частичных омонимов, паронимов и таких языковых феноменов, как полисемия и видоизменение устойчивых лексических оборотов в целях создания комического эффекта» [2, с.28]. Некий комический эффект, как правило, возникает из-за несоответствия реального ожидаемому результату. При этом возникает двуплановость или многоплановость, восприятие которой зависит от индивидуального тезауруса.

Обратимся к некоторым примерам. В немецкой рекламе сигарет «Lucky strike» (рис. 1) игра слов основана на подмене слова в идиоме словом созвучным, но меняющим смысл. В идиоме «Klatsch und Tratsch» («сплетни и пересуды») слово «Klatsch» («сплетня») заменено схожим по звучанию словом «Clutch» («клатч, маленькая сумочка»). Подобная подмена подчеркивает то, что измененный формат сигарет теперь подойдет для любой сумочки. Вместе с тем полученный слоган может быть рассмотрен с точки зрения паронимии, то есть намеренного сближения слов, имеющих звуковое сходство. Более того, помещение на

рекламном плакате обновленного дизайна сигарет и запоминающегося слогана отвечает задаче производителя – сделать продукт максимально привлекательным для потребителя.



рис.1



рис.2



рис.3

На одном из плакатов интернет-платформы Topsify (рис.2) изображен призыв «Run an den Speck!» («беги!; бегай!»), который является трансформацией идиомы «Ran an den Speck!» («давай!; начинай!»). В данном случае в идиоме вновь произошла подмена слова словом созвучным, но заимствованным из английского языка (to run «бегать»), с сохранением формальной структуры данной идиомы. Игра слов приобретает окончательный смысл именно благодаря ее слиянию с визуальной составляющей: производитель призывает реципиента заниматься бегом.

Игра слов нередко используется и в прямой политической рекламе. На плакате по случаю предвыборной гонки за пост Федерального канцлера Германии (рис.3) изображен немецкий политик Мартин Шульц (Martin Schulz). Члены Социал-демократической партии (SPD), выбрав специфический способ привлечения избирателей, заменили в синтагме «Ich will ein Kind von dir» («Я хочу от тебя ребёнка») один её компонент таким образом, чтобы фраза в целом выгодно представила данного кандидата («Ich will eine Regierung von dir!» – «Я хочу от тебя правления!»). Игра слов основана на членении условной идиомы на семантически значимые элементы с последующей их трансформацией или

заменой. Реклама, имея субъективный окрас, затрагивает эмоциональную сферу и вместе с тем побуждает реципиента к действию – отдать свой голос Мартину Шульцу.



рис.4



рис.5



рис.6

Сенсационный плакат от Христианско-демократического союза Германии (CDU), приуроченный к федеральным выборам 2017 года, содержит и сенсационную игру слов (рис. 4). Центральную надпись плаката необходимо рассматривать в тесной связи с изображением: на фото – родители и их ребенок. Языковая игра может быть истолкована двумя способами. При первом подходе «kinderleichter» разделяется реципиентом на два слова (Kinder - «дети» и leichter - «легче»). При втором подходе слово «kinderleicht» («без значительных усилий») самостоятельно существует в контексте, и благодаря изображению реципиент понимает, что «дети» («Kinder»), о которых идет речь, и являются компонентом слова, задействованного во фразе, вследствие чего плакат в целом выглядит интересным и многоплановым. При любом рассмотрении плакат содержит обращение к семьям, которые должны иметь детей «легче, шутя», т. е. не боясь за себя и за будущее своих детей, которым обеспечено хорошее будущее в стране: «Deutschland, in dem wir gut und gerne leben» «Германия, в которой мы живём хорошо и с удовольствием»).

Примером языковой игры является название ресторана в Берлине (рис.5). На вывеске изображен портрет музыканта Фредди Меркьюри, чья фамилия (Mercury) была разделена на два компонента; каждый из которых на основании звукового и графического сходства был преобразован так, что полученное название ресторана стало дословно переводиться как

«больше карри» («mehr Curry»), т. е. индийской приправы, которую используют в данном заведении. Изображение известного певца и причудливая языковая игра, несомненно, способны привлечь посетителей.

На рис. 6 также изображен пример игры слов. Жителей Бремена призывают заботиться о природе и убирать за собой мусор. Но вместо привычного прощания «Auf Wiedersehen!» («До свидания!») на плакате по защите окружающей среды написано «Auf Werderseen», что является прямой отсылкой к озеру Вердер (Werdersee), расположенному в Бремене. Игра слов достигнута с помощью созвучия глагола «sehen» и существительного «See» во множественном числе («Seen») и похожего, но не идентичного звучания слов «wieder» («снова») и «Werder».

Таким образом, роль стилистических приёмов в креолизованных текстах не должна оставаться недооцененной. Взаимодействуя с визуальной составляющей, литературные приёмы создают законченный зрительный образ и усиливают прагматический эффект текста, делая его оригинальным и запоминающимся.

Литература

1. Анисимова, Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. – М.: Academia, 2003.
2. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001.
3. Лисовский, С.Ф. Политическая реклама. – М.: ИВЦ «Маркетинг», 2000.
4. Eroms, H.-W. Stil und Stilistik. Eine Einführung. – Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2008.
5. Riesel, E. Stilistik der deutschen Sprache. – Moskau: Staatsverlag «Hochschule», 1963

МОДАЛЬНАЯ СЕМАНТИКА ВОЛЕИЗЪЯВЛЕНИЯ

А.А. Липина

Волеизъявление входит в ядерную область категории модальности. Волеизъявление в полноте своего смысла непременно выражается в целой диктеме, так как для ее реализации необходим тематизированный контекст. Среди диктем, выражающих волеизъявление, можно выделить следующие типы: приказ, предписание, требование, просьба, совет, распоряжение, предложение, угроза. Каждое высказывание наряду с семантическим значением обладает прагматической функцией.

Ключевые слова: модальность, волеизъявление, диктема, прагматическая функция.

THE SEMANTICS OF VOLITIONAL MODALITY

A.A. Lipina

Volition is one of the core modal concepts. This modal meaning can be fully conveyed in the dicteme, as the topical context is an indispensable part of the dicteme. The most frequent dictemes, containing the semantics of volition are the ones that express an order, an instruction, a demand, a request, advice, a command, an offer or a threat. Each utterance possesses not only some semantics but also a pragmatic function.

Key words: modality, volition, dicteme, pragmatic functions

Модальная семантика связана с коммуникативной установкой высказывания, с категорией утверждения/отрицания и находит свое отражение в наборе экспрессивно-эмоциональных и оценочных значений. При определении объема и характера модальных значений необходимо исходить из функционально-семантического представления о модальности как языковой категории, в основе которой лежит категория оценки.

Основываясь на имеющихся общих представлениях о модальности, модальные значения можно разнести по следующим рубрикам:

- значения долженствования, возможности, вероятности, сомнения, предположения, разрешения, желания, намерения, стремления произвести или производить какое-нибудь действие;

- изъявление воли к осуществлению какого-нибудь действия, просьба, повеление, наказ, приказание;

- эмоциональное отношение, эмоциональная характеристика;

- морально-этическая оценка;
- значения предположения, ирреальности или гипотетичности, противопоставление реальности;
- значения уступки, допущения;
- значения обобщения и заключения.

Волеизъявление является неотъемлемой частью категории модальности, так как волеизъявление говорящего связанного с типами восприятия говорящим или третьим лицом фактов объективной действительности, что отражается в их языковой интерпретации, а, как известно, факты объективной действительности не могут быть выражены непосредственно в языке, не отразившись в языковом восприятии говорящего.

Под волеизъявлением мы понимаем выражение желания говорящего каузировать действие при наличии (непосредственного) слушающего, способного довести до сведения третьего лица желание говорящего и тем самым каузировать его действие с целью изменения ситуации в свою пользу.

Категория модальности является одной из наиболее коммуникативно значимых. Модальность предстает как всеобъемлющая категория, “поглощающая” такие категории как коммуникативная целеустановка высказывания, утверждение/отрицание, выражение экспрессивно-эмоциональных и стилистических значений. Перечисленные категории тесно соприкасаются с категорией модальности, могут иметь с нею общие зоны, однако каждая из них имеет свой грамматический или лексико-грамматический статус и семантическую функцию.

Субъектом модальной оценки является говорящий, объектом — различные аспекты отношения содержания высказывания к действительности, средством оценки — языковые единицы,

принадлежащие к различным уровням языка: морфологическому, синтаксическому, лексическому, просодическому, а также, комбинации этих средств.

Модальной оценке может подвергаться характер связи между субъектом и приписываемым ему в акте предикации признаком с точки зрения способа ее существования [2, с. 232].

Данная связь может быть представлена говорящим:

- а) как существующая в действительности, фактическая;
- б) как не существующая в действительности, контрфактическая;
- в) как потенциальная, не фактическая, возможность или необходимость, осуществление которой зависит от детерминирующих факторов, заключенных в самом субъекте или находящихся вне его.

Этот круг значений иногда определяется как “объективная модальность” в силу того, что предметом рассмотрения является характер объективных связей, наличных в той или иной ситуации, на которую направлен познавательный акт [3, с. 39]. Однако этот термин следует принимать как условное обозначение одного из аспектов модальности, ибо основу данной категории составляет субъективная оценка говорящим отношений к реальной действительности, объективированных формами языка. “Модальность есть представление действительности с точки зрения субъекта речи — ”я” говорящего, но с точки зрения типизированной, объективированной ”раз и навсегда” — для данного состояния языка - средствами самого языка” [5, с. 241]. Данный тип модальности тесно связан с предикативным отношением и является конституирующим фактором предложения на конструктивно-синтаксическом уровне, вследствие чего более адекватно именовать его предикативной модальностью. Предикативная модальность выражается глагольными формами индикатива и субъюнктива, а также моделями предложений с

составным модальным сказуемым: He sings well; He would sing (if you asked him); He can/must sing.

Осуществление связи между субъектом и признаком может быть обусловлено волей говорящего, который выражает пожелание или требование; чтобы эта связь стала действительной.

В зависимости от степени выраженности волеизъявления, его адресованности или неадресованности в пределах модальности волеизъявления различаются две разновидности — прямое волеизъявление и косвенное волеизъявление, выражаемые соответственно императивными и оптативными модальными типами предложений. Например, Go! Let's go! Let him go! If only it were spring now! I wish it were spring now.

И, наконец, говорящий может оценить связь между субъектом и признаком как возможную или вероятную, в достоверности которой он выражает уверенность или сомнение. Предметом оценки в данном случае являются не отношения внутри пропозиции, а вся пропозиция в целом в плане ее соответствия или несоответствия действительности. Учитывая тот факт, что оценка соответствия содержания высказывания действительности зависит от полноты знаний говорящего, данный тип модальности можно назвать эпистемической модальностью (от греч. *epistemos* - знание) [7, с. 793], [8, с. 4], [6].

Модальность тесно связана с коммуникативным намерением говорящего и реализуется в процессе общения в форме разнообразных коммуникативно-синтаксических и модальных типов высказываний в различных речевых актах. В известной классификации Дж. Серла [9, с. 170-195] выделяется пять базисных типов речевых (иллокутивных) актов: репрезентативы, директивы, комиссивы, экспрессивы и декларации.

Сущность категории модальности, в первую очередь, составляет оценочность. Прагматический подход к описанию функций предложений с

глаголами волеизъявления позволяет выявить две основные формы оценки: рациональную, предполагающую наличие между какими-либо ситуациями причинно-следственной связи, и субъективную, эмоциональную, сигнализирующую об отношении говорящего к предмету речи, а также к отдельным параметрам речевой ситуации.

Коммуникативная направленность модальных предложений с глаголами волеизъявления в значительной мере обусловлена субъективной оценочностью составляющих этих предложений. С другой стороны, коммуникативная направленность определяет эту оценочность, т.е. напрямую связана с эмотивной функцией языка, категориями эмоциональности и экспрессивности, выражаемыми с учетом позиции говорящего.

Именно говорящий, сообщая собеседнику определенную информацию и выражая свое отношение к ней, отбирает необходимые языковые средства, рассчитывая на коммуникативный эффект.

Понятие “волеизъявление” отнесено к классу субъективных реализаций модальности, так как оно неразрывно связано с субъектом, способным выражать свои мысли, свою волю, потребности или надежды. Это понятие является одним из важнейших психологических состояний личности, которые характеризуют их мотивационную и волевою сторону.

Понятие “желание” вошло в состав “волеизъявления”, и его субъективное модальное значение объективируется модальной рамкой. В качестве обязательных компонентов в ней представлены:

- а) субъект желания;
- б) объект желания;
- в) фрагмент “картины мира”;
- г) фоновые знания;
- д) необязательность адресованности [4, с. 115].

В связанном тексте предложения объединены в диктемы и, как видно из текстовых наблюдений, именно диктема и является полным носителем волеизъявления в реальном общении [1, с. 70].

Диктемы, выражающие волеизъявление можно разделить по характеру степени категоричности на: приказ, предписание, требование, просьба, совет, распоряжение, предложение, угроза.

Приказ – самое категоричное волеизъявление. В побуждении к действиям адресата, обязательности исполнения, категоричности и заключается коммуникативная цель.

Снижение категоричности превращает приказ в распоряжение. Распоряжение содержит единичные и конкретные действия или напоминание о необходимости уже обговоренного.

По форме и структуре приказ и распоряжение аналогичны. Различие – в лексических средствах, отражающих силу побуждения. В приказе непременно используются усилительно экспрессивные средства языка, что не обязательно для распоряжения.

Предписание отличается от приказа и распоряжения тем, что может включать ссылки на прошлые недостатки или негативные факты в результате каких-то проверок, содержит развернутое или краткое обоснование ожидаемого эффекта, а также может содержать предупреждение о наказании за ненадлежащее исполнение. Коммуникативная цель предписания состоит в побуждении адресата произвести определенные действия с надлежащим качеством исполнения.

Предложение выражает факультативность принятия и может включать некоторую уведомительную частью.

Приказ, распоряжение, предписание, кроме императивности, называют действия и факты, с ними связанные, то есть несут новую для адресата информацию.

Требование - это выраженная в решительной, категорической форме просьба, распоряжение. В требовании содержится такой императив, который может содержать, как новую, так и старую для адресата информацию.

Просьба построена в соответствии с этикетом. Коммуникативная цель просьбы – изложить желание адресанта так, чтобы адресат принял решение действовать в интересах адресанта.

Совет имеет несколько другую коммуникативную цель – предложить адресату действовать в его собственных интересах.

Он состоит из информации, изложения предлагаемого действия, предполагаемых последствий бездействия, этикетных средств. Для усиления воздействия допускаются экспрессивные единицы.

Угроза является средством запугивания и «подстёгивания». Высказывание угрозы состоит из мотивировки и возможного наказания, явно выраженного или предполагаемого. Иногда употребляются экспрессивные средства, усиливающие угрозу. Угроза может быть выражена прямо и косвенно, если она рассчитана на догадку адресатов о негативном отношении к ним автора (недоверие, презрение) [1, с. 70].

Итак, категория модальности является одной из наиболее коммуникативно значимых и предстает как всеобъемлющая категория, которая включает такие отношения как коммуникативная целеустановка высказывания, утверждение/отрицание, выражение экспрессивно-эмоциональных и стилистических значений. Каждый из этих аспектов модальности имеет свой лексико-грамматический статус и семантическую функцию.

Сущность категории модальности, в первую очередь, составляет оценочность. Коммуникативная направленность модальных предложений с глаголами волеизъявления в значительной мере обусловлена

субъективной оценочностью составляющих этих предложений. С другой стороны, коммуникативная направленность определяет эту оценочность, т.е. напрямую связана с эмотивной функцией языка, категориями эмоциональности и экспрессивности, выражаемыми с учетом позиции говорящего.

Волеизъявление является важной и неотъемлемой частью категории модальности, оно входит в ядерную область этой категории. Среди диктем, выражающих волеизъявление, можно выделить следующие типы: приказ, предписание, требование, просьба, совет, распоряжение, предложение, угроза. Каждое высказывание наряду с семантическим значением обладает прагматической функцией. Волеизъявление в полноте своего смысла непременно выражается в целой диктеме, так как для ее реализации необходим тематизированный контекст. Диктема формируется предложениями и по реверсивному закону она может быть представлена не только объединением предложений, но также и в соответствующих случаях одним предложением.

Литература

1. Блох М. Я. Теоретические основы грамматики. Учебник для ВУЗов; Высшая школа; 2005 г.; - 239 с.
2. Ляпон М.В. К вопросу о языковой специфике модальности // Изв. АН СССР, Серлит. и яз., 1971 - вып. 3. - Т.30. - С. 230-239.
3. Панфилов В.З. Категории модальности и ее роль в конструировании структуры предложения и суждения. // ВЯ, 1977. - №4. - С. 37-48.
4. Попова В. П. Средства выражения модального значения "волеизъявления" в английском и русском языках : Сопоставительный аспект: диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.20.- Краснодар, 2000.- 148 с.: ил. РГБ ОД, 61 01-10/59-2

5. Степанов Ю.С. Имена, предикаты, предложения (семантическая грамматика) - М.: Наука, 1981. - 360с.
6. Huddleston, R.D. An Introduction to the Grammar of English. Cambridge: Cambridge University Press, 1984
7. Lyons, J. Semantics. 2 Vols. Cambridge: Cambridge University Press 1977
8. Palmer, F.R. The English Verb. London: Longman, 1979
9. Searle J. R. Speech acts: an essay in the Philosophy of language. Cambridge, 1986

«ДОБРО» В ФОРМУЛАХ НОВГОРОДСКИХ БЕРЕСТЯНЫХ ГРАМОТ

Е.М. Любановская

В докладе рассматриваются формульные выражения новгородских берестяных грамот, в составе которых есть слово «добро». Каждая формула занимает свое место в общем формуляре берестяных грамот, принадлежит к определенной категории в зависимости

от характера выражаемого речевого акта (адресные формулы, формулы приветствия,

формулы вежливости и др.), происхождения (разговорные и книжные формулы) и других характеристик. В докладе представлено четыре формулы: добръ створѧ; слово добро; добръ здоровъ; лихъ ли добро. Ранее никогда не рассматривались вместе, но только в составе определенной категории, либо в комментариях к берестяным грамотам, как в книге А. А. Зализняка «Древненовгородский диалект». Наличие у этих формул общего понятийного элемента дает возможность рассмотреть их в аспекте хронологии, типологизации исходных текстов, особенностей грамматики и орфографии, лексических особенностей и наличия параллелей в древнерусских текстах других типов. Так как все обозначенные формулы встречаются в письмах и соответственно отражают особенности древненовгородской эпистолярной культуры и некоторые принципы ведения личной переписки в древнем Новгороде, их исследование представляет особый интерес.

Ключевые слова: берестяные грамоты, добро, Новгород, формулы, эпистолярная традиция.

“GOOD” AS A PART OF THE FORMULAS OF BIRCHBARCK MANUSCRIPTS FROM NOVGOROD

Е.М. Lyubanovskaya

The following work is about the formulaic expressions of birchbark manuscripts, which contain the word “good”. Each expression has its own place in a big formulary of birchbark manuscripts and is belongs to its own category. Formulas can be divided into certain

categories depending on the features of the act of speech (question, request, address formulas, acts of politeness and etc.); on the origin (vernacular or standard) and other characteristics. In the following work four formulas are introduced: добръ створѧ; слово добро; добръ здоровъ; лихо ли добро. Earlier, these formulas were never analyzed together, only in a fundamental work “Old-Novgorod dialect” by A. Zaliznyak, or in the articles about each manuscript in the book “Birchbark manuscripts from Novgorod”. The fact, that in all four expressions is the word “good”, makes it possible to compare them in the aspects of chronology, typology, grammar, orthography, lexis and etc. All of these formulas can be found in the letters, so they seem to show the specific features of the epistolary tradition in Novgorod.

Key words: birchbark manuscripts, Novgorod. Good. Formulas, epistolary tradition

В берестяных грамотах обнаруживается большое количество формул. Формулы встречаются в разных видах текста и могут быть как юридическими клише, так и устойчивыми выражениями церковного языка. Наибольший интерес представляют эпистолярные формулы. Многие из них были подробно исследованы ранее, однако эпистолярные формулы нуждаются в систематизации и комплексном совокупном анализе. В качестве примера, подчеркивающего разнообразие формуляра берестяных грамот можно привести четыре формулы со словом добро. Данные формулы относятся к разным категориям как эпистолярных, так и разговорных формул.

Эпистолярные формулы можно условно классифицировать по категориям речевых актов, описанным Анной Вежбицкой. Такое деление применимо к устойчивым компонентам вводных и заключительных структур письма и к некоторым составляющим содержательной части текста.

Две формулы, попадающие под классификацию по речевым актам – слово добро и добръ створѧ. Каждая из этих формул соответствует некоторому речевому акту. слово добро – это приветствие, добръ створѧ - вежливая просьба. Оставшиеся две формулы соотносятся скорее не речевыми актами, а с устойчивыми словосочетаниями.

1) слово добро

Данная формула относится к категории приветствия и является в обоих случаях (№ 14, № 122) компонентом адресной формулы, т.е. слово добро \bar{w} фомѣ к ѳсифу (№ 14) и «слово добро \bar{w} ѳсифа брату фомѣ» (№ 122). Это частный случай адресной формулы «от X-а к Y-у», которая является одной из самых частотных адресных формул домонгольского периода, однако несколько раз встречается и в более поздних грамотах. Формула «от X-а к Y-у» имеет нейтральный оттенок, то есть не несет в себе обозначения социального статуса адресата или адресанта. В работе «Наблюдения над этикетными формулами» А.А. Гиппиус характеризует данный компонент адресной формулы как выражение приветствия, стоящее в одном ряду с такими компонентами адресных формул, как покланание, поклон и цѣловь¹. Хотя формула слово добро стоит в одном ряду с формулами, несомненно несущими в себе обозначение почтительного высказывания, она скорее относится к нейтральному приветствию. Это подтверждается и содержанием двух упомянутых грамот. Данные грамоты являются перепиской братьев Есифа и Фомы, грамота № 14 — это письмо от Фомы Есифу, а грамота № 122 — от Есифа Фоме. Таким образом, становится видно, что и адресат, и автор имеют одинаковый социальный статус, поэтому данную формулу можно обозначать как формулу нейтральную. Аналогом данной формулы в современном русском языке может являться слово «привет», которое и используется при переводе этих грамот. Оно схоже с формулой слово добро и грамматически. Можно сравнить конструкции слово добро \bar{w} фомѣ к ѳсифу и «Вам привет от Семен Семеныча» (НКРЯ)

2) добрѣ сѣтворѣ + уцини ми добро

Данная формула — одна из самых распространенных формул, выражающих вежливую просьбу. Помимо данной формулы, встречается

¹ Гиппиус А. А. Наблюдения над этикетными формулами берестяных писем. // Стереотипы в языке, коммуникации и культуре. М., 2009. С. 283

так же формула вежливой просьбы (по смыслу, как и эта формула, равняющаяся слову пожалуйста) бѣа ѿ дѣла. Обе приведенных формулы имеют очевидные аналоги в современном русском языке: сделай милость и ради бога соответственно. Это архаичная формула домонгольского периода: во временном отрезке с 1050 по 1200 гг. она встречается 8 раз. Однако ее остатки сохраняются и в постмонгольском периоде. В грамоте №283 (1360-1380 гг.) она встречается в варианте «учини ми добро», который тождествен первоначальной ее форме по смыслу, однако используется другой глагол. Формула «добрѣ створя» заимствована из греческой эпистолярной традиции. Такой вывод делает Н. А. Мещерский: «...возможным источником названной формулы вежливого эпистолярного стиля могло служить подобное же греческое словосочетание καλως ποιειν, распространенное в папирусах и литературных памятниках, начиная с эллинистической эпохи, и проникшее в новозаветную литературу. Через древнеславянские переводы новозаветных канонических книг и через другие памятники переводной письменности это выражение, по-видимому, перешло во все жанрово-стилистические разновидности древнерусского литературно-письменного языка киевской эпохи, в том числе и в грамоты на бересте»². Интересны также грамматические и морфологические особенности данной формулы. Приводимое словосочетание имеет несколько вариантов. В одном случае добро имеет форму существительного о-скл мужского рода, стоящего в винительном падеже (добрѣ сътвори №613), и сочетается с глаголом в императиве. В шести случаях формула состоит из наречия (добрѣ) и несклоняемого причастия (створя), один раз наречие сочетается с императивом (сътвори), а два раза – существительное среднего рода (добро) с императивом (сотвори).

² Мещерский Н. А. Язык и стиль новгородских берестяных грамот. // Избранные статьи, Н. А. Мещерский. СПб., 1995. С. 125.

Примечательно, что поздняя вариация данной формулы (т.е. учини ми добро) – *императив + существительное в винительном падеже.*, а не *несклоняемое причастие + наречие*. В грамоте № 283 формула «уцини ми добро» входит в состав императивной конструкции, обозначенной ранее, и, таким образом, конструкция имеет вид двойного императива. Интерес представляют глагол сътворити и образованное от него причастие сътворя. Данная форма встречается только в древнерусском языке: ни в церковнославянском, ни в старославянском ее нет. В старославянском зафиксировано причастие творя от глагола творити, например: «Наконец, аналогичное словосочетание в близком смысловом значении и в подобной же стилистической функции можно отыскать и в давно уже известном исследователям памятнике древнерусской повествовательной письменности, в «Поучении» Владимира Мономаха: Добрѣ же творяще, не мозитеся лѣнити ни ил что же доброе»³. Так же можно обнаружить причастие прошедшего времени от глагола сътворити – сътворь: «Аще кто сътворь грѣхъ велии и поманувьса начьнетъ каꙗтиса и третии днѣ оумьреть»⁴. Сътворя ближе по смыслу к причастию от глагола совершенного вида. Это можно заметить и на приведенных примерах из древнерусских источников. Причастие сътворя в берестяных грамотах всегда относится к некоторому конкретному действию, как, например, в грамоте № 9: доеди добрѣ сътвори [приезжай, сделай милость]. Причастие творяще относится к чему-то более общему, а не к конкретному действию, к обозначению общей нормы, порядка, как в примере из «Поучения», приведенного ранее.

³«Поучение» Владимира Мономаха. URL: <http://lib.pushkinskiydom.ru/Default.aspx?tabid=4874> Дата обращения: 13.06.18.

⁴http://search1-beta.ruscorpora.ru/search.xml?mode=old_rus&text=lexgramm&sort=gr_created&lang=ru&doc_docid=1%7C16%7C7%7C4%7C2%7C5%7C3%7C6%7C10%7C11%7C13%7C0%7C15%7C8%7C14%7C12%7C9&f=fi&formi1=%F1%FA%F2%E2%EE%F0%FC&min2=1&max2=1&formi2=%E3%F0%26%231123%3B%F5%FA&docid=5&sid=5044

3) лихо ли добро

Данная формула встречается в берестяных грамотах дважды (№ 685, №622). Грамота № 685 сохранилась не целиком, поэтому говорить о данной формуле в ее контексте достаточно сложно. Однако, в данном случае важна не столько конкретная формула, сколько антитеза лихо – добро (т.е. добро – зло), закрепившаяся в литературном языке в нескольких устойчивых выражениях: «хочю искати нова города. И добромъ и лихомъ»⁵; «любо лихо любо добро всимъ намъ»⁶; «а ино наши послы торгуютъ Лифлянскойю землею, ино то лихо, а то добро»⁷. Данная формула – не что иное как закрепление в языке общекультурного архетипичного противопоставления добра и зла. На примере грамот можно увидеть, как данное противопоставление закрепляется в разговорном языке и становится частью письменной коммуникации.

4) добръ здоровъ

Данная формула встречается четыре раза в разных формах: добръ здоровъ, добро здорово, сторовъ добръ. Эта формула, как и предыдущая, не относится к определенному временному отрезку: она встречается дважды в 13 веке и дважды в 15. Данное устойчивое слово сочетание аналогично современному «жив-здоров», а в современном русском языке его след сохранился в словосочетаниях «подобру-поздорову» и «в добром здравье». Интересная особенность данной формулы – вариация сторовъ

⁵[http://search1-](http://search1-beta.ruscorpora.ru/search.xml?mode=old_rus&text=lexgramm&sort=gr_created&lang=ru&doc_dcid=1%7C16%7C7%7C4%7C2%7C5%7C3%7C6%7C10%7C11%7C13%7C0%7C15%7C8%7C14%7C12%7C9&f=fi&formi1=%E4%EE%E1%F0%EE%EC%FA&min2=1&max2=1&formi2=&docid=6&sid=9994)

[beta.ruscorpora.ru/search.xml?mode=old_rus&text=lexgramm&sort=gr_created&lang=ru&doc_dcid=1%7C16%7C7%7C4%7C2%7C5%7C3%7C6%7C10%7C11%7C13%7C0%7C15%7C8%7C14%7C12%7C9&f=fi&formi1=%E4%EE%E1%F0%EE%EC%FA&min2=1&max2=1&formi2=&docid=6&sid=9994](http://search1-beta.ruscorpora.ru/search.xml?mode=old_rus&text=lexgramm&sort=gr_created&lang=ru&doc_dcid=1%7C16%7C7%7C4%7C2%7C5%7C3%7C6%7C10%7C11%7C13%7C0%7C15%7C8%7C14%7C12%7C9&f=fi&formi1=%E4%EE%E1%F0%EE%EC%FA&min2=1&max2=1&formi2=&docid=6&sid=9994)

⁶ [http://search1-](http://search1-beta.ruscorpora.ru/search.xml?mode=old_rus&text=lexgramm&sort=gr_created&lang=ru&doc_dcid=1%7C16%7C7%7C4%7C2%7C5%7C3%7C6%7C10%7C11%7C13%7C0%7C15%7C8%7C14%7C12%7C9&f=fi&formi1=%EB%FE%E1%EE&min2=1&max2=1&formi2=%E4%EE%E1%F0%EE&docid=6&sid=13666)

[beta.ruscorpora.ru/search.xml?mode=old_rus&text=lexgramm&sort=gr_created&lang=ru&doc_dcid=1%7C16%7C7%7C4%7C2%7C5%7C3%7C6%7C10%7C11%7C13%7C0%7C15%7C8%7C14%7C12%7C9&f=fi&formi1=%EB%FE%E1%EE&min2=1&max2=1&formi2=%E4%EE%E1%F0%EE&docid=6&sid=13666](http://search1-beta.ruscorpora.ru/search.xml?mode=old_rus&text=lexgramm&sort=gr_created&lang=ru&doc_dcid=1%7C16%7C7%7C4%7C2%7C5%7C3%7C6%7C10%7C11%7C13%7C0%7C15%7C8%7C14%7C12%7C9&f=fi&formi1=%EB%FE%E1%EE&min2=1&max2=1&formi2=%E4%EE%E1%F0%EE&docid=6&sid=13666)

⁷http://search1.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mode=mid_rus&text=lexform&sort=gr_created&lang=ru&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&dpp=&spp=&spd=&req=%E0%20%E8%ED%EE%20%ED%E0%F8%E8%20%EF%EE%F1%EB%FB%20%F2%EE%F0%E3%F3%FE%F2%FA%20%CB%E8%F4%EB%FF%ED%F1%EA%EE%FE%20%E7%E5%EC%EB%E5%FE%2C%20%E8%ED%EE%20%F2%EE%20%EB%E8%F5%EE%2C%20%E0%20%F2%EE%20%E4%EE%E1%F0%EE&docid=22&sid=14

добръ. Это древненовгородский вариант стандартной формы «здорово». Эта формула появляется не только в берестяных грамотах, но и в летописях, что позволяет характеризовать ее не просто как формулу новгородских берестяных грамот, а как формулу древнерусского языка в общем. Ср. «wже свои вси добри здорови»⁸ (Волынская летопись), «а Юрги с бра(т)єю и со всѣми полкꙋ взвратиша(с) в своꙋ си добри здорови»⁹ (Суздальская летопись)

Литература

1. *Вежбицкая А.* Речевые акты. // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 6. Лингвистическая прагматика. / Сост. и вступ. статья Н. Д. Арутюновой и Е. В. Падучевой. М.: Прогресс, 1985. С. 254 - 275
2. *Зализняк А. А.* Древненовгородский диалект. М.: Языки славянской культуры, 2004. (2-е изд.)
3. *Гиппиус А. А.* Наблюдения над этикетными формулами берестяных писем. // Стереотипы в языке, коммуникации и культуре. М., 2009. С. 279 – 300.
4. *Мещерский Н. А.* Язык и стиль новгородских берестяных грамот. // Избранные статьи, Н. А. Мещерский. СПб., 1995. С. 108 – 147.

ЭМОТИВНЫЕ ТРИГГЕРЫ ИНТЕРНЕТ-КОМУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСА INSTAGRAM)

А.О. Мозговая

⁸ [http://search1-](http://search1-beta.ruscorpora.ru/search.xml?mode=old_rus&text=lexgramm&sort=gr_created&lang=ru&doc_docid=1%7C16%7C7%7C4%7C2%7C5%7C3%7C6%7C10%7C11%7C13%7C0%7C15%7C8%7C14%7C12%7C9&f=fi&formi1=%E4%EE%E1%F0%E8&min2=1&max2=1&formi2=%E7%E4%EE%F0%EE%E2%E8&docid=16&sid=2385)

[beta.ruscorpora.ru/search.xml?mode=old_rus&text=lexgramm&sort=gr_created&lang=ru&doc_docid=1%7C16%7C7%7C4%7C2%7C5%7C3%7C6%7C10%7C11%7C13%7C0%7C15%7C8%7C14%7C12%7C9&f=fi&formi1=%E4%EE%E1%F0%E8&min2=1&max2=1&formi2=%E7%E4%EE%F0%EE%E2%E8&docid=16&sid=2385](http://search1-beta.ruscorpora.ru/search.xml?mode=old_rus&text=lexgramm&sort=gr_created&lang=ru&doc_docid=1%7C16%7C7%7C4%7C2%7C5%7C3%7C6%7C10%7C11%7C13%7C0%7C15%7C8%7C14%7C12%7C9&f=fi&formi1=%E4%EE%E1%F0%E8&min2=1&max2=1&formi2=%E7%E4%EE%F0%EE%E2%E8&docid=16&sid=2385)

⁹ [http://search1-](http://search1-beta.ruscorpora.ru/search.xml?mode=old_rus&text=lexgramm&sort=gr_created&lang=ru&doc_docid=1%7C16%7C7%7C4%7C2%7C5%7C3%7C6%7C10%7C11%7C13%7C0%7C15%7C8%7C14%7C12%7C9&f=fi&formi1=%E4%EE%E1%F0%E8&min2=1&max2=1&formi2=%E7%E4%EE%F0%EE%E2%E8&docid=12&sid=5083)

[beta.ruscorpora.ru/search.xml?mode=old_rus&text=lexgramm&sort=gr_created&lang=ru&doc_docid=1%7C16%7C7%7C4%7C2%7C5%7C3%7C6%7C10%7C11%7C13%7C0%7C15%7C8%7C14%7C12%7C9&f=fi&formi1=%E4%EE%E1%F0%E8&min2=1&max2=1&formi2=%E7%E4%EE%F0%EE%E2%E8&docid=12&sid=5083](http://search1-beta.ruscorpora.ru/search.xml?mode=old_rus&text=lexgramm&sort=gr_created&lang=ru&doc_docid=1%7C16%7C7%7C4%7C2%7C5%7C3%7C6%7C10%7C11%7C13%7C0%7C15%7C8%7C14%7C12%7C9&f=fi&formi1=%E4%EE%E1%F0%E8&min2=1&max2=1&formi2=%E7%E4%EE%F0%EE%E2%E8&docid=12&sid=5083)

В данной статье рассмотрена проблема анализа эмотивной составляющей интернет-коммуникации. В ходе проведенного исследования установлено, что интернет-коммуниканты стремятся не только отобразить свои эмоции, чувства и переживания, но и посредством определенных эмотивных единиц предпринимают попытки оказать эмоциональное воздействие на своих виртуальных собеседников и оппонентов. Подобные эмотивные единицы предлагается обозначить как эмотивные триггеры интернет-коммуникации. Эмотивные триггеры представляют собой лингвизуальные информационные единицы, запускающие (напрямую или опосредованно) механизмы манифестации эмоций в сети и входящие, в большинстве случаев, в состав генерируемых эмотивных полей.

Ключевые слова: интернет-коммуникация; интернет-пространство; эмоция; эмотивная информация; манифестация эмоций; мультимодальный текст; Instagram-сообщение; эмотивное поле; эмотивный триггер.

EMOTIVE TRIGGERS OF INTERNET COMMUNICATION (BY THE EXAMPLE OF THE GERMAN SPEAKING INTERNET SERVICE INSTAGRAM)

A.O. Mozgovaia

The article deals the analyzing the emotive component of Internet communication. In the course of the study, it was found that Internet communicators are trying not only to express their emotions, feelings and emotional experience, but also through certain emotional units attempt to influence emotionally their virtual interlocutors and opponents. Such emotive units are to be considered as emotive triggers of Internet communication. Emotional triggers are linguistic-visual informational units that launch (directly or indirectly) the mechanisms of manifestation of emotions in the network and, in most cases, enter the generated emotive fields.

Key words: Internet communication; Internet space; emotion; emotive information; manifestation of emotions; multimodal text; Instagram message; emotive field; emotive trigger.

С возникновением интернета появилась новая форма информационного взаимодействия – интернет-коммуникация, в основе которой лежит использование цифровых компьютерных технологий. В настоящее время интернет позволяет производить электронный обмен информацией. Как многофункциональная среда он обладает значительными возможностями. Интеракция, осуществляемая в виртуальном (от лат. *virtualis* *возможный*) коммуникативном пространстве, в большинстве случаев аналогична непосредственному

общению между людьми и может рассматриваться не только как коммуникативный феномен, но и в качестве высококомобильного средства межкультурной коммуникации.

С лингвокультурологической точки зрения интернет-коммуникация характеризуется языковой, структурной, социально-групповой и национально-культурной спецификой. В ней, как и в любом другом виде интеракции, важнейшей составляющей является не только информационная (когнитивная, познавательная), но и эмоциональная компонента, сигнализирующая об эмоциях и чувствах участников виртуальной коммуникации. В статье анализируется эмотивная составляющая интернет-текста с точки зрения эффекта воздействия тех или иных эмотивных информационных единиц на сетевых пользователей.

В процессе сетевого общения интернет-коммуниканты стремятся не только отобразить свои эмоции, чувства и переживания, но и нередко предпринимают попытки оказать определенные эмоциональные воздействия на своих виртуальных собеседников. В психологии, особенно в психологии рекламы, при характеристике подобных действий принято оперировать понятием *триггер*. Так, по мнению американского психолога Р. Чалдини, психологические триггеры представляют собой так называемые специальные «спусковые крючки», вызывающие какие-либо психологические реакции у человека и запускающие при этом непреодолимое желание совершать определенные действия. Кроме того, автор описывает триггер как некий механизм, с помощью которого можно оказывать влияние на человека [7].

Учитывая вышеизложенное, применительно к интерпретации эмотивной составляющей интернет-сообщения, предлагается использовать понятие *эмотивный триггер*. Эмотивный триггер (от англ. *trigger* – пуск/запуск, курок, активатор, стимулятор) – это лингвовизуальная

информационная единица, запускающая (напрямую или опосредованно) механизмы манифестации эмоций в сети и входящая, в большинстве случаев, в состав генерируемых эмотивных полей.

Эмотивные триггеры оказывают определенное эмотивно-информационное воздействие на реципиентов, что приводит к ответным эмотивным комментариям-откликам и реакциям.

При исследовании и анализе мультимодальных интернет-текстов предлагается выделить следующие основные виды эмотивных триггеров:

1) *Вербальные эмотивные триггеры*, источником возникновения (порождения) которых является язык:

- междометия (включая звукоподражательные) и междометные единицы;

- инфлективы и акронимы;

- эмотивные лексико-стилистические средства (эмоционально-усилительные или эмоционально-оценочные существительные, прилагательные, глаголы, наречия и др.);

- эмотивные метафоры и фразеологизмы;

2) *Невербальные эмотивные триггеры*, то есть эмотивные триггеры, образуемые посредством символов, графических пиктограмм, фото- или видеоизображений:

- знаки препинания в эмотивной функции (например, восклицательный ! и вопросительный ? знаки; многоточие... и др.);

- эмотивные графические средства (эмотиконы, эмодзи, и т.д.);

- эмотивные фото- и видеоизображения (эмотивный видеоряд).

3) *Комбинированные эмотивные триггеры* – представляют собой комбинацию вербальных и невербальных эмотивных единиц.

В зависимости от полярности эмоций и эмоциональных реакций, возникающих у интернет-коммуникантов в результате запуска эмотивных механизмов, можно дифференцировать следующие эмотивные триггеры:

- *позитивные эмотивные триггеры* – вызывают у интернет-пользователей преимущественно позитивные эмоции: *интерес – возбуждение, удовольствие – радость;*

- *негативные эмотивные триггеры* – вызывают у интернет-пользователей преимущественно негативные эмоции: *горе – страдание, гнев – ярость, отвращение – омерзение, презрение – пренебрежение, страх – ужас, стыд – застенчивость, вина – раскаяние;*

- *нейтральные эмотивные триггеры* – свидетельствуют о неопределенной и нейтральной эмоции *удивление.*

Вышеназванные базовые эмоции человека обозначены в соответствии с концепцией К.Э. Изарда [3].

В ходе исследования было установлено, что подобная классификация весьма условна и не может в полной мере отразить всё многообразие эмоциональной сферы человека, который осуществляет коммуникацию посредством компьютерных устройств и стремится в письменной форме просигнализировать о своих эмоциях и чувствах. Это обусловлено также тем, что с психологической точки зрения каждый индивидуум уникален; его психо-эмоциональное состояние, поведение, а, следовательно, и эмоциональные реакции могут быть непредсказуемы и трудно прогнозируемы, что проявляется в поликомбинационной специфике отображения эмоций в виртуальном коммуникативном пространстве.

Материалом исследования особенностей функционирования эмотивных триггеров интернет-коммуникации послужили немецкоязычные страницы интернет-сервиса *Instagram*, который является популярным современным интернет-приложением.

В ходе исследования эмотивной информации немецкоязычных мультимодальных текстов социального интернет-сервиса Instagram выявлено, что в персональных и тематических Instagram-страницах имеются все вышеперечисленные виды эмотивных триггеров различной полярности.

Для выявления эмотивных триггеров в текстах интернет-сообщений можно использовать следующие методы:

- *абстрагирование*;
- *моделирование*;
- *анализ и синтез*;
- *сравнение*.

В основе метода *абстрагирования* (от лат. *abstractio* – отвлечение) лежит теоретическое обобщение и отвлечение от несущественных свойств и связей вербальных и невербальных эмотивных единиц с другими информационными единицами в процессе интерпретации мультимодальных интернет-текстов.

Метод *моделирования* предполагает создание, построение и исследование моделей механизмов репрезентации/отображения эмоций при сетевом интерактивном общении.

В основе *анализа* (от греч. *analysis* – разложение) лежит получение систематизированной информации относительно природы и закономерностей функционирования сетевых эмотивных механизмов.

Синтез (от греч. *synthesis* – соединение, сочетание, составление) осуществляется в целях интегрирования/соединения различных видов и конфигураций эмотивных единиц в единое целое, *единую систему отображения эмотивной информации* для комплексного исследования эмотивной составляющей виртуального коммуникативного пространства.

Метод *сравнения* предполагает сопоставление эмоциональной тональности/насыщенности двух и более эмотивных лингвовизуальных единиц для выявления наиболее эмотивной эмотивной единицы, которую следует охарактеризовать в качестве эмотивного триггера.

В качестве примера характеристики эффекта воздействия на интернет-коммуникантов *комбинированного эмотивного триггера* приведем одно из Instagram-сообщений тематической страницы *katzenmenschding* (5590 подписчиков) немецкоязычного интернет-пространства Instagram (см. рис. 1).



katzenmenschding

1 890 отметок «Нравится»

katzenmenschding ^_^

sutrichkath na geil

mllisasofia eigentlich hätte ich sagen sollen cooler als Anni aber das ist mir zu spät eingefallen

alinaprs Toni einfach immer

be_gntkk D is flauschig

koenignele Auch cooler als du

celinasorge f*ck YOU

koenignele ♥

_vicky_ly Jo owa die ondare no mehr ♥

blvckmxrcxl Deutlich cooler

yzyboost750 katze ist inzwischen gestorben...

im_nirvana_gefangen yoo was geht?

moi_je_suis_molly ☺



Рисунок 1 – Пример Instagram-сообщения с *комбинированным эмотивным триггером*.

Владелец страницы – пользователь под *ником* (сетевым именем) *katzenmenschding* – поместил в виртуальное Instagram-пространство фото забавного кота, снабдив изображение пояснением об исключительности животного по сравнению с людьми. Данная фотография с пояснением непосредственно в поле изображения следует отнести к *комбинированному эмотивному триггеру*.

Владелец страницы, поместив также в комментарии-пресуппозиции эмотикон *радостной* эмоции ^-^, по-видимому, рассчитывал получить аналогичные ответные эмоциональные реакции у своих виртуальных оппонентов. Однако, несмотря на большинство *позитивных* откликов, в разделе комментариев посетителей страницы наблюдаются комментарии явно *негативной* эмоциональной окраски/тональности. В целом, эмотивное поле, сгенерированное данным фотоизображением в результате воздействия *комбинированного эмотивного триггера*, следует интерпретировать как *амбивалентное* с преобладанием *положительного* эмотивного поля.

Это фото сгенерировало на странице в основном *позитивное* эмотивное поле, вызвав смех и улыбки у большинства посетителей страницы, которые сигнализируют о своих положительных эмоциях *радости* и *восхищения* посредством следующих эмотивных маркеров:

- употреблением англоамериканизма *cooler* (сравнительная степень от *cool* – *Круто!*, *Классно!*) в комментариях и на самом фотоизображении;

- отображением в письменной форме с помощью эмодзи  и символа любви  *радостных* эмоций;

- сигнализированием об эмоции *восхищения* посредством междометной единицы *na geil* (перевод с нем. – *да, круто!*);


- употреблением эмотивного выражения-метафоры (гиперболы) *D is flauschig* (один из вариантов перевода – *Пушистенский*).

Вместе с тем, в разделе комментариев отмечаются также следующие *негативные* по эмоциональному содержанию высказывания:

- оскорбительная лексика: *f*ck YOU* – манифестация эмоций *гнева, злости* и *раздражения*;

- злая ирония-шутка *katze ist inzwischen gestorben...* (нем. – *а кот-то, между тем, умер*) одного из интернет-пользователей под сетевым именем **uzyboost750**;

- *негативное* по эмоциональной окраске выражение с использованием молодежного сленга – *yo was geht?* (нем. – *эй, а что происходит?*).

Факт амбивалентности/неопределенности вышеуказанного поля подтверждает также зафиксированный непосредственно в тексте на фотоизображении эмодзи  (манифестация эмоции «полный ужас!»), сигнализирующий о негативной эмоции *страха*..

Пример рис. 1 позволяет утверждать, что с точки зрения психологии восприятие интернет-коммуникантами эмотивной информации носит личностно-субъективный характер: эмотивные ответные реакции участников интернет-общения зависят от настроения индивидуумов, их психологических состояний, моральных, нравственных принципов и т.д.

На основании проведенного исследования установлено, что эмотивные триггеры могут оказывать непосредственное эмоциональное воздействие на интернет-коммуникантов, что приводит к их ответным эмотивным откликам-комментариям и реакциям, которые проявляются в

виде репрезентации эмоций, чувств и переживаний посредством вербальных и невербальных эмотивных информационных единиц.

Литература

1. Анищенко А. В. Функциональный аспект междометных единиц (на материале современной австрийской художественной литературы): дис. ...канд. филол. наук. – Москва, 2006. – 239 с.
2. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 780 с.
3. Изард К. Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2007. – 464 с.
4. Изард К. Э. Эмоции человека. – М.: Издательство Московского Университета, 1980. – 440 с.
5. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М.: Издательство Московского Университета, 1971. – 40 с.
6. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. – М.: Академический Проект, 2004. – 982 с.
7. Чалдини Р. Психология влияния. – СПб.: Питер, 2014. – 264 с.
1. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 208 с.
8. <https://www.instagram.com/katzenmenschding/> (дата обращения: 18.01.2018).
9. K. Reuning. Joy and Freude – a comparative study of the linguistic field of pleasurable emotions in English and German. – Gettysburg: Times and News Publishing Co, 1941.–141p.
- 10.J. Trier. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Die Geschichte eines sprachlichen Feldes. Band I, Von den Anfängen bis zum Beginn des 13. Jahrhunderts. – Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, 1973.– 347 S.

ДЕЙКСИС И АНАФОРА

И.М. Советов

Личные местоимения в целом и эгоцентрический элемент – личное местоимение первого лица, составляют малую закрытую систему, лежат в основе “дейктического поля” языка. Анафорическая структура представляет собой структуру, содержащую минимум два языковых элемента: антецедент и анафорическое местоимение. Отождествление антецедента с анафорическим местоимением осуществляется путем сопоставления и идентификации этих двух языковых элементов, находящихся в анафорических отношениях, с экстралингвистическим элементом – предметом в реальном мире.

Ключевые слова: личные местоимения, дейктическое поле, анафора

DEIXIS AND ANAPHORA

I.M. Sovetov

Personal pronouns in general and the egocentric element (the first person pronoun) in particular shape a small closed system and form the deictic field. The anaphoric structure has at least two linguistic units: the antecedent and an anaphoric pronoun. Anaphora refers to a relation between two linguistic elements, wherein the interpretation of an anaphoric pronoun is determined by the interpretation of an antecedent, which represents a real object.

Key words: personal pronouns, deictic field, anaphora

Любое высказывание на естественном языке связано с определенной пространственно-временной ситуацией. Оно произносится говорящим и обращено к слушающему. Участники ситуации высказывания могут также находиться в определенном, релевантном с точки зрения языка, отношении статуса относительно друг друга (родители: дети; хозяин: слуга; учитель: ученик и т. д.). Отношения статуса взаимодействуют с ролями участников ситуации (говорящего и слушающего), а в некоторых языках и преобладают над ними [4, с. 291].

Понятие “дейксис” как “языковое указание”, введенное в научный обиход К. Бюлером в начале XX века, получило в настоящее время широкое распространение в языкознании. Со времен К. Бюлера словарный состав любого языка разграничивается по типу значения и по характеру выполняемых функций на два поля: назывные и указательные слова. Понятие дейксиса вводится для описания “ориентационных” свойств языка, связанных с местом и временем произнесения высказывания. Так

называемые” личные местоимения” (*I* “я”, *you* “ты, вы”, *he* “он” и т. д.) составляют только один класс элементов языка, значение которых должно определяться со ссылкой на “дейктические координаты” типичной ситуации высказывания. Другим примером элементов, которые включают компонент дейксиса, могут служить такие обстоятельства места и времени, как *here* “здесь” и *there* “там” (вблизи говорящего; не вблизи говорящего), *now* “сейчас” и *then* “тогда” (в момент речи; не в момент речи) [4, с. 292].

К. Бюлер различает три типа дейксиса: 1) дейксис видимого (*demonstratio ad oculus*) – указание на то, что находится в поле зрения говорящего, 2) контекстуальный, или анафорический, дейксис, содержащий указание на контекст, вернее, относящийся к ранее употребленному слову и

3) дейксис представления – указание на то, что отсутствует в поле зрения говорящего и не упомянуто в контексте, но известно собеседникам на основании их знаний о данном предмете, которые не связаны с данной ситуацией [7, с. 122].

Таким образом, К. Бюлер подчеркивает производный от дейксиса характер анафоры. В современном языкознании в качестве основной характеристики дейксиса выделяется его эгоцентричность. Отсчет пространства, времени и личностных взаимоотношений ведется с позиций говорящего. Говорящий является центром дейктического поля, его точкой отсчета, и установление личностных отношений, близости — дальности, сиюминутности или предшествования действия определяется на основании соотнесенности с актом речи, произносимым говорящим [3, с. 77 – 78].

В современном языкознании были предложены разные классификации дейксиса. Наиболее традиционна та, в которой даны три типа дейксиса: локальный, темпоральный и личный. Однако не все лингвисты следуют этому типу классификации. Например, Р. Лакофф

различает следующую дейктическую трихотомию: 1) темпорально-локальный дейксис, 2) дейксис дискурса и 3) эмоциональный дейксис [8, с. 345].

Современные исследователи видят основную специфику дейксиса в том, что дейксис полностью зависит от акта речи и что референтная соотнесенность дейктических слов и выражений меняется с изменением автора речи и переходит от одного лица к другому.

В.И. Шаховский выделяет дополнительно так называемый эмоциональный дейксис. Эмоциональный дейксис можно представить как систему координат субъективной эмоциональной ориентации языковой личности. Эмоциональный дейксис - это исходная эмоциональная позиция языковой личности, выступающая в качестве основания для осуществления эмоциональной речевой деятельности, которое образуется в результате взаимодействия четырех параметров, представляющих собой актуальные эмоциональные характеристики субъекта речи [5, с. 47].

Между тем местоимения, являясь центральными дейктическими элементами, имеют свое собственное означаемое, которое можно представить в виде комбинации признаков, которые отражают разные аспекты функционирования (определенно или неопределенно-личность, лицо).

Первое лицо характеризуется “персональностью”, определенно-личностью. Присущие местоимению признаки характеризуют его роль в тексте как дейктического слова. Местоимение, выступая “заместителем” той или иной полнозначной единицы, не приобретает ее значение, не заимствует у полнозначного слова его означаемого, но оно указывает на то, что в определенном контексте речь идет о некотором объекте.

Дейктические знаки указывает на предмет или явление действительности, с которым соотносится местоимение. Личное

местоимение представляет собой средство индивидуализации референта [1, с. 196-197].

“Типичная ситуация высказывания *эгоцентрична*: по мере того как роль говорящего в речи переходит от одного участника к другому, переключается и “центр” дейктической системы (I “Я” используется каждым говорящим для указания на себя самого, а *you* “ты, вы” - для указания на слушающего)” [4, с. 292].

В. фон Гумбольдт писал: “Мне кажется, что в одной из более ранних работ я сумел показать, что местоимения должны быть первичными в любом языке и что представление о том, что местоимение есть самая поздняя часть речи, абсолютно неверно. Представление о чисто грамматическом замещении имени местоимением подменяет в таком случае более глубокую языковую склонность. Изначальным, конечно, является личность самого говорящего, который находится в постоянном непосредственном соприкосновении с природой и не может не противопоставлять последней также и в языке своего “Я”. Но само понятие “Я” предполагает также и “ты”, а это противопоставление влечет за собой и возникновение третьего лица, которое, выходя из круга чувствующих и говорящих, распространяется на неживые предметы. Лицо, в частности, “Я”, если отвлечься от конкретных признаков, находится во внешней связи с пространством и во внутренней связи с восприятием” [Цит. по: 6, с. 471].

Вот что Б. Рассел писал об эгоцентрических словах, которые являются точкой отсчета в речи, пространстве, времени: “Я называю “эгоцентрическими словами” те слова, значение которых изменяется с переменной говорящего и его положения во времени и пространстве. Четырьмя основными словами этого рода являются ”Я”, “это”, “здесь” и “теперь”. Слово “теперь” каждый раз, когда я его употребляю, обозначает какой-либо отдельный момент из серии следующих друг за другом

моментов времени; слово “здесь” обозначает какую-либо отдельную область пространства, в которой “я” оказываюсь после всякого передвижения; слово “я” обозначает любое лицо, в зависимости от того, кто его произносит” [Цит. по: 6, с. 471].

Итак, личные местоимения в целом и эгоцентрический элемент – личное местоимение первого лица, составляют малую закрытую систему, лежат в основе “дейктического поля” языка. Любое высказывание произносит говорящий, обращаясь к слушающему. Личные местоимения по своей сути являются заместителями имени, выполняют в тексте функцию языкового указания, при этом говорящий находится в центре дейктической системы и выстраивает остальные релевантные дейктические параметры (время, место).

Семантически связанным с проблемами дейктических и анафорических функций личных местоимений является понятие субститута, традиционно определяемого как языковая форма или грамматическое явление, которое при повторении может замещать любое полнозначное слово или группу слов, подпадающих под данный класс. У каждого субститута есть своя сфера действия, а его эквивалентность замещаемому полнозначному слову обусловлена грамматически.

Другим важным понятием является “анафора”, определяемая в современной лингвистике как совокупность текстовых средств отнесения элементов сообщения к ранее сказанному.

Анафорическая структура представляет собой структуру, содержащую минимум два языковых элемента: полнозначное слово или группу слов, называемых антецедентом, и соответствующее анафорическое местоимение.

Отождествление антецедента, выраженного полнозначным предметным именем, с анафорическим местоимением осуществляется

путем сопоставления и идентификации этих двух языковых элементов, находящихся в анафорических отношениях, с экстралингвистическим элементом – предметом в реальном мире, как бы опосредованно “включенным” в ситуацию общения.

Следовательно, анафорическое отношение есть чисто семантическое указание на предшествующий местоименной форме (собственно анафора) или последующий за ней (катафора) языковой элемент, выраженный полнозначным словом, в составе высказывания.

Анафорические отношения (семантическое указание “назад” или “вперед”) могут быть представлены на двух уровнях:

1) собственно языковом, где анафорическая структура содержит два языковых элемента (антецедент + анафорическое местоимение);

2) на уровне модели описания эти отношения представлены тремя элементами: антецедентом, анафорическим местоимением + экстралингвистической реалией, необходимой для акта идентификации языковых элементов, находящихся в анафорических отношениях. Анафорическое указание осуществляется, прежде всего, формами личных местоимений (*he, she, it, they*).

В современной лингвистике взаимосвязанные понятия (дейксис и анафора) разграничиваются следующим образом: под “субъективным дейксисом” понимается указание на элементы ситуации речевого акта, под “анафорой” — указание на элементы контекста.

Таким образом, “дейктический” означает родовое понятие, по отношению к которому “анафорическое” указание является видовым или частным видом дейксиса [2, с. 17].

Итак, дейктические местоимения содержат в значении отсылку к участникам данного акта речи или к речевой ситуации (личные местоимения первого или второго лица). Анафорические местоимения

содержат в значении отсылку к данному высказыванию или к тексту. К анафорическим местоимениям относятся личные местоимения третьего лица, указательные, возвратные, взаимные и относительные местоимения. У личных местоимений можно выделить три пересекающихся функции: субститутивную, дейктическую, анафорическую (вторичный дейксис). Эти функции могут комбинироваться, что порождает текстообразующую функцию дейктических слов.

Литература

1. Вольф Е.М. Грамматика и семантика местоимений. - М., 1974. – 224 с.
2. Волков Н.Н. Семантика и дейктические функции личных местоимений в современном английском языке: Автореф. диссерт. уч.ст. канд. филол. наук – М.:1984 – 23с.
3. Зернов Б. Е. Спорные вопросы английской грамматики-Л.: 1988. - 280 с.
4. Лайонз Д. Введение в теоретическую лингвистику /Пер. с англ. В.А. Звегинцева - М.: Прогресс 1978. – 543 с.
5. Шаховский В.И., Жура В.В. Дейксис в сфере эмоциональной речевой деятельности. // Вопросы языкознания, № 5, 2002. - С. 38 - 56.
6. Шведова Н.Ю. Избранные работы. Русский язык / Росс. акад. наук. – М.: 2005. – 640 с.
7. Buehler K.Sprachtheorie – Jena: 1934. – 434 S.
8. Lakoff R. Remarks on THIS and THAT// Berkley studies in syntax and semantics/London: 1974. – 356 p.
9. Шведова Н.Ю. Избранные работы. Русский язык / Росс. акад. наук. – М.: 2005. – 640 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ВИДЕОФИЛЬМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

А.А. Богданова

В данной статье видеофильм рассматривается как средство развития умений аудирования на занятиях в школе (средняя ступень обучения). Наш мир непрерывно развивается, что приводит к тому, что в школах все чаще используются современные технологии. Видеофильм является одной из них и имеет множество преимуществ: он помогает учащимся ознакомиться с жизнью англоязычных стран, дает представление о культуре, явлениях, личностях, способствует развитию памяти и внимания. Также, использование видеоматериалов способствует развитию мотивированности речевой деятельности.

Ключевые слова: видеофильм, аудирование, аутентичные материалы, преддемонстрационный, демонстрационный, последемонстрационный этапы.

VIDEO FILM AS A MEANS OF DEVELOPING LISTENING SKILLS IN TEACHING ENGLISH AT SCHOOL

A.A. Bogdanova

In this article video film is considered as a means of developing listening skills at middle school. Our world is continuously developing, which leads to the fact that modern technologies are used in schools more often. Video is one of them and has many advantages: it helps students to get acquainted with the life of English-speaking countries, gives an idea of the culture, phenomena, and personalities, helps to develop memory and attention. Also, the use of video materials makes the speech exercises motivated.

Keywords: video film, listening, authentic materials, before watching, watching, after watching activities.

Наш мир непрерывно развивается, что приводит к тому, что в школах все чаще используются современные технологии. Одной из них является видеофильм. На уроках английского языка учитель может использовать его в качестве средства развития умений аудирования. При просмотре видеоматериала задействуется как зрительный, так и слуховой канал восприятия информации, делая процесс обучения более увлекательным и погружая учеников в языковую среду. Благодаря

визуальному контексту школьники намного лучше понимают ситуацию общения. К сожалению, не все учебники на настоящий момент имеют видеосопровождение.

Целью обучения аудированию является развитие у учащихся способности [2, с. 148]:

- в условиях непосредственного общения в различных ситуациях понимать высказывания собеседника, в том числе при наличии незнакомых языковых средств;
- понимать (учебные и аутентичные) аудиотексты с разной степенью и глубиной проникновения в их содержание (в рамках программных требований): понимание основного содержания; понимание содержания полностью и выявление наиболее существенных фактов (данные уровни проникновения в текст определяются коммуникативной задачей, типом аудиотекста и условиями его восприятия).

Почему же необходимо использовать видеофильм на занятиях? На этот вопрос помогут ответить преимущества видеофильма, которые заключаются в том, что он:

- помогает учащимся ознакомиться с жизнью англоязычных стран, дает представление о культуре, явлениях, личностях;
- способствует пониманию аудиотекстов с разной степенью и глубиной проникновения в их содержание, чем соотносится с целью аудирования;
- способствует развитию мотивированности речевой деятельности обучаемых;
- эмоционально воздействует на учащихся;
- способствует развитию внимания и памяти учащихся. Во время просмотра в классе возникает атмосфера коллективной познавательной деятельности. Даже довольно рассеянный ученик становится

внимательным. Ведь, чтобы понять содержание фильма, ученикам необходимо приложить определенные усилия. Таким образом, непроизвольное внимание превращается в произвольное и это оказывает благоприятное влияние на процесс запоминания [1, с. 20].

Упражнения в обучении аудированию делятся на подготовительные и речевые. Подготовительные помогают снять отдельные трудности, и направлены на формирование механизмов аудирования. Речевые, в свою очередь, представляют собой управляемую речевую деятельность, так как они, по мнению А.А. Леонтьева, «обеспечивают практику аудирования на основе комплексного преодоления аудитивных трудностей» [3, с. 108] и направлены как на совершенствование процесса смыслового восприятия, так и на достижение определенного уровня понимания [4, с. 249].

При выполнении речевых упражнений учащиеся должны понять смысл текста, намерения говорящего, удержать в памяти новую информацию.

В качестве примера подробно разберем этапы видеозанятия, разработанного для урока №3(с) «Against all odds» из учебника «Spotlight 7». Модуль направлен, помимо обучения, на увеличение мотивированности учащихся, так как наполнен текстами об успешных людях. Данное видео подкрепляет урок и несет сильную эмоциональную нагрузку, чем привлекает внимание учеников, вызывая их интерес.

Этапы работы по видео:

1. Преддемонстрационный: происходит снятие языковых, лингвострановедческих и психологических трудностей;
2. Демонстрационный: развиваются умения восприятия информации;
3. Последемонстрационный: контролируется понимание основного содержания.

Лексические и грамматические конструкции видео в целом знакомы ученикам (e.g. «diagnose», «give up», «the universe»; Pr.Perf., Pr.S.,P.S). Из урока учебника отрабатываются такие слова, как «diagnose», «give up», «the universe».

На первом этапе происходит:

- подготовка к восприятию видеозаписи;
- введение в тему;
- снятие трудностей;
- создание мотива на предстоящую деятельность;
- «включение» механизма вероятностного прогнозирования.

Рассмотрим упражнения первого этапа. Для данного урока мы предлагаем воспользоваться упражнением «снежный ком» (фраза из видео «My motto is there are no boundaries»). Оно развивает кратковременную память и вводит учеников в ситуацию общения, позволяет отработать ритм и интонацию.

Учитель произносит фразы в определенном порядке, а ученики повторяют за ним, с каждой строчкой растёт количество слов:

- boundaries;
- no boundaries;
- there are no boundaries;
- my motto is there are no boundaries.

Конечно, видео не лишено трудностей для восприятия. Здесь сложность составляет речь Хокинга, но за счет ее темпа она доступна для понимания.

Лингвистическую трудность представляет собой аббревиатура ALS (Amyotrophic lateral sclerosis) – болезнь Хокинга: заболевание двигательных нейронов. Учитель должен ее семантизировать. А также

обратить внимание учащихся на то, что в учебнике эту болезнь называют несколько иначе – MND (Motor Neuron Decease).

Другое упражнение, направленное на снятие лингвистических трудностей – это соотнесение слов с картинками: «match the words with the pictures» («the Universe», «wheelchair», «disease», «university»).

Следующее упражнение данного этапа направлено на активизацию механизма вероятностного прогнозирования. В нем используется фраза из «снежного кома» и фотография ученого. Задание звучит следующим образом: «Think about the phrase “My motto is there are no boundaries”. What do you think the video is about?»

Перед каждым просмотром видео учитель дает коммуникативную установку, чтобы ученик знал, на чем концентрировать внимание.

На демонстрационном этапе ученик просматривает видеозапись. Задание звучит следующим образом: «watch the video and check whether your ideas were correct». Проверяются предположения учеников о содержании видео.

Перейдем к третьему этапу – контролю понимания основного содержания. Здесь мы предлагаем учащимся выполнить задание «True/False» с последующей корректировкой неправильных утверждений («True/False. Correct the false statements»). Задание направлено на проверку глобального понимания:

1. Because of his disability, Stephen Hawking has never done most things.
2. Hawking was diagnosed with the disease at the age of 21.
3. Hawking was told he would live a long life.
4. All his life Stephen Hawking has sought to understand the universe.

Следующее упражнение «Fill in the gaps with the phrases from the video» направлено на проверку детального понимания:

1. I have not allowed my disability ____ most things.
2. Remember to look at the stars, and ____ .
3. Here's the guy, who cannot ____, who cannot ____, who cannot ____ .
4. It matters that you don't just ____ .

На основе данного урока можно заключить, что видео:

- 1) помогает учащимся ознакомиться с жизнью англоязычных стран, дать представление о культуре, явлениях, личностях;
- 2) развивает умение понимать аудиотексты с разной степенью и глубиной проникновения в их содержание;
- 3) способствует развитию мотивированности речевой деятельности обучаемых;
- 4) эмоционально воздействует на учащихся.

Данный урок был апробирован на учащихся седьмого класса (количество учеников – 10).

Хотелось бы отметить, что урок был успешен. Он произвел большое эмоциональное впечатление на учеников, чем вызваны их отзывы:

- «Я впечатлен».
- «Этот человек меня мотивирует».
- «Когда у меня будут трудности, я буду вспоминать этого человека, который не мог двигаться и говорить самостоятельно, и мои трудности покажутся просто мелочами».

Помимо эмоционального воздействия, ученики более подробно ознакомились с личностью Стивена Хокинга. Кроме того, в ходе урока учащиеся развивали умение понимать аудиотексты с разной степенью и глубиной проникновения в их содержание.

Задание на заполнение пропусков обусловило необходимость делать паузы при просмотре, чтобы ученики успели записать фразы и не упустили

дальнейшую информацию. Стоит отметить, что в этом задании большинство учеников (5 человек) допустило ошибку при заполнении пропуска во втором предложении «Remember to look at the stars, and ____» . Остальные предложения не вызвали затруднений.

В задании третьего этапа («True/false») 4 ученика не смогли услышать возраст ученого, когда ему был поставлен диагноз. Предложение в упражнении звучит следующим образом «Hawking was diagnosed with the disease at the age of 21». Это обусловлено тем, что учащимся сложнее на слух воспринимать цифры и имена собственные.

Несмотря на трудности, с которыми столкнулись ученики, урок привел к желаемому результату и добавил разнообразия в учебную деятельность, благодаря чему ученики очень внимательно и с интересом выполняли задания.

Литература

1. Барменкова, О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // Иностранные языки в школе. – 1999. – №3 – С. 20-25.
2. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
3. Леонтьев, А.А. Методика. – М.: Русский язык, 1988. – 183 с.
4. Филатов, В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 416 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ МНЕМОТЕХНИКИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

Д.С. Вольнова

В данной статье рассматривается проблема эффективного запоминания слов иностранного языка учащимися начальной школы. Особое внимание уделяется

мнемотехническим приемам, позволяющим сделать процесс обучения лексической стороне речи французского языка более продуктивным и интересным. В работе представлены примеры заданий, позволяющие не только легко запоминать новый лексический материал, но и извлечь его из памяти при аудировании, чтении, говорении, письменной речи. Использование мнемотехнических приемов добавляют игровой момент в процесс обучения, развивая воображение, творческое мышление учащихся. Практическое применение результатов исследования возможно на уроках французского языка в начальной школе, на внеклассных мероприятиях, а также учащимся самостоятельно.

Ключевые слова: запоминание, лексический навык, мнемотехника, мнемотехнический прием, ассоциации.

USE OF MNEMONICS METHODS IN THE PROCESS OF THE FORMATION OF LEXICAL SKILLS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF FRENCH LANGUAGE)

D.S. Volnova

This article describes the problem of effective memorizing of foreign lexical units by primary students. Special attention is given to mnemonics approaches providing an opportunity to make learning process of French lexical items more efficient and interesting. The article performs examples of learning tasks allowing not only easy memorizing of new lexical units, but extracting them from the memory when listening, reading, speaking and writing. The usage of mnemonics methods supplements a game element in learning, developing pupils' imagination and creative thinking. Practical application of research results is possible on French lessons in Primary schools, in additional out-of-school activities and for self-studying as well.

Keywords: memorization, lexical skills, mnemonics, mnemonics methods, associations

В настоящее время в условиях глобализации и интеграции владение иностранным языком уже не является роскошью или отличительной способностью, это становится повседневностью, необходимой составляющей современной динамичной жизни. Владение хотя бы одним иностранным языком расширяет границы возможностей человека, а так же дает доступ к лучшему образованию и высокооплачиваемой работе.

Однако, несмотря на все преимущества, изучение иностранного языка не вызывает у большинства учащихся большого интереса. При изучении иностранных языков учащиеся сталкиваются с различными проблемами: сложные грамматические правила, трудности при построении

предложений, фонетические особенности слов, необходимость заучивать довольно большое количество лексических единиц (далее ЛЕ), ведь знание лексики, по мнению многих лингвистов, является основополагающим в иноязычном общении.

Действительно, трудно представить полноценный разговор на иностранном языке, когда его участники не владеют необходимыми лексическими средствами и испытывают затруднения в их выборе, поэтому важность обучения лексическому компоненту языковой компетенции не вызывает сомнений.

В РФ предмет «Иностранный язык» изучается со 2 класса. Примерные программы по иностранному языку для начальной школы конкретизируют основной минимум содержания обучения лексической стороне речи. От учащихся требуется знание «лексических единиц, обслуживающих ситуации общения в пределах тематики начальной школы, в объеме 500 лексических единиц для двустороннего (рецептивного и продуктивного) усвоения [7, с. 115].

Разумеется, такой объем слов не всегда усваивается учащимися в силу определенных трудностей, которые возникают из-за особенностей развития памяти, внимания, мышления в младшем школьном возрасте. Это ведет к тому, что теряется интерес к учению.

Всё более актуальным становится применение разнообразных приемов, методов и технологий усвоения иноязычной лексики. Одним из эффективных способов овладения языковым и речевым материалом можно считать **мнемотехнику**, то есть совокупность приемов, облегчающих и обеспечивающих эффективность запоминания, сохранения и воспроизведения информации, а также увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций.

По мнению многих исследователей (А.В.Блохина, Е.А. Газеева, И. Ю. Матюгин, Т.Б. Никитина, Г. А. Чепурной и др.), применение мнемотехнических приемов на уроках иностранного языка позволяет добиться эффективности формирования лексических навыков.

Мнемотехника облегчает процесс усвоения новых слов и является вспомогательным средством, которое развивает у обучающихся способность мыслить, творчески подходить к обучению, вызывает желание изучать материал. Доказано, что слова, подкрепленные ассоциацией, наглядностью или образом, запоминаются лучше.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что наиболее значимыми приемами / методами запоминания иноязычной лексики являются:

1) Метод ключевых слов (или метод фонетических или звуковых ассоциаций). Работу данного метода можно представить следующим образом: Нужно подобрать к слову созвучное, т.е. звучащее похоже, ключевое слово на родном или хорошо знакомом языке, затем составить небольшой сюжет из слова-созвучия и перевода.

Например, созвучным французскому слову *soleil* (*солнце*) является имя Оля. Сюжет может быть таким: Мы **с Олей** гуляли под **солнцем**. Именно при использовании этого метода звучания слова и перевод связываются воедино, и воспоминание одного влечет за собой припоминание другого.

- *bête* – «глупый» – Бэтмен. **Глупый** Бэтмен.
- *pigeon* – «голубь» – пижон. **Голубь** ходит как **пижон**.

2) Особенно на начальном этапе изучения иностранного языка хорошо зарекомендовала себя **рифмизация** – это прием, при котором для создания ассоциативных связей между информационными единицами используют рифмованные (созвучные) стихи, песни, считалки и т.п. [9, с. 35].

Можно рифмовать правила, использовать стихи-рифмовки для активизации в памяти нужного иностранного слова, созвучного русскому.

К примеру, учитель может предложить ученикам придумать рифмы к словам иностранного языка.

Так, с французским словом *hérisson* рифмуется *saucisson*.

orange – fromage;

abeille – miel;

bonbon – pardon.

Используя прием «Рифмизация», возможно подбирать рифмы к французским словам с опорой на слова родного языка:

baguette – обед;

maison – газон и т.д.

Здесь также можно применить свою фантазию и сочинить целые поэмы, включая в русский стих слова иностранного языка вместе с их переводом.

Попугайчик – perroquet –

Прячет сласти в сундуке,

И ***коровушка –la vache –***

Почти съела весь лаваш.

Свинка Хрюша –le cochon-

Поедает корнишон.

А лошадка –le cheval-

Собралась на фестиваль.

3) Следующий интересный на наш взгляд, мнемотехнический прием – **создание квази-слов**, т.е. слов, которых нет в языке, они придуманы для того, чтобы помочь ученикам запомнить слова-исключения или какую-либо грамматическую конструкцию иностранного языка и т.д.

Приведем пример на запоминание отрицательных слов французского языка *pas, plus, rien, jamais, ni...ni, personne* поможет четверостишие:

Пекарь *pas –plus–rien* известный

Не печет батон из теста

А *jamais–ni...ni–personne*

Лучший в городе шпион.

(Слова па-плю-р'ен, жамэ-ни...ни-персон – вымышленные)

«Известны такие факторы: дети легко запоминают непонятное (объективно-бессмысленное), учебный материал нередко заучивается буквально. Считается, что основная причина лёгкого запоминания непонятного и бессмысленного связана с особым отношением к нему детей. Часто непонятное делается особенно значимым для ребёнка»[3, с. 27].

4) С помощью приема «**Пиктограммы**» сложные для восприятия лексические единицы, фразы можно изобразить в виде легких для запоминания рисунков.

При работе с данным приемом можно предложить следующие задания:

- *Учащиеся диктуют слова, учитель записывает их пиктограммами. После записи ученики узнают и называют слова.*
- *Учитель диктует слова, ученики записывают их пиктограммами. После записи проверяют.*

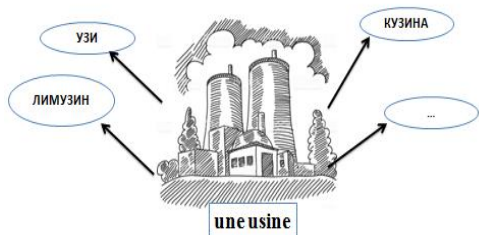
Необходимо также отметить, что такой прием для детей особенно интересен, так как они любят рисовать [10, с. 79]. Кроме того, когда во время занятий обучающийся рисует, он «пропускает» новые слова через руки, и это очень хорошо стимулирует и способствует не только запоминанию, но и развитию речи на иностранном языке. Лучше всего проговаривать новые слова в процессе рисования [10, с. 80].

5) Прием «Первой буквы» – это прием, при котором создается ассоциативная связь между первыми буквами запоминаемых слов и первыми буквами слов специально созданного предложения.

С детства хорошо всем известная мнемоническая фраза на русском языке: *«Каждый Охотник Желает Знать, Где Сидит Фазан»*. Запомнить цвета радуги (*rouge, orange, jaune, vert, bleu, indigo, violet*) на французском языке поможет следующая фраза: *«Regardes Obélix. J'ai vu bataille ici. Va»*.

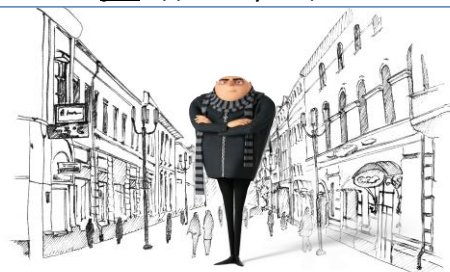
При обучении мнемоническими приемами важно апеллировать к личному опыту учащихся, к их чувствам и эмоциям. Необходимо давать учащимся большую свободу в составлении визуально-логических цепочек для запоминания лексических единиц, словосочетаний, поскольку такой лично окрашенный материал запоминается прочнее и хранится в памяти дольше.

Некоторые приемы были апробированы в рамках внеурочной деятельности в гимназии № 171 Центрального района г. Санкт-Петербург. Учащихся 3 «б» класса удалось познакомить некоторыми мнемотехническими приемами: создание фонетических ассоциаций, рифмизация и пиктограммы. Младшим школьникам были предложены различные задания на запоминание 10 ЛЕ по теме «В городе»: *une ville, une rue, une place, un monument, une cathédrale, un pont, un quai, un musée, une gare, une usine*.



Так, слово «*une usine*» вызвало у учащихся следующие фонетические

Злой Грю идет по улице - *une rue*



ассоциации: *лимузин, кузина и др.*

Запомнить слово *rue* (*улица*) удалось благодаря созвучию с именем известного персонажа Грю. Сюжет получился следующим:

Работая с приемом «Рифмизация», учащиеся подобрали следующие рифмы к словам:

quai – *bouquet*;

place – *glace*;

une ville – автомобиль;

un musée – безе и т.д.

Учащимся было также предложено дополнить стихотворение:

На заводе – *une usine*

Собирают лимузин!

А в музее – *un musée*

Показали шимпанзе.

С помощью ярких рифмовок учащиеся смогут быстро запомнить нужное слово и применить его в дальнейшем в языковой деятельности.

На практике удалось убедиться, что мнемотехнические приемы «захватывают» ребенка, переключая его воображение на уровень житейских ассоциаций, игр, творчества и фантазии. Мнемоприем позволяет легко овладеть новым словом, что достигается благодаря введению игровых элементов без ущерба содержанию урока, а также за счет эмоциональной насыщенности, заложенной в мнемотехнике.

Вышесказанное позволяет заключить, что использование приемов мнемотехники в процессе обучения иностранным языкам позволяет развивать память обучающихся, коммуникативные способности личности, повышать самооценку, уверенность в своих силах, способствует активизации речемыслительной деятельности и творческого воображения обучающихся, что играет важную роль в овладении иностранным языком в целом и иноязычным словом в частности.

Литература

1. Блохина А.В. Процесс усвоения иноязычной лексики в начальной школе с помощью приемов мнемотехники/ А.В. Блохина // Актуальные проблемы преподавания в начальной школе. Кирюшкинские чтения: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – 2017. – С. 59-64.
2. Бусыгина Т.А. Как научиться хорошо учиться. Основы самоорганизации учебной деятельности / Т.А.Бусыгина, К.Г. Цыганов. – Самара: Изд-во СГПУ, 2008. – 210 с.
3. Васильева Е.Е. Суперпамять для всех / Е.Е. Васильева, В.Ю.Васильев.– М.: Астрель: АСТ, Хранитель, 2006. – 223 с.
4. Газеева Е.А. Влияние особенностей памяти на процесс овладения иностранным языком. Метод мнемотехники / Е.А. Газеева, Яковлева Т.И. // Наука и современность. – 2012. – № 15-3. – С. 28-33.
5. Матюгин И.Ю. Методы развития памяти, образного мышления, воображения / И.Ю. Матюгин, И.К. Рыбникова. – М.: «Эйдос», 1996. – 95 с.
6. Никитина Т.Б. Как развить суперпамять, или Запоминаем быстро и легко / Т.Б. Никитина. – М.: АСТ-Пресс Книга, 2006. – 320 с.
7. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 2. – 4-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2011. – 231 с. – (Стандарты второго поколения)
8. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / МО и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2016. – 53 с.*
9. Чепурной Г.А. Образовательная мнемотехника: технологии эффективного усвоения информации: учеб.-метод. пособие/ Г.А. Чепурной, Л.В. Бура. – Ялта, 2015 – 115 с.

10. Чиркова Е.И. Использование рисунка на занятиях по иностранному языку как один из способов запоминания учебного материала / Е.И Чиркова // Евразийский Союз ученых – 2015. – С. 77-80

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ОШИБОК В НАРРАТИВАХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ

А.А.Иваненко

В докладе анализируются трудности, которые возникают у детей-билингвов при усвоении категорий русского глагола. В качестве стимулов для порождения нарративов выступили 3 русских мультфильма, доминирующую роль в которых занимает акциональный компонент. В ходе анализа были рассмотрены примеры с полной морфологической редукцией; с устранением вариативности выражения категории; с унификацией основ; с устранением периферийных компонентов значения грамем. В результате исследования установлено, что редукции подвергаются, преимущественно, периферийные явления, так как усвоение языка реализуется по принципу «от общего к частному».

Ключевые слова: билингвизм, глагол, морфологическая ошибка, нарратив.

INTERPRETATION OF MORPHOLOGICAL MISTAKES IN NARRATIVES OF BILINGUAL CHILDREN

А.А. Ivanenko

The research deal with the issue of difficulties which occur during process of acquiring Russian by bilingual children. 3 Russian animated cartoons with a dynamic plot became stimuli for the production of speech by informants. During analysis we researched examples with complete morphological reduction; with the elimination of the variance of the expression of the grammatical category; with the unification of stems; with the elimination of peripheral components of the grammatical meaning. As a result of the research it was established that the peripheral phenomena of grammar are reduced, because the acquiring of the language is realized on the principle of "from general to particular".

Keywords: bilingualism, verb, morphological mistake, narrative.

В настоящей работе рассматриваются трудности, с которыми сталкиваются дети-билингвы при усвоении глаголов русского языка. Актуальность исследования обусловлена тем, что верно употреблять именные части речи дети начинают гораздо быстрее, нежели глагол [3, с.61]. Для того, чтобы правильно использовать глагол, ребёнку нужно

уметь осознавать действие как с концептуальной точки зрения – представлять семантические компоненты (агенса, манера действия, цель), так и с языковой – понимать, как кодируются в языке компоненты глагольного значения [2, с.21]. В силу своего возраста ребенок не обладает полнотой знаний об объектах окружающего мира, их действиях, поэтому ему сложно конструировать в сознании семантическую модель глагола. Не меньшую трудность являет и процесс создания словоформы.

Для ребенка-билингва использование глаголов является гораздо более сложной задачей, чем для ребенка, у которого русский язык является первым родным. Инофон осваивает не одну, а одновременно две языковые системы, в которых семантические компоненты действия могут находить разные языковые воплощения. В сознании билингва две языковые системы могут находиться в конкурирующих отношениях. Естественной адаптационной реакцией на это является появление морфологической редукции. Автором этого термина является С.Н. Цейтлин. Под этим термином вслед за исследователем мы понимаем стратегию усвоения языка, при которой наблюдается опрощение одной или ряда грамматических категорий в ходе употребления словоформы.

В рамках нашей работы мы рассмотрели редукцию морфологических категорий глагола в нарративах ребенка-билингва. Информантом является девочка 6 лет, находящаяся в русскоязычной среде с октября 2017 года. Родным языком ребенка является испанский. С родителями коммуникация проходит на родном языке, с бабушкой – на русском. Ребенок посещает русскоязычный детский сад.

Материал исследования представлен видеозаписями устной звучащей речи. В качестве стимулов порождения нарративов выступили 3 русских мультфильма, доминирующую роль в которых занимает акциональный компонент. Этот факт является определяющей характеристикой стимула,

так как нам необходимо было получить именно глаголы. Также, помимо текстов-пересказов, были рассмотрены две записи диалога информанта – с интервьюером и с бабушкой. И в нарративах, и в диалогах нами отмечены схожие тенденции морфологической редукции, однако в текстах-нарративах ошибок гораздо больше. И это неудивительно, ведь в диалогах у информанта была возможность имитировать глагол за бабушкой или интервьюэром, а при производстве нарративов информанту необходимо было самому выбирать лексему и конструировать словоформу.

Длительность расшифрованных видеозаписей составляет 68 минут. Объём словоупотреблений в расшифрованном тексте – 1570 единиц. Общее количество глаголов в тексте – 833. Однако для исследования релевантно количество глаголов, приведённых именно информантом. Таковых отмечено 502. Из них с ошибками – 122 употребления, что составляет 24% от всех глаголов информанта.

Перейдем к рассмотрению языкового материала. По принципу «от общего к частному» представим распределение ошибок билингва с опорой на акциональную теорию семантических предикатов Ю.С. Маслова [1, с.303-316]. Она выбрана не случайно, так как именно эта теория позволяет решать лингвистам множество задач, особенно в области аспектологии, которая является значимой и для нас – информант привёл достаточное количество ошибок в категории вида.

Согласно теории Ю.С. Маслова глаголы распределяются на следующие группы:

- 1) состояния
- 2) динамические ситуации

2.1 процессы

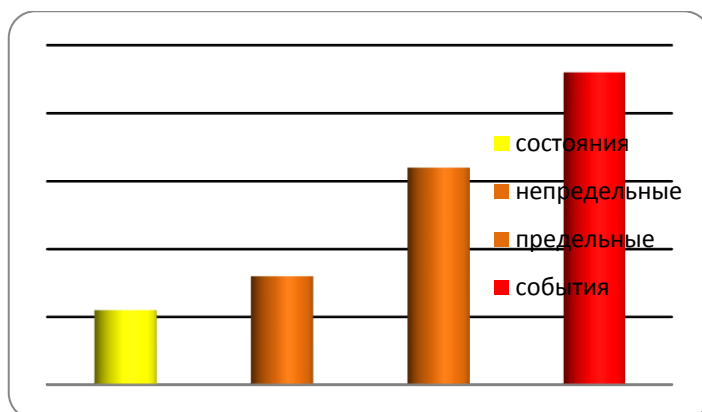
2.1.1 неопредельные

2.1.2 предельные

2.2 события

Таблица 1 иллюстрирует, к каким семантическим классам по Ю.С. Маслову относятся случаи неконвенционального употребления глаголов в материале нашего исследования.

Таблица 1



Зафиксированное распределение глаголов предсказуемо ввиду того, что в текстах информанту необходимо было использовать агентивные конструкции, описывающие переход субъектного актанта из одного состояния в другое – следовательно, мы находим небольшое число глаголов-стативов (они выражают чувства говорящего и людей из окружения).

Значительное количество приходится на глаголы-процессы, которые концептуализируют циклические изменения (неопределенные глаголы) и изменения, у которых есть завершение (предельные глаголы). *В метро тоже был поезд и трамвай **катился*** – этот пример отражает тот факт, что информантом не осознаётся идея движения. Совмещается смысл «человек катается», а транспорт «едет». Можем предположить, что случай неконвенционального употребления мотивирован знакомством с прецедентной фразой «Катится-катится голубой вагон».

Наибольший вес в количественном отношении мы отмечаем у глаголов-событий, которые отражают мгновенные изменения ситуаций,

расположенные друг за другом на хронологической оси. Использование таких глаголов наилучшим образом позволяет информанту отразить фабулу пересказываемого мультфильма. В глаголах-событиях мы находим наибольшее количество ошибок. Это связано с их аспектуальной характеристикой. СВ с приставками усваивается студентами и билингвами гораздо позже. Прототипическим является именно форма НСВ. *У меня зубы шатаются, а эти две упали уже* (в значении «выпали») – пример отражает трудность усвоения русских приставок, указывает на то, что билингв не усвоил значение «закрепленности в начальной точке нахождения».

Рассмотрим примеры морфологической редукции более подробно. Глагольные ошибки были изучены с опорой на классификацию С.Н. Цейтлин. В ходе анализа примеры были распределены на 6 групп согласно разным видам редукции:

1) полная редукция морфологической категории:

К ним нами отнесены ошибки в аспектуальной характеристике *я всегда **помогу** папе что-то починит; когда я не знаю / бабушка мне **поможет***. Вероятно, здесь имеет мест интерференция с испанским субхунтивом, который всегда выражен глаголом в форме в будущего времени. Пример *медвел **холодилн** открыл / а когда **видел** мышку / **звонил*** указывает на то, что бесприставочные глаголы усваиваются легче, являются дефолтными.

Также в эту группу отнесены ошибки в категории рода ***был** мышка, который **был** в дом; у меня первый раз **была**; коза листики ела и собачка **спя***, в категории числа в ставших «замороженными конструкциях» *мне **нравится** больше всего танцы* и в собственно русской категории переходности *медвед **проснулс** / **повесил** ёлку*.

2) устранение вариативности способов выражения морфологической категории:

*Они **строят** / чтобы слоны не ушли* – унификация бинарной категории глагольного спряжения по модели 1 спряжения. *Потому что они могут **съедить** дети / даже родители* – форма инфинитива регулярно образована на -и(ть) по модели второго спряжения.

3) унификация основ:

*Он хотел взять мышку / но он не **мог*** – единообразное выражения форм глагола прошедшего времени мужского рода для разных типов основ.

4) устранение периферийных компонентов значения грамем:

*А у меня вчера зубы **упали*** – генерализация выражения идеи движения по вертикали. *Был дождь и на дом вода **пролезла*** – глагол «пролезть» характеризует затруднённое препятствиями направленное движение одушевлённого субъекта, каким не может являться вода. *И **ушёл** снова есть / и **ушёл** в холодильник и искал/ что поест там* – глаголы движения с приставкой у- выражают идею отсутствия субъекта в поле зрения говорящего. Здесь представлено семантическое смешение с приставкой **по-**, которая выражает и идею удаления, и идею начала направленного движения. Глагол **уйти** у информанта стал некоторого рода гиперонимом *В такой дырку, они **ушли** в эту дырку* (в значении «упали»). *Медведь **разделся** в Дед Мороза* (в значении «переделся») характеризует трудности усвоения русских приставок, значение аннулированности действия здесь является избыточным. *Это собачки, которые их **приносят** вот сюда* (в значении «приводят»). Информант не употребил глагол «приводить», который выражает идею того, что оба субъекта перемешаются вместе, а не один (субъект) осуществляет перемещение другого (объекта). *В трамвай **пойду**/ на метро **пойду**/ всегда голова болит* – еще один пример на

трудности усвоения глаголов движения, которые передают оттенки значений движений.

5) утрата структурных функций граммом:

Звонил и кричал телефони – здесь мы отмечаем утрату датива, маркирующего техническое средство, с помощью которого осуществляется действие.

Наблюдения за «отрицательным языковым материалом» позволяют посмотреть на систему языка под новым углом, выявить иерархию морфологических категорий, определить центральные явления грамматики и отграничить их от периферийных. В ходе исследования установлено, что редукции подвергаются, преимущественно, периферийные явления, так как усвоение языка реализуется по принципу от «общего к частному». Нейтрализуются собственно русские глагольные категории, упрощается вариативность выражения морфологических значений. Анализ такого рода явлений позволит сформулировать рекомендации для преподавателей русского языка как иностранного, а также педагогов, работающих с билингвами и эритажными студентами.

Литература

1. Маслов, Ю.С. Вид и лексическое значение глагола в современном русском литературном языке // Маслов, Ю.С. - Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. 1948. Т.7. С. 303 – 316.
2. Цейтлин, С.Н. Механизм морфологической редукции при усвоении русского языка как второго / Цейтлин, С.Н. Сб. Лики билингвизма. Институт лингвистических исследований РАН. – СПб. : Златоуст, 2016. – 264 с.
3. Gentner D., Goldin-Meadow S. Language in Mind. Advances in the Study of Language and Thought. / Gentner D. A Bradford Book The MIT Press Cambridge, Massachusetts London, England. 2003.- 439 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА СОЗНАТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПОСТАНОВКЕ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ю.А. Кочеткова

Аннотация: Цель статьи – рассмотреть постановку целей с опорой на самооценку в изучении иностранного языка.

Объектом исследования является реализация принципа сознательности при постановке целей обучения иностранному языку. В качестве предмета изучения рассматриваются способы формирования и корректировки сознательного отношения обучающегося к самому процессу обучения и определение личностного смысла обучения. Результат исследования: при рассмотрении постановки целей, были выделены определенные параметры, которые представлены в виде вопросов к самой цели обучения. «Мотивирующая анкета» является примером работы над постановкой целей и демонстрирует процесс внутреннего осознания и формулирования целей с опорой на самооценку в изучении иностранного языка.

Ключевые слова: принципы обучения иностранному языку, принцип сознательности, постановка целей, мотивирующая анкета

FOREIGN LANGUAGE LEARNING: COGNITIVE APPROACH IN GOALS

Y.A. Kochetkova

The article overviews the cognitive approach in foreign language learning. This approach ensures purposeful perception of study goals. It can also be noticed that learners' background, self-awareness, conscious goals setting play an important role in foreign language acquisition.

Key words: The principles of teaching foreign languages, objective formulation, the principle of deliberateness in teaching foreign languages, motivating questionnaire

*Если не знаешь, в какую гавань плывешь,
не будет маяка, который укажет тебе путь.*

В современном мире доминирующим подходом к изучению иностранных языков является коммуникативный, в рамках которого центральной фигурой процесса обучения ИЯ и является не только преподаватель, как транслятор знаний, но и учащийся, как активный участник непосредственно всех этапов образовательного процесса и системы обучения иностранному языку в целом. Прямо или косвенно обучающиеся влияют на все компоненты системы обучения (цели,

содержание учебного предмета, процесс, методы и материальные средства обучения). Отсюда вытекает, что система обучения бивалентна, она учитывает потребности и цели, как со стороны общества, так и со стороны обучающегося индивида.

Исходя из этого, чтобы оптимально организовать систему и процесс обучения, в рамках их каждого компонента необходимо учитывать симбиоз таких явлений как:

- потребности и особенности современного человека;
- социальный и государственный заказ;
- психофизиологические особенности учеников, уровень владения родным языком, полноценность восприятия себя как личности и части социума, знания о мире, жизненный опыт, а также лингвистический опыт, если таковой имеется.

Вышеизложенные компоненты непосредственно связаны с личностными особенностями учащихся и тем самым являются ресурсами, регулирующими реализацию таких важных принципов как дидактических и психологических.

Среди дидактических принципов важное значение придаётся реализации принципов сознательности и активности, а среди психологических - принципу мотивации обучения. Следование принципу сознательности предполагает сознательное отношение обучающихся к самому процессу обучения, к каждому его компоненту. Принцип активности связан с деятельностью учащихся в процессе обучения, что означает напряженность психических процессов в деятельности обучаемого, касающихся внимания, мышления, памяти, формирования и формулирования мыслей средствами изучаемого языка. Основными источниками активности являются цели мотивы, желания и интересы. Принцип мотивации означает, что для преподавателя важно знать мотивы,

лежащих в основе деятельности учащихся, и уметь поддерживать мотивацию обучения на достаточно высоком уровне. Этот принцип реализуется за счет целесообразной организации занятий, в ходе которых максимально учитываются интересы учащихся, их возрастные особенности, а также мотивы обучения (под мотивом понимается побуждение к деятельности, связанной с удовлетворением потребностей человека.) Важно также помнить, что овладение языком будет малоэффективным без учёта интересов учащихся и целенаправленного воздействия на мотивационно-побудительную сферу деятельности обучающегося, которые определяют его поведение.

Все принципы обучения тесно связаны между собой и образуют единую гибкую и чувствительную систему, призванную обеспечить достижение поставленных целей обучения. Эта система как живой организм, она стабильна и находится в отличном состоянии (в рамках обучения можно говорить об успешном овладении языка обучающимися) если все подсистемы исправно функционируют, если же где-то происходит сбой, это ведёт к разрушению (неудовлетворительным результатам обучения). Для стабилизации положения необходимо проанализировать результаты реализации принципов и при необходимости внести изменения в частности принципов или попробовать изменить подход к их реализации, таким образом чтобы или нормализовать реализацию принципа. или, как минимум, компенсировать один принцип другим, тем самым постепенно наладить реализацию того или иного принципа.

Так недостаточный уровень сознательности можно повысить за счёт повышения мотивации и вовлечения обучающихся в активную деятельность

Очень часто дети, не понимая что-то или не испытывая особого интереса к чему либо, ставят так называем психологический блок " не

понимаю/ не хочу / не буду" из-за которого затрудняется или прекращается процесс обучения и усвоения материала. Психологические блоки и снижение активности в процессе обучения являются непосредственным откликом на потерю целей, мотивов, желаний или интереса, что в свою очередь также наносит сокрушительный удар по сознательному отношению обучающихся к самому процессу, который в последующем сводится к механическому "зазубриванию" определённого материала на непродолжительное время с целью: "выучить - сдать- получить оценку и забыть". Таким образом, заблаговременно прекращая своё развитие как вторичной языковой личности, такие обучающиеся не проходят путь овладения языком от сознания свойств и особенностей языковых единиц, правил, их функционирования в речи к практическому и осознанному применению в процессе речевой деятельности.

Для предотвращения или ликвидации такой ситуации необходимо вновь заинтересовать и смотивировать учащихся, организовать эмоционально-положительное отношение учащихся к самому процессу обучения и тем самым подтолкнуть их к активному и осознанному обучению. Для этого необходимо проанализировать сложившееся психологическое состояние учащихся в отношении обучения (интересы учащихся, тематика материала, форма его подачи, особенности его понимания и усвоения, а также различные психологические и языковые трудности). Отправной точкой корректировки обучения может быть работа с постановкой новых целей и задач в изучении языка на основе «мотивирующей анкеты», которая не только даст определенную характеристику ресурсов, желаний учащихся, но и укажет дальнейшее направление на пути успешного овладения иностранным языком. Ведь как говорил Уильям Климент Стоун: «Четкая цель – первый шаг к любому достижению». Наряду с этим следует также отметить, что цель должна

быть не только конкретна, но и измерима, достижима, релевантна, реалистична и должна быть четко определена по времени.

Рассматривая правильную постановку целей, необходимо учитывать определенные параметры, которые могут быть представлены в виде вопросов к самой цели обучения, что поспособствует включению обучающихся в поиск личностного смысла в обучении иностранного языка. В качестве примера работы как над постановкой первичной цели, так и ее пересмотра или корректировки можно привести принцип анкетирования, а именно работу с мотивирующей анкетой.

М	Ж	Возраст:
---	---	----------

1. Как ты считаешь, нужно ли изучать немецкий язык?

- да
- нет

2. Почему ты учишь немецкий язык?

- меня заставляют родители
- меня заставляет учитель
- это нужно мне
- потому что мне это интересно
- потому что учат мои друзья
- другое (уточни: _____)

3. С какой целью ты изучаешь немецкий язык?

- Чтобы не огорчать родителей
- быть не отставать от друзей
- чтобы много знать
- Чтобы много нового узнать
- чтобы не получать плохих оценок
- хочу поехать в страну, где говорят на этом языке
- использовать для общения с иностранцами
- чтобы играть в компьютерные игры (на иностранном языке)
- мне трудно ответить
- твой ответ: (_____)

4. Ты с удовольствием учишь немецкий?

- да
- нет

5. Тебе на уроке немецкого языка интересно или скучно?

- скучно
- интересно
- по-разному

6. Что тебе больше всего НЕ нравится делать на уроке немецкого языка?

- читать вслух
- читать и обсуждать тексты
- обсуждать различные темы на немецком
- играть в языковые игры
- писать
- творческие задания
- рассказывать монологи (говорение - неподготовленные рассказы на различные темы)
- общаться друг с другом на немецком

- работать с аудио
- работать с видео
- рассказывать темы
- выполнять различные упражнения (на грамматику, лексику)
- переводить
- викторины (игры в форме вопрос – ответ)
- совместная работа с одноклассниками
- совместная работа с учителем
- все нравится
- все не нравится

7. Что тебе больше всего **НРАВИТСЯ** делать на уроке иностранного языка?

- читать вслух
- читать и обсуждать тексты
- обсуждать различные темы на немецком
- играть в языковые игры
- писать
- работать с аудио
- работать с видео
- рассказывать темы
- выполнять различные упражнения (на грамматику, лексику)
- переводить
- творческие задания
- рассказывать монологи (говорение - неподготовленные рассказы на различные темы)
- общаться друг с другом на немецком
- викторины (игры в форме вопрос – ответ)
- совместная работа с одноклассниками
- совместная работа с учителем
- все нравится

8. Какие задания тебе нравятся больше?

- все не нравится
- те, которые проверяют твои знания по предмету
- те, которые проверяют твои знания о мире
- те, которые нуждаются в твоём комментарии
- те, которые проверяют твою изобретательность
- те, из которых ты узнаешь что-то новое
- те, которые требуют совместной работы
- те, которые побуждают говорить тебя о себе?
- другие?

9. Какой вид работы на уроке ты предпочитаешь:

- самостоятельно
- в парах или небольших группах
- совместно со всем классом/со всей группой
- в диалоге с учителем
- как-то еще? (уточни)

10. Ты предпочитаешь на уроке ...

- отвечать устно
- выполнять задания по чтению
- делать письменные задания
- слушать немецкую речь
- говорить спонтанно (без подготовки)
- отмалчиваться
- что-то еще? (уточни _____)

11. Что ты считаешь и увлекательным, и полезным:

- игры?
- песни?
- инсценировки?
- видео на немецком языке?
- компьютерные игры?
- Дискуссия
- ролевые игры?
- викторины
- различные упражнения (по грамматике или лексике)? что-то еще? (уточни: _____)

12. Как ты считаешь, ты работаешь в полную силу или мог бы заниматься лучше?

- работаю усердно, у меня многое
- не прикладываю особых усилий, и мало

- | | |
|---|-------------------------------------|
| получается | что получается |
| • работаю усердно, но мало что выходит | • могу заниматься лучше, но не хочу |
| • не прикладываю особых усилий, и многое получается | (поясни почему) |

13. Как ты оцениваешь уровень сложности домашнего задания по немецкому языку?

- | | |
|--------------------|---------------------------|
| • легкие | • трудные, но интересные, |
| • не очень трудные | • трудные |

14. Как ты выполняешь домашние задания?

- | | |
|---|---|
| • выполняю быстро и легко | • мне помогают одноклассники |
| • сначала на черновик, потом на чистовик | • выполняю с помощью интернета |
| • с интересом делаю уроки | • выполняю с помощью готовых домашних заданий |
| • если долго мучиться, что-нибудь получится | • не делаю домашние задания |
| • делаю все самостоятельно | • списываю все перед уроком |
| • мне помогают родители | • твой ответ: (_____) |
| • делаю задания с репетитором | |

15. Сколько времени ты тратишь на выполнение домашнего задания по немецкому языку?

16. Если не делаешь домашнее задание, то почему?

- | | |
|-------------------------|-----------------------------------|
| • твой ответ: (_____) | • я всегда делаю домашнее задание |
|-------------------------|-----------------------------------|

17. Помогают ли тебе домашние задания по немецкому языку?

- да
- нет
- не всегда

1

8. Какие трудности в изучении немецкого языка ты испытываешь?

- | | |
|--|---------------------------------------|
| • особых трудностей не испытываю | • не могу выучить слова, все путается |
| • не всегда всё понимаю и стесняюсь спросить | • не успеваю все сделать и выучить |
| • не всегда всё понимаю, но спрашиваю | • мало что получается |
| • трудно понять различия с родным языком | • мне не интересно |
| • трудно запоминать материал | |

19. Бывают ли на уроках немецкого языка случаи, когда ты затрудняешься ответить на вопрос

- | | |
|-------|---------|
| • да | • часто |
| • нет | • редко |

20. Бывают ли на уроках немецкого языка случаи, когда ты не хочешь на него отвечать?

- | | |
|-------|---------|
| • да | • часто |
| • нет | • редко |

21. Расположи виды деятельности от самого трудного (1) до самого легкого (10)

- | | |
|------------------------------------|---|
| • чтение вслух | • понимать речь в аудио и видео (аудирование) |
| • устные ответы на вопросы учителя | • контрольные работы |
| • правописание | • грамматика (правила) |
| • письменные задания | |

- выражение собственных мыслей
- задания на основе текста (на понимание)
- творческие задания

22. Задания на уроке для тебя?

	никогда	редко	часто	всегда
увлекательны				
содержать что-то новое				
содержат какую-нибудь трудность				
не интересны				

23. Ты волнуешься при ответе или выполнении задания?

	никогда	редко	часто	всегда
да, сильно				
да, немного				
нет				

24. Помогают ли тебе уроки по другим предметам в изучении немецкого языка?

- да
- нет
- не все

25. Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать ошибку или ответить глупо?

- да, часто
- иногда
- никогда

26. Как ты думаешь, почему у тебя возникают трудности в изучении немецкого языка

- учитель плохо объясняет материал
- мне сложно, я с трудом понимаю, что объясняет учитель
- не интересно (скучно) на уроке
- мне сложно, поэтому не хочу учить немецкий
- не успеваю (много других предметов)
- недостаточно работаю на уроке,
- мало занимаюсь дома (плохо выполняю домашние задания)
- стесняюсь задать дополнительные вопросы, когда не понимаю
- мне не нравится учитель
- мне не нравятся типы заданий, которые мы выполняем на уроке
- особых трудностей не испытываю

27. Что бы ты хотел изменить на уроке немецкого языка?

- больше интересных упражнений
- больше нестандартных, новых заданий
- больше слушать и смотреть материала на немецком
- больше игр
- больше читать
- больше интерактивных занятий
- больше творческих заданий
- использовать чаще интерактивные доски и разные гаджеты
- чаще использовать взаимопроверку (проверять задания друг друга)
- чаще взаимообучаться (я учу своего соседа по парте немецкому языку)
- меньше упражнений
- меньше домашнего задания
- меньше объяснений
- ничего

28. Чем ты интересуешься?

- литературой (много читаю) (что именно? _____)
- живописью и графикой
- историей
- музыкой (песни, мелодии, игра на музыкальных инструментах)
- танцами
- поделка (что именно? _____)
- спортом
- растениями
- компьютерными играми
- общением в интернете (укажи какие темы _____)
- фотографией
- прогулками и играми на свежем воздухе
- другими видами искусств (_____)
- ничем особо не интересуюсь
- другое (_____)

29. Интересны ли тебе темы, которые вы проходите на уроке иностранного языка?

- Да
- нет
- не всегда интересны

30. Какие темы тебе интересны в рамках пройденных уроков немецкого языка?

Твой ответ: (_____)

31. Какие темы тебе интересны лично, (что ты хотел бы обсуждать на уроке)?

Твой ответ: (_____)

В ходе проведения измерения удовлетворенности образовательного процесса различными его сторонами исследованию подлежат мнения обучающихся, относительно четырех основных сторон образовательного процесса, а именно деятельностной, организационной, социально – психологической. В связи с этим можно выделить 4 основных блока вопросов в мотивационной анкете для школьников:

- заинтересованность учащихся в изучении языка;
- деятельность на уроке;
- социально психологические особенности;
- интересы учащихся.

Первый блок дает возможность понять основную мотивацию учащихся, их представление о роли обучении иностранному языку в целом с точки зрения учащихся. Вопросы второго блока помогают выяснить уровень мотивационной среды учащихся, их отношение к определенным

формам работы на уроке. Вопросы социально-психологического характера (третий блок) выявляют бихевиористские особенности учащихся, такие как умения общаться, работать в группах, а также способы усвоения материала. Четвертый же блок вопросов направлен на определение материала на основе личностных предпочтений и особенностей детей.

Работы над постановкой общих и промежуточных целей на материале анкет способствуют глубокому пониманию состояния учащихся, они также демонстрируют процесс внутреннего осознания и формулирования целей с опорой на самооценку в изучении иностранного языка, что упрощает корректировку процесса обучения, темпа и эффективности продвижения к цели и способствует его успешной реализации.

Литература

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика, Учебное пособие. — 3-е изд., стер. — М.: Академия, 2006. — 336 с. — ISBN 5-7695-2969-5.

2. Никуличева Д.Б. Как найти свой путь к иностранным языкам: лингвистические и психологические стратегии полиглотов: учеб.-метод. пособие / Д.Б. Никуличева. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 304 с

3. Проект по разработке системы оценки уровня профессиональной деятельности учителя иностранного языка осуществлен под эгидой Британского Совета, Координатор проекта - Т. А. Казарицкая

МЕЖДУНАРОДНЫЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ОЦЕНИВАЕМЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И ТИПЫ ЗАДАНИЙ

М.И. Мележникова

В статье поднимается проблема измерения квалификаций преподавателя иностранного языка. В работе сравниваются матрицы компетенций, разработанные

разными образовательными организациями, и требования, предъявляемые к студенту, прошедшему курс CELTA (сертификат преподавания английского языка взрослым). Целью исследования является выявление областей компетенций, для оценивания которых нет специальных заданий в курсе CELTA, и предложение возможных оценочных средств. В результате исследования были разработаны возможные задания для оценивания компетенций из области «управление процессом обучения языку».

Ключевые слова: компетенции преподавателя иностранного языка, матрицы компетенций, оценивание компетенций, Cambridge English Teaching Framework, EAQUALS, CELTA, управление процессом обучения иностранному языку, управление аудиторией в процессе обучения иностранному языку.

INTERNATIONAL ENGLISH TEACHER EVALUATION METHODS: TYPES OF TASKS AND ASSESSED COMPETENCIES

M.I. Melezhnikova

In this article the problem of measuring qualifications of foreign language teachers is raised. The paper compares frameworks of competencies developed by different educational organizations and the requirements that CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults) trainee teachers must meet by the end of the course. The purpose of the research is to identify areas of competencies, for assessment of which there are no specific tasks in CELTA assignments and to suggest possible assessment tools. As a result, a number of tasks for one of competency areas not presented in CELTA assessment “Managing language learning” are devised.

Key words: language teacher competencies, frameworks of competencies, assessment of competencies, Cambridge English Teaching Framework, EAQUALS, CELTA, managing language learning, classroom management.

1. Introduction

Nowadays in the context of globalization more and more people are learning (and consequently, teaching) foreign languages. Thus, the significance of well qualified teachers of foreign languages can be easily understood. In the light of this, the ability to measure foreign language teacher qualifications is of paramount importance in the 21st century.

Qualifications can be measured based on a certain number of competencies specific to a given area and described by reputable for a particular area institutions. In the sphere of English language teaching several universities (see below) have been developing descriptors of such competencies and stages of professional life. Here it is vital to define what the term ‘competence’ means and how it relates to the term ‘competency’ which will be also used further in

the article. These two terms were borrowed to the area of teaching English as a foreign language (TEFL) from human resources (HR) and human performance. These terms are initially defined in the following way.

“Competencies are those characteristics – knowledge, skills, mindsets, thought patterns, and the like – that, when used either singularly or in various combinations, result in successful performance”. [6]

“Human competence – a worthy performance, which is a function of the ratio of valuable accomplishments to effective behavior, measuring specific, and objective milestones describing what people have to accomplish to consistently achieve or exceed the goals for their role, team, division, and whole organization”. [8]

So, a competency is a specific skill or knowledge that is needed to perform a task. Whereas competence is a set of skills and knowledge, it can be substituted by its synonym ‘qualification’. The term ‘competency’ is narrower and is included in the broader term ‘competence’.

In TEFL the term ‘competency’ is used according to the following definition which derives from a way how Dubois [6] understands the term.

Competency - ‘the technical skills and professional capabilities that a teacher needs to bring to a position in order to fulfill its functions completely’ [1]

This article is devoted to the research of foreign language teacher evaluation methods. Assessed competencies of a foreign language teacher and types of tasks to evaluate the results of development of such competencies will be discussed in this work.

The research is relevant because there are a number of competencies in TEFL frameworks for which there are no tasks through which the development of the competencies can be checked and evaluated.

The research is aimed at comparing competencies from the Cambridge teaching framework [4] and tasks from CELTA syllabus [2] which are used to

evaluate the level of development of these competencies; as well as at suggesting tasks for novice teachers that would evaluate their competence in a more comprehensive way according to the Cambridge teaching framework [4].

Why is evaluating competencies of foreign language teachers worth doing today? Who needs this? Three main groups can be named here. Firstly, the learners themselves, who should be aware of their teacher's competence in order to know what to expect from the lessons. Secondly, teachers, for whom understanding the level of their competence is a matter of professional development. Thirdly, the managers of educational organizations, for whom knowing the potential of their staff is a crucial element of developing their business.

Who makes frameworks of competencies for teachers? Today there are a number of institutions who develops different frameworks. Some of the frameworks with the names of the organizations which created them will be enumerated [5]:

- *CAELA Framework for Professional Development, Center for Applied Linguistics, Washington, DC, (2010).*
- *National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), USA, (2010).*
- *BALEAP Competency Framework for Teachers of English for Academic Purposes, UK, (2008).*
- *British Council CPD Framework for Teachers of English, UK, (2011-2012).*
- *EAQUALS' (Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services) (Rossner 2009-2013).*

The Cambridge English Teaching Framework is based on the results of the previous frameworks and includes descriptions of knowledge and skills divided by levels of teacher proficiency.

For the purposes of this research the EAQUALS and the Cambridge English Teaching frameworks will be compared as the most complete ones and where the descriptors of competencies are divided into levels.

2.1 The Comparison of Cambridge and EAQUALS Frameworks

As mentioned above in both Cambridge and EAQUALS frameworks [4], [7] the competencies are divided into levels, they are organized as a table where rows represent names of main areas of competencies and columns represent names of levels. It should be noticed that the number of levels is not the same: four in Cambridge (foundation, developing, proficient and expert) [4] and three in EAQUALS (development phase 1, development phase 2, development phase 3) [7] frameworks.

The description of levels in Cambridge framework [4] is based on three main concepts: understanding, knowledge and skills. The more sophisticated they are, the higher qualification a teacher has.

The descriptors of levels in EAQUALS framework [7] are mainly focused on the level of teacher's autonomy in terms of planning, teaching, evaluation and self-assessment. The more autonomous a teacher is, the higher his/her qualification is.

After detailed comparison (see [9]) of above-mentioned frameworks the following conclusions can be drawn.

1. The Cambridge framework [4] is better structured, has more logical descriptors and sections and better presents the idea of gradual professional development and lifelong learning.
2. The Cambridge framework [4] distinguishes more phases of teacher professional development (four in Cambridge framework vs three in EAQUALS).
3. There is no separate section in the Cambridge framework [3] similar to EAQUALS' "Learner autonomy" where the role of a teacher in developing students' autonomy is described.

4. The EAQUALS framework [7] contains more detailed information about each competency and teacher's abilities at a certain stage, especially the area of competencies called 'Assessment of learning'.
5. Some of the areas and subareas of competencies in the two frameworks are similar to each other thematically but they are classified differently.

2.2 The Overview of Assessed Tasks of CELTA Course

CELTA (certificate of English language teaching to adults) is a pre-service teaching certificate which is at foundation level (first of four) according to the Cambridge teacher mapping document [3]. It is a teaching training course designed for those who do not have any teaching experience and at the start of their teaching career. During the course trainee teachers attend theoretical classes as well as teaching practice. The syllabus consists of five topics: "Learners and teachers, and the teaching and learning context", "Language analysis and awareness", "Language skills: reading, listening, speaking and writing", "Planning and resources for different teaching contexts", "Developing teaching skills and professionalism".

Throughout the course the basic teaching competencies that they acquire are assessed through several types of tasks. These means of assessment can be divided into two main groups: "Planning and teaching" and "Classroom-related written assignments".

1. "Planning and teaching"

As a part of the course trainee teachers should have at least six hours of assessed teaching practice and a minimum of two hours of practice-teaching. As this means of assessment is practical one, the majority of developing competencies which are described in CELTA syllabus [2] are assessed through this practice.

2. "Classroom-related written assignments"

Apart from the teaching practice there are four written assignments. Each assignment is approximately 750 – 1000 words.

1. Focus on the learner (includes the description of the learning context, learners' learning styles and the analysis of learners' needs).
2. Language related tasks (tasks which are given to candidates to check their understanding of basic features of the form, meaning, pronunciation and use of language items as well as to check their ability to use reference materials).
3. Language skills related tasks (include selection of materials and profound written analysis of a series of connected activities for learners to develop their skills).
4. Lessons from the classroom (a reflection of a trainee teacher on the experience he/she got during the course, a candidate is expected to demonstrate his/her ability to analyze his/her work as well as feedback from colleagues and students).

2.3 The Comparison of Competencies from the Cambridge Teaching Framework with the Types of CELTA Tasks

Five topics of CELTA syllabus (“Learners and teachers, and the teaching and learning context”, “Language analysis and awareness”, “Language skills: reading, listening, speaking and writing”, “Planning and resources for different teaching contexts’ and “Developing teaching skills and professionalism”) reflect to greater or lesser extent areas and subareas of competencies from Cambridge framework [4] but not all of the subareas of competencies are presented in the syllabus.

If we compare thoroughly (see [9]) competencies that can be assessed by means of each of four written assignments with subareas of competencies from Cambridge framework [4], we will see that the majority of competencies are covered in these assignments at basic level (which is the aim of the course). However, there are no specific tasks (apart from teaching itself) for such areas or

subareas as “Managing language learning”, “Assessing language learning”, “Language ability” and various forms of work with resources, for example, using teaching aids, using digital resources as well as assessed planning of a series of lessons.

Taking this into consideration, we will make an attempt to design some tasks aimed at checking knowledge in these areas. However, in this article we will limit the scope to devising tasks only for the area of competencies “Managing language learning”.

3. Tasks for Assessing Novice Teachers’ Competencies in the Area “Managing Language Learning”

The following tasks can be suggested to assess the knowledge in the area “Managing language learning” for foundation level teachers. The tasks are designed on the basis of advice given in the book “Classroom Management Techniques” by Jim Scrivener [10]. The reference for each task to certain chapters of the book is given in brackets. They are divided into two parts.

Part 1. Multiple choice questions. There can be one correct answer, several answers or answers with explanations. Examples:

Task 1. (2.2 Establishing and maintaining rapport). Choose three things that may worsen the quality of rapport in the classroom.

- a. A teacher sees things only from the teacher's point of view;
- b. a teacher sometimes leads unstructured talks at the lessons;
- c. a teacher fakes happiness or pleasure;
- d. a teacher uses sarcasm at the lessons;
- e. a teacher is interested in students’ lives;
- f. a teacher sees each learner as an individual.

Answers: a, c, d.

Commentaries.

- That is a bad strategy. Teachers should empathize and try to imagine what thinks look like from the learners' perspective.

- Unstructured talks that take place from time to time are an effective way to maintain rapport.
- That is a bad strategy. Students will feel that there is something false in their teacher's behavior.
- That is a bad strategy. Sarcasm may upset people and a teacher sometimes cannot understand why or even see that someone has been offended by his/her sarcastic joke.
- That is a good idea to be interested in learners' life outside the classroom. In this case when a student is upset, a teacher can cheer him/her up by reminding of their positive achievements.
- It is vital for maintaining rapport not to view the class only as a class. A teacher should consider class as a group of individuals, believe in each person and certainly learn their names as quickly as possible.

Task 2. (2.8 The teacher's language). A teacher decides to vary his/her grading of language depending on the task and aim of a situation. In which of the following cases he/she should grade the language very highly (the most highly graded) and why. Choose an answer and explain your choice below.

- Instructions and key explanations;
- discussing reading texts;
- informal chats with students.

Answer: a.

Suggested explanation. It is vital that tasks, instructions and main explanations are understood very well. Otherwise, it may cause more problems.

Part 2. Open-ended questions. There can be answers involving enumerating something, just giving a coherent answer or analyzing learners' mistakes. Examples:

Task 3. (1.4 Effective seating arrangements). What is more effective: to place stronger students next to weaker ones or to group them according their language level? Explain your answer.

Suggested answer. The first option may be useful because a stronger student can help a weaker one. But it works well for a short period of time, because it becomes not easy for stronger students to help all the time while for weaker students it may be embarrassing. The second variant may be effective because it allows suggesting different tasks to different students according to their language level. The disadvantage of this way of sitting: students may notice that the teacher divides them by level and feel uncomfortable. Thus, altering these two arrangements can be a way to mitigate the downsides.

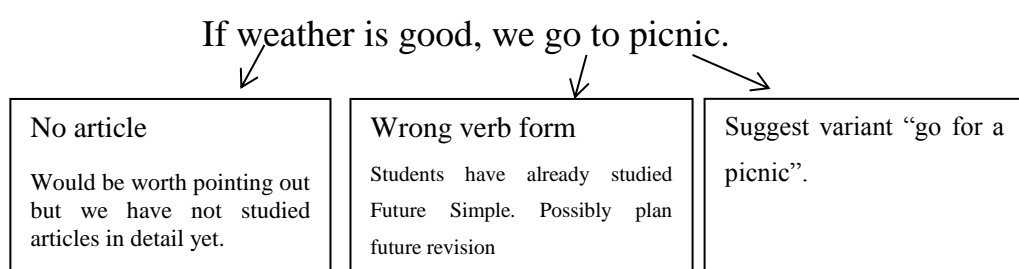
Task 4. (2.3 Ways of listening). Is it necessary to give immediate feedback on all the mistakes when your pre-intermediate student has made a lot of them in a short monologue? Explain why.

Suggested answer. No, a teacher should analyze all the mistakes he/she has noticed and choose the ones which are worth correcting at the current stage of the learning process (for example, only mistakes made in topics that have been already learned). Otherwise, it will be overwhelming and the effect of correction may be reverse.

Task 5. (2.3 Ways of listening). Imagine that your elementary student said the following sentence: "If weather is good, we go to picnic" (Should have been: "If the weather is good, we'll go for a picnic").

- 1) Analyze the problems.
- 2) Decide what to give feedback on.

Suggested answer.



4. Conclusion

In the article the problem of evaluating English teacher competencies was discussed. There are lots of competency frameworks which define what skills and knowledge a successful English teacher should have. In this research the Cambridge framework [4] was chosen to analyze CELTA assessment tasks in terms of what competencies they cover. It was found out that for some areas of competencies, such as "Managing language learning", there are no specific tasks. In light of this, some tasks which can be used for their assessment were suggested.

Further research could be done on the ways of evaluation of some other competencies not presented in CELTA, such as "Assessing language learning" and various forms of work with resources, for example, using teaching aids (board, flashcards, maps, etc.), using digital resources. The results can be used in testing knowledge and skills of novice teachers to enhance the quality of teaching in general.

References

1. BALEAP. (2008). Competency Framework for Teachers of English for Academic Purposes. Retrieved 20 May, 2018, from <https://www.baleap.org/wp-content/uploads/2016/04/teap-competency-framework.pdf>
2. Cambridge English Language Assessment. (2015). Cambridge English CELTA. Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages. Syllabus and Assessment Guidelines. Fourth Edition. Retrieved 20 May, 2018, from <http://cambridgeenglish.org.ru/images/21816-celta-syllbus.pdf>
3. Cambridge English Language Assessment. (2017). Cambridge English Teacher Development. Retrieved 18 December, 2018, from <https://www.cambridgeenglish.org/Images/165723-teacher-mapping-document.pdf>

4. Cambridge English Language Assessment. (2014). Cambridge English Teaching Framework. Competency Statements. Retrieved 20 May, 2018, from <http://www.cambridgeenglish.org/images/172992-full-level-descriptors-cambridge-english-teaching-framework.pdf>
5. Cambridge English Language Assessment. (2015). Cambridge English Teaching Framework. How and why the framework was developed. Retrieved 20 May, 2018, from <http://www.cambridgeenglish.org/images/172990-developing-the-cambridge-english-teaching-framework.pdf>
6. Dubois, D. (1998). Competency-based HR Management. United Kingdom: Black Well Publishing.
7. EAQUALS. (2016). The EAQUALS Framework for Teacher Training and Development. Retrieved 20 May, 2018, from <https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-eaquals-framework-for-teacher-training-and-development/>
8. Gilbert, T.F. (1996). Human Competence: Engineering Worthy Performance. [no place]: Pfeiffer.
9. Melezhnikova, M. (2018). International English Teacher Evaluation Methods: Types of Tasks and Assessed Competencies. Unpublished 3rd year bachelor course paper. Moscow: Higher School of Economics, Department of Foreign Languages.
10. Scrivener, J. (2012). Classroom management techniques. United Kingdom: Cambridge University Press.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
КАК СРЕДСТВО СТИМУЛИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

И.А. Симанженкова

В данной статье рассматривается влияние применения игр на уроках английского языка, направленных на стимулирование познавательной активности школьников в

условиях организации обучения в начальной школе. Показана значимость применения различных видов игр на уроках английского языка и их влияние на познавательную деятельность. Раскрыты возрастные особенности учащихся младшего школьного возраста и ведущие виды деятельности учащихся. Выявлена и обоснована необходимость использования игр на уроках английского языка для осуществления стимулирования познавательной активности младших школьников.

Ключевые слова: познавательная активность, учебная деятельность, процесс стимулирования.

THE USE OF GAMES AS A MEANS OF STIMULATING COGNITIVE ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL PUPILS AT ENGLISH LESSONS

I.A. Simanzhenkova

This article is devoted to the influence of the games, aimed at stimulating cognitive activity of primary school students at English lessons. The significance of using various types of the games at English lessons and its influence on cognitive activity is shown in the article.

Age specificities of primary school pupils and leading types of their activity are singled out.

The necessity of using the games at English lessons for stimulating cognitive activity is identified and justified.

Keywords: cognitive activity, educational activity, stimulation process.

В настоящее время использование игр на уроках иностранного языка вызывает большой интерес для создания реальной ситуации общения. Задача педагога - сделать процесс обучения интересным, ведь внимание детей очень неустойчиво, и они, в большинстве своем, обращают внимание на то, что вызывает их произвольный интерес.

Федеральный Государственный Образовательный Стандарт начального общего образования ориентирован на активную творческую, поисковую деятельность учащихся, что возможно только при наличии у них мотивации к изучению предмета [6, с. 13]. Все это выдвигает перед российской системой образования задачу формирования познавательной активности и мотивации как результата освоения образовательной программы начального общего образования.

Ведущий вид деятельности в начальной школе – учебная, но игра по-прежнему играет очень важную роль. Игровой метод обучения – интересный и эффективный метод в организации учебной деятельности

учащихся и может использоваться на любой ступени обучения языку. Возможность опоры на игровую деятельность позволяет обеспечить естественную мотивацию деятельности на иностранном языке, сделать интересными и осмысленными даже самые элементарные высказывания.

Исходя из этого, стимулирование у младших школьников познавательной активности и интереса к изучаемому предмету становится весьма актуальной и перспективной задачей для начальной школы.

Что значит стимулировать познавательную активность ученика? Что такое стимулирование? Как педагогическое явление, познавательная активность – это двусторонний взаимосвязанный процесс; с одной стороны, это форма самоорганизации и самореализации учащегося; с другой результат особых усилий педагога в организации познавательной деятельности учащегося.

Толковый словарь С.И. Ожегова дает следующее определение стимулирования. Стимулирование – это внешнее воздействие, побуждающее активность личности, оказывающее определенное влияние на мотивацию ученика [3, с. 113]. Какие же источники, пути и методы внешнего воздействия необходимо использовать на уроке?

Игра предоставляет ребенку возможность ознакомления с правилами и особенностями поведения окружающих его людей. Игровой метод обучения – интересный и эффективный метод обучения в организации учебной деятельности учащихся и может использоваться на любой ступени обучения языку [4].

Актуальность игры в настоящее время повышается и из-за перенасыщенности современного школьника информацией. Во всем мире, и в России в частности, неизмеримо расширяется предметно-информационная среда. Телевидение, видео, радио, компьютерные сети в последнее время обрушивают на учащихся огромный объем информации.

Актуальной задачей школы становится развитие самостоятельной оценки и отбора получаемой информации.

Игра настолько уникальное явление бытия, что она просто не могла не быть использована в различных сферах деятельности человечества, в том числе и в педагогической. В педагогическом процессе игра выступает как метод обучения и воспитания, передачи накопленного опыта, начиная уже с первых шагов человеческого общества по пути своего развития.

В игре ребенок делает открытия того, что давно известно взрослому. Потребность в игре и желание играть у учащихся необходимо использовать и направлять в целях решения определенных воспитательных задач. Игра будет являться средством воспитания и обучения, если она будет включаться в целостный педагогический процесс. Руководя игрой, организуя жизнь детей в игре, педагог воздействует на все стороны развития личности ребенка: на чувства, на сознание, на волю и на поведение в целом.

По мнению Г.В. Роговой, занятия иностранным языком должны приносить радость малышам, быть приятными [5, с. 9].

Игровой метод в начальной школе можно рассматривать в качестве максимально продуктивного направления, существующего среди всех современных методик обучения и воспитания. В любой форме использование его всегда привлекательно для ребенка. Дети, особенно относящиеся к данной возрастной группе, максимально активно интересуются всем тем, что находит свое выражение в движении.

Игра для ребенка – не просто интересное времяпрепровождение, это способ моделирования внешнего, взрослого мира, способ моделирования его взаимоотношений, в процессе которого ребенок вырабатывает схему взаимоотношений со сверстниками. Дети с удовольствием сами

придумывают игры, с помощью которых самые банальные, бытовые вещи переносятся в особый интересный мир приключений.

Игра – это потребность растущего детского организма. В игре развиваются физические силы ребенка, развиваются сообразительность, находчивость, инициатива. В игре вырабатываются организационные навыки, умение взвешивать обстоятельства. Игры, способствующие развитию восприятия, внимания, памяти, мышления, развитию творческих способностей, направлены на умственное развитие школьника в целом [4].

Дети повторяют в играх то, к чему относятся с полным вниманием, что им доступно наблюдать и что доступно их пониманию. Уже потому игра, по мнению многих ученых, есть вид развивающей, социальной деятельности, форма освоения социального опыта, одна из сложных способностей человека.

Существует несколько групп игр, развивающих интеллект, познавательную активность ребенка:

I группа – предметные игры, как манипуляции с игрушками и предметами. Через игрушки и предметы дети познают форму, цвет, объем, материал, мир животных, мир людей и т.п.

II группа – игры творческие, сюжетно-ролевые, в которых сюжет - форма интеллектуальной деятельности. Это не просто развлекательный прием или способ организации познавательного материала. Игра обладает огромным убеждающим потенциалом, она разделяет то, что на первый взгляд кажется единым, и сближает то, что в учении и в жизни сопоставиться никак не сможет.

III группа игр, которая используется как средство развития познавательной активности детей – это игры с готовыми правилами, обычно и называемые дидактическими. Как правило, они требуют от школьника умения расшифровывать, распутывать, разгадывать, а главное –

знать предмет.

IV группа игр – строительные, трудовые, технические, конструкторские. Эти игры отражают профессиональную деятельность взрослых. В этих играх учащиеся осваивают процесс созидания, они учатся планировать свою работу, подбирать необходимый материал, критически оценивать результаты своей и чужой деятельности, проявлять смекалку в решении творческих задач. Трудовая активность вызывает активность познавательную.

V группа игр – игры-упражнения, игры-тренинги, воздействующие на психическую сферу. Основанные на соревновании, они путем сравнения показывают играющим школьникам уровень их подготовленности, тренированности, подсказывают пути самосовершенствования, а значит, побуждают их познавательную активность [7].

Учитель, используя в своей работе все 5 видов игровой деятельности, имеет огромный арсенал способов организации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Игровые формы обучения позволяют использовать все уровни усвоения знаний: от воспроизводящей деятельности через преобразующую к главной цели – творческо-поисковой деятельности [5]. Творческо-поисковая деятельность оказывается более эффективной, если ей предшествует воспроизводящая и преобразующая деятельность, в ходе которой учащиеся усваивают приемы учения. Есть великая формула К.Э. Циолковского, которая гласит: «Сначала я открывал истины, известные многим; и, наконец, стал открывать истины, никому еще не известные». Видимо, это и есть путь становления творческой стороны интеллекта, исследовательского таланта. И одним из эффективных средств этого является игра.

Исходя из этого, можно сказать, что технология игровых форм

обучения нацелена на то, чтобы научить учащихся осознавать мотивы своего учения, своего поведения в игре и в жизни, т.е. формировать цели и программы собственной самостоятельной деятельности и предвидеть ее ближайшие результаты.

Урок, проводимый в игровой форме, требует определенных правил - предварительной подготовки. Надо обсудить круг вопросов и форму проведения. Должны быть заранее распределены роли. Это стимулирует познавательную деятельность [2]. Обязательные атрибуты игры: оформление, карта города, корона для короля, соответствующая перестановка мебели, что создает новизну, эффект неожиданности и будет способствовать повышению эмоционального фона урока. Обязательна констатация результата игры, компетентное жюри. Обязательны игровые моменты не обучающего характера (спеть серенаду, проскакать на коне и т.д.) для переключения внимания и снятия напряжения. Главное – уважение к личности ученика, не убить интерес к работе, а наоборот стремиться развивать его, не оставляя чувства тревоги и неуверенности в своих силах [1].

Использование игр на уроках английского языка в начальной школе способствуют развитию внимания учащихся, их познавательного интереса, творческого мышления, помогают создать благоприятный климат на уроке.

Они также помогают понять скучные грамматические правила, что помогает сделать процесс усвоения знаний более интересным и эмоционально окрашенным.

Литература

1. Верещагина, И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях/ И.Н. Верещагина, Г.В. Рогова. – М.: Знание, 2008. – 45 с.

2. Горчинская, А.А. Изучение познавательной активности младших школьников / А.А. Горчинская. – М.: АРКТИ, 2005. – 192 с.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка/ С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М: ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. – 994 с.
4. Пидкасистый, П.И. Технология игры в обучении / П.И. Пидкасистый. – М.: Просвещение, 2008. – 193 с.
5. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова. – М.: Просвещение, 2001.- 215 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Под. ред. Сафронова И.А. – М.: Просвещение, 2014 г. – 35 с.
7. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процесс / Г.И. Щукина. – М.: 2002. – 204 с.

**ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ МЕТОДИКИ
ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ВТОРОГО
ИНОСТРАННОГО ЯЗКА В СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЕ В
СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ**

К.А. Смыкова

Статья рассматривает особенности применения базовых элементов интенсивной методики для обучения второму иностранному языку в средней и старшей школе в современных условиях. Рассмотрены условия и инструментарий организации интенсивного учебного процесса в средней и старшей школе, а также предложены некоторые приемы для эффективного совершенствования иноязычных коммуникативных навыков и базовых умений, учащихся во всех формирующих видах речевой деятельности. Отражены элементы интенсивной методики, которые могут эффективно использоваться на различных этапах обучения второму иностранному языку в средней и старшей школе.

На сегодняшний день предмет – второй иностранный язык преподается во многих типах общеобразовательных учреждений таких как: школы с углубленным изучением иностранных языков, в гимназиях, колледжах и лицеях, а также в школах с базовым курсом обучения иностранному языку.

Появление второго иностранного языка в учебных планах школ связано в первую очередь с возникновением социальной потребности в многоязычном образовании детей.

Введение предмета «второй иностранный язык» в школьную программу создает так называемую «мультилингвальную» или «многоязычную» среду, в которой учащийся изучает родной язык, на ряду с первым иностранным и вторым иностранным языками.

На сегодняшний день в методике преподавания иностранных языков есть достаточно фактов о том, что изучение нескольких иностранных языков благотворно влияют на память и расширяют кругозор обучающихся.

А.В. Щепилова утверждает, что: «изучение нескольких иностранных языков поднимет на более высокую ступень владение родным языком, так как помогает осознанию языковых форм, обобщению лингвистических явлений, более сознательному пользованию словом, как орудием мысли...»

Ключевые слова: второй иностранный, иноязычные коммуникативные умения, элементы интенсивной методики, средняя школа, учебная среда.

«SPECIFIC OF APPLY OF ELEMENTS OF THE INTENSIVE METHOD IN CLASS WORK OF THE SECOND FOREIGN LANGUAGE FOR SECONDARY AND HIGH SCHOOL CHILDREN IN CONDITION OF TWO LANGUAGE STUDYING»

K.A. Smykova

Summary. The article considers features of application of basic elements of an intensive technique for training in the second foreign language in high and high school in modern conditions. Conditions and tools of the organization of intensive educational process in second and high school are considered and also some receptions for effective improvement of the foreign-language communicative skills and basic abilities studying in all forming types of speech activity are offered. Elements of an intensive technique which can effectively be used at various grade levels to the second foreign language in second and high school are reflected.

Keywords: the second foreign language, foreign-language and communicative abilities, elements of an intensive technique, high school, educational environment.

Современная научно-методическая литература предлагает большое количество подходов к совершенствованию и повышению эффективности процесса обучения иностранному языку в средней и старшей школе. Одним из базовых путей улучшения иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, считается применение элементов интенсивной методики, способствующей достижению желаемых результатов в сжатые сроки благодаря активизации резервных возможностей личности и коллектива. Среди учредителей интенсивного метода уместно вспомнить Г. Лозанова, Г.А. Китайгородского, А.С.Плесневича [7; 4; с. 10]. Хотя с самого начала интенсивный метод разрабатывался для взрослых, которые стремились быстро овладеть иностранным языком, перспективы его использования в средней и высшей школе продолжают привлекать современных научных исследователей и преподавателей-практиков. В наше время отечественные ученые З.М. Корнева, В.В. Петрусинский, О.Б. Тарнопольский [5; 9; с. 12] углубленно изучают новые подходы и направления развития интенсивной методики, в частности в высшей школе. В то же время исследователи указывают на очевидные трудности, связанные с применением интенсивного метода в современной средней школе [4; 8; с. 14].

Одной из основных проблем средней школы, которые обсуждаются исследователями, становится необходимым для применения интенсивной методики минимум учебных часов. В данной статье мы лишь констатируем, что недостаточное количество учебных часов по второму иностранному языку делает применение интенсивной методики во многих заведениях средней и высшей школы весьма проблематичным. Однако очевидно и то, что децентрализация современной системы образования, новые формы организации внеклассных и кружковых занятий,

возможности семейного отдыха за рубежом, многочисленные международные молодежные и культурные проекты (образование, музыка, спорт) создают разнообразное множество условий для внедрения элементов интенсивной методики в учебный процесс средней и высшей школ.

Цель данной статьи - раскрыть особенности применения элементов интенсивной методики в условиях средней и высшей школ. Внедрение элементов интенсивной методики в учебный процесс заведений современной средней и высшей школ предусматривает обеспечение таких предпосылок, которые позволят эффективно реализовать ее принципы, а именно: поэтапно-концентрическую организацию учебного процесса, личностно-ролевую организацию материала, личностного общения, коллективного взаимодействия, полифункциональности упражнений [8].

Именно поэтому, прежде всего, мы рассмотрим минимально необходимые условия для применения интенсивного метода в средней и высшей школе. Это предусматривает:

- комфортной и технически оснащенной классной комнаты;
- оптимального количества учеников учебной группы (12 человек);
- минимально необходимых специализированных технических средств (компьютер, магнитофон, доска).

Проблема оборудования классной комнаты и расположение учащихся является крайне важной для процесса обучения, особенно иностранного языка. Во многих школах ученики лишены возможности общаться в режиме дискуссии за круглым столом. Однако правильное расположение учеников необходимо для создания естественных условий общения, облегчения визуальных контактов и использования приемов суггестии при обучении. Учебная комната также должна быть оборудована компьютером, проектором, магнитофоном, экраном и доской. Эти вещи

рассматривают как минимально необходимые технические средства для адекватного обеспечения процесса интенсивного обучения иностранному языку.

Вопрос количества учебной группы остается открытым, поскольку возможное количество учеников одной группы определяется такими факторами, как опыт преподавателя, возраст учащихся и их способности быть членом коллектива, объединенного общей целью в обучении иностранному языку [3]. Только такой коллектив способен создать и эффективно поддерживать иноязычную образовательную среду, что очень важно для интенсивного обучения иностранному языку. Стратегической целью каждого урока иностранного языка должно стать создание крепкой иноязычной среды для максимального использования его возможностей [13]. Создание и поддержка крепкой иноязычной образовательной среды предусматривает внедрение целого ряда методических приемов (выбор новых иностранных имен, адаптация учащихся к новым ролям) на все время интенсивного обучения. Это психологически помогает осуществить погружение учеников в иноязычную среду и избавиться от нежелательного озвучивания иноязычного материала на родном языке. Кроме того, ролевые игры добавляют эмоциональности процессу, который превращается в интересную творческую деятельность.

На начальном этапе способность учащихся запоминать новую лексику и воспринимать короткие сообщения на иностранном языке достаточно ограничена, поэтому возникает необходимость применения родного языка. В процессе интенсивного обучения происходит форсированное развитие от элементарного уровня до рубежного уровня за счет ускоренного развития речевых умений на базе активного лексического минимума, который относится к личной сфере деятельности человека. На начальном этапе становится возможным применение

сугестокибернетичного метода интенсивного обучения иностранному языку, разработанного В.В Петрусинским [9]. Данный метод предусматривает использование технических средств, с помощью которых учебный материал подается дозированными порциями для целостного запоминания в процессе обучения, позволяет автоматизировать лексику и грамматические модели на начальном этапе за ограниченное время.

Первоочередной задачей начального этапа становится развитие навыков и умений приоритетных видов речевой деятельности - чтение и разговорные навыки на основе активного запаса общеупотребительной лексики в объеме до 2000 лексических единиц. Это означает активное применение приемов суггестивного метода (авторитет преподавателя, инфантилизация, упражнения на эмоциональные интонацию и ритм, концертную псевдопассивность) для привлечения различных психических аспектов в процесс обучения с целью преодоления психологических барьеров, которые могут препятствовать англоязычной коммуникации [7].

На средних этапах происходит совершенствование навыков и умений во всех видах речевой деятельности (слушании, говорении, чтении и письме). Важным фактором становится циклический характер содержания обучения каждого учебного дня, который обеспечивает последовательную смену отрезков обучения, предназначенных для повторения, усвоенного ранее и введение нового материала, формирования и совершенствования соответствующих навыков и умений. Поэтому на начальном этапе происходит развитие ранее усвоенных умений, расширение навыков и пополнение словарного запаса в пределах, изученных тем (в рамках действующей программы). Заключительный этап предусматривает завершение формирования иноязычной компетенции ученика как независимого пользователя (уровень В2), что должно обеспечивать его активную речевую позицию в различных ситуациях. Следует отметить, что

необходимым условием завершения каждого этапа развития и перехода к следующему уровню является тщательный контроль со стороны преподавателя, предполагает понимание конкретных этапов учебного процесса.

Применение элементов интенсивной методики в условиях средней школы должны учитывать неизбежные психологические нагрузки учеников. Поэтому уместно вспомнить некоторые приемы для психологической релаксации учеников. Правильно подобранные музыкальные произведения помогают предотвратить чрезмерную психологическую нагрузку. По нашему мнению, музыка и песни должны постоянно и дозированно применяться на всех этапах обучения иностранному языку в организациях средней и высшей школ. Психологически обоснованное использование музыки позволяет сохранить высокий уровень внимания учащихся и высокий уровень показателей прочности запоминания иноязычного материала.

Уместно заметить, что в интенсивном обучении приоритетным видом речевой деятельности всегда считался разговорный фактор [4], однако в нашем случае, на всех этапах интенсивного обучения не менее значительную роль играет и чтение, поскольку упражнения для развития разговорного умения в подавляющем большинстве основываются на прочитанном материале. Соответственно, в учебном процессе в средней и высшей школе сегодня широко используются короткие тексты, специально разработанные для обсуждения. Прочитанные тексты становятся необходимой основой для применения проектной методики, проблемных задач, дискуссий и ролевых игр. Определенная часть домашних заданий отводится на выполнение индивидуальных проектных задач в письменной форме, связанных с тематикой уроков. Подготовленные доклады заслушиваются и обсуждаются. В процессе выполнения проектных задач

предполагается прослушивание текстов и совершенствование навыков аудирования, как сложного вида речевой деятельности. Определенная часть учебного времени должна быть посвящена консультациям и объяснениям методики самостоятельной работы с аудиоматериалами.

Применение интенсивной методики в средней школе не лишает учителей самостоятельности в распределении учебного материала и применении приемов интенсивного обучения (например, структурирование и группировка лексического материала). Уместно вспомнить также, что различные методисты предлагают собственное распределение учебного материала на отдельные этапы. Например, среди современных методов интенсивного обучения достаточно популярным является метод И.Ю. Шехтера, который использует возможности смыслообразования, которые возникают в процессе ролевой игры [13]. Исследователь распределяет учебный материал на 3 этапа. Первый этап имеет целью развитие речи в типичных ситуациях общения. При этом грамматика не изучается. После окончания этапа ученики могут читать небольшие тексты, построенные на лексическом минимуме - около 1200-1400 единиц. Второй этап интенсивного обучения обеспечивает переход к деловому общению в условиях монологического высказывания. При этом изучается грамматика, основы перевода, формируются навыки письменной речи. Работа происходит преимущественно в форме деловых игр и решения проблемных ситуаций на материале общенаучных и специальных текстов. Наконец, в пределах третьего этапа происходит дальнейшее развитие речи на текстах по специальности.

Применение элементов интенсивной методики в учебном процессе организаций средней и высшей школы требует уточнения предметного содержания интенсивного обучения, которое должно определяться в соответствии с уровнем иноязычной подготовки учащихся, требованиями

программы, а также конкретными потребностями соответствующего этапа обучения. Упомянутые потребности определяют объем и характер языкового материала, подлежащего усвоению, а также речевые умения, которые следует интенсивно развивать. Успешное усвоение предложенного языкового материала и быстрое формирование речевых умений предполагает использование целого ряда приемов интенсивного обучения. Например, формирование фонетических навыков у младших учеников должно происходить в процессе интенсивной хоровой работы и озвучивания как можно большего количества отобранных фонетических упражнений, что будет способствовать наиболее быстрому аппроксимированному овладению звуками иностранного языка. При этом особое внимание уделяется личностному усвоению учениками предложенного материала. Некоторые исследователи отмечают неуверенность учащихся в собственных возможностях содержать иноязычную информацию в памяти. Как известно из практики преподавания иностранного языка, «стирание» информации в памяти учеников происходит не только из-за нехватки повторения материала, но также из-за существующей приоритетности изучения других предметов [1]. Поэтому на начальных этапах изучения иностранного языка следует учитывать соответствие представленной лексики в реальных предметах, которые окружают учащихся в повседневной жизни. По нашему мнению, это может способствовать лучшему запоминанию представленного материала. На основе соотносительности программного материала с реальной жизнью реализуется эффективность усвоения активного, пассивного и потенциального словарного запаса учащихся, что также создает необходимые предпосылки для повышения эффективности обучения иностранному языку. Именно поэтому отбор лексики должен осуществляться по определенным критериям как для всего курса вообще,

так и для каждого этапа изучения иностранного языка с учетом тематики и темпов развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся [4]. Также следует отметить, что отбор лексического минимума для усвоения целесообразно сопровождать распределением лексики на смысловые группы (структурирование и группировки), которые могут одновременно использоваться для облегчения процесса запоминания [1; с. 10].

По этим же критериям должна строиться система отбора содержания грамматического материала. Грамматический аспект является обязательным компонентом содержания обучения, который предусматривает развитие навыков построения утвердительных, отрицательных, вопросительных и приказных предложений. Усвоение этих моделей предложений обуславливает повышение эффективности усвоения наиболее распространенных иностранных структур состояния и времени.

Уместно заметить, что элементы интенсивной методики могут применяться на всех этапах обучения в организациях средней и высшей школ, но наиболее эффективно - на завершающих этапах обучения первого и второго иностранного языка (а также начальном этапе обучения второму иностранному языку). Интенсивное обучение иностранному языку учеников среднего звена образования имеет смысл только тогда, когда оно обеспечивает быстрое овладение языковыми навыками (формирование минимально приемлемых фонетических навыков, усвоения активного лексического и грамматического минимума) и одновременного быстрого развития речевых умений (аудирование, разговорный аспект, чтение и письмо) в пределах необходимых рубрик и ситуаций соответствующей тематики. Точное определение упомянутых рубрик и ситуаций, а также эффективный отбор языкового материала требует специального подготовительного этапа, на котором целесообразно провести анализ и

обобщение содержания учебных пособий и уровня иноязычного образования учеников.

Основной задачей завершающих этапов обучения старших учеников средней и высшей школы становится активизация речевых навыков и умений (слушания, разговорных навыков, чтения и письма) для достижения конечной цели - формирование иноязычной коммуникативной компетенции ученика на уровне независимого пользователя (B2) по общеевропейским рекомендациям по языковому образованию [2]. Качественные и количественные показатели овладения речевыми навыками выступают ведущими критериями оценки уровня результативности обучения учащихся. Основными качественными показателями в продуктивных видах речевой деятельности является полнота раскрытия темы, импровизация и правильность использования языковых средств; в рецептивных видах речевой деятельности по этому показателю степень понимания. По количественным показателям в продуктивных видах речевой деятельности определяется объем и скорость устного или письменного высказывания; в рецептивных видах речевой деятельности по этому показателю длительность звучания текста, темп речи и объем текста. В соответствии с видами речевой деятельности, рассматривают требования к этому уровню: аудирование - понимать содержание распространенных сообщений, изложенных в отношении стандартного произношения в пределах предложенных программой тем; диалогическая речь - активное участие в обсуждении предложенных тем, излагая свою точку зрения и аргументируя ее; монологическая речь - порождать четкие подробные описания объектов, процессов, организаций и тому подобное; делать небольшие подготовленные доклады на заданную тематику; письмо - уметь написать собственную биографию, составить небольшой доклад по знакомой темой, заполнить бланки, написать письмо

с оценкой событий и ситуаций, оставить письменное сообщение; чтение - находить необходимую информацию в аутентичных изданиях, понимать письма, записки, наиболее распространенные инструкции (товары, пищевые продукты), касающиеся бытовой сферы.

Таким образом, создание и поддержка указанных условий, необходимых для внедрения элементов интенсивной методики в учебный процесс организаций средней и высшей школ, будет способствовать форсированному достижению учащимися такого уровня иноязычной подготовки, который, согласно общеевропейским рекомендациям по языковому образованию, соответствует уровню независимого пользователя В2. Современные условия обучения иностранному языку в организациях средней и высшей школ свидетельствуют о том, что достижение этой цели лишь в экстенсивном режиме обучения выглядит невозможным. Использование приемов интенсивной методики на уроках иностранного языка предполагает основательную предварительную подготовку: отбор, структурирование и группировка лексического материала, разработка грамматического и коммуникативного аспектов обучения, разработки теоретических основ интенсивной методики, выбор наиболее эффективных ролевых форм для создания прочного иноязычной учебной среды в учебных группах. Важными вопросами становятся также объем и характер языкового материала, который должен соответствовать конкретным этапам интенсивного обучения, разработанным в соответствии с современной учебной программой.

Литература

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения / Аткинсон Р. ; [под. ред. Ю. М. Забродина]. - М.: Прогресс, 1980. - 528 с.

2. Общеввропейские рекомендации по языковому образованию: изучение, преподавание, оценка / [ред. проф. С. Ю. Николаева]. - К.: Ленвит, 2003. - 273 с.

3. Карпенко Л. А. Влияние размера учебной группы на успешность совместной познавательной деятельности / Л. А. Карпенко // Вопросы психологии. - 1984. - №1. - С. 71-75.

4. Китайгородская Г.А. Новые подходы к обучению иностранным языкам/Г.А. Китайгородская//Вестник МГУ. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 1998. - №1. - С. 32-39.

5. Корнева З.М. Обучение студентов экономического профиля высших учебных заведений Украины делового английского языка по методике «погружения» / З.М. Корнева // Иностранные языки. - 2004. - №4. - С.54-57.

6. Литвинов П. П. 3000 английских слов. Техника запоминания: тематический словарь-минимум / Литвинов П. П. - М.: Айрис-пресс, 2005. - 208 с.

7. Лозанов Г. Предпосылки построения общей теории внушения (глава из книги Суггестология) / Г. Лозанов // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. - М.: Прогресс, 1976. - Вып. 2. - С. 195-225.

8. Методика преподавания иностранных языков в средних учебных заведениях: учеб. / кол. авторов под рук. С.Ю. Николаевой. - К.: Ленвит, 2002. - 328 с.

9. Петрусинский В.В. Автоматизированные системы интенсивного обучения / Петрусинского В.В. - М.: Высшая школа, 1987. - 192 с.

10. Плесневич А.С. Теоретические основы ускоренного курса обучения английскому языку по методике «погружения» / Плесневич А.С.

// Методы интенсивного обучения иностранным языкам. Вып. 3. - М.: МГПИИЯ, 1977. - С. 142-147.

11. Семенова С. Т. 4500 Наиболее употребительных слов английского языка / С. Т. Семенова //Иностранные языки в высшей школе. - 1975. - Вып.10. - С. 128-142.

12. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку: Учеб. пособ. / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. - К.: Ленвит, 2004. - 192 с.

13. Тестов В. А. Стратегия обучения в современных условиях / В. А. Тестов // Педагогика. - 2005. - № 7. - С. 12-18.

14. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учеб. пособ. / Щукин А.Н. - М.: Филоматис, 2008. - 188 с.

ИКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-КВЕСТА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Н.А. Медведева

Целью статьи является описание технологии веб-квеста и её использования для формирования социокультурной компетенции при изучении иностранных языков. Веб-квест – современная и перспективная педагогическая технология, используемая в учебном процессе при изучении иностранного языка. Работа с аутентичными информационными материалами, размещенными на зарубежных веб-сайтах, их анализ и систематизация позволяют студентам реально погружаться в аутентичную языковую среду и приобретать страноведческие знания. В работе описаны структура и приёмы создания веб-квеста, предложены практические рекомендации для самостоятельного применения данной технологии.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, веб-квест, педагогическая технология, иноязычная компетенция, информационно-коммуникативные технологии.

USE OF WEBQUEST TECHNOLOGY FOR DEVELOPMENT OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

N.A. Medvedeva

The purpose of the article is to describe a webquest technology and its use for the formation of the sociocultural competence in the study of foreign languages.

A webquest is a modern and promising pedagogical technology used in the process of foreign language learning. The work with authentic information materials posted on foreign websites, their analysis and systematization allows students to immerse themselves in an authentic language environment and acquire cross-cultural knowledge. The research describes the structure and techniques of a webquest development, practical recommendations for the independent application of this technology are offered.

Keywords: sociocultural competence, webquest, pedagogical technology, foreign language competence, information and communication technologies.

Информационно-коммуникационные технологии (в дальнейшем – ИКТ) чрезвычайно широко проникли во все сферы нашей жизни: в науку, экономику, политику, бытовую сферу и, конечно – в образование.

В настоящее время учебные программы в общеобразовательных школах и высших учебных заведениях (ВУЗах) всё чаще предполагают

использование различных методов обучения иностранным языкам, основанных именно на применении современных ИКТ. Знания и умения студентов и школьников по применению в учебной деятельности полученных знаний, решение учебных, бытовых, профессиональных задач и уверенные приемы работы с ИКТ образуют информационную компетенцию обучаемых – сформированные умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать её с помощью ИКТ. Под технологией в данном случае понимается совокупность технических средств и программных продуктов.

Современный преподаватель иностранного языка должен владеть компьютерной техникой и уметь применять в образовательном процессе ИКТ. Такие навыки позволяют создать среду, облегчающую усвоение обучающимся знаний и приобретение ими необходимой коммуникативной компетенции [1].

Коммуникативная компетенция, как способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни, как умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения, по мнению разных ученых и организаций, имеет разные компоненты.

Коммуникативная компетенция является сложным явлением в методике преподавания иностранных языков. Формирование и развитие этой компетенции способствует успешной подготовке обучаемых к осуществлению межкультурного взаимодействия.

Существует несколько подходов к определению и структурному наполнению иноязычной коммуникативной компетенции. Российские и зарубежные исследователи используют неодинаковый набор компонентов для описания данной компетенции. Для их обозначения применяются и

различные термины: «составляющие», «компоненты», «субкомпетенции» или просто «компетенции».

Можно говорить о двух вариантах компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции – общеевропейском и российском [2, с. 83–87]:

– российский вариант: включает в себя языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную, учебно–познавательную компетенции;

– общеевропейский вариант: включает в себя лингвистическую, социалингвистическую, социокультурную, дискурсивную, стратегическую и социальную компетенции (рисунок 1).

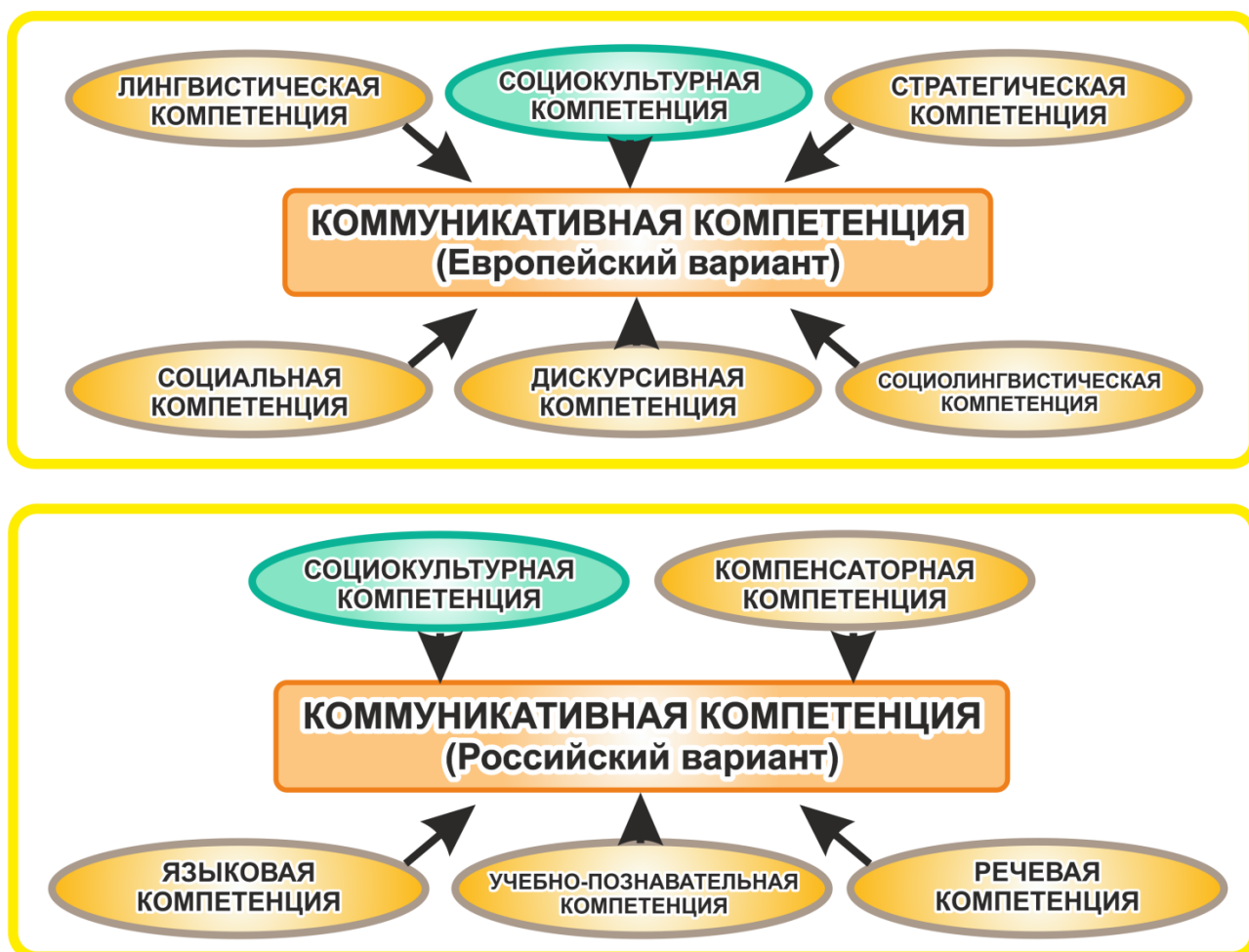


Рисунок 1 Сравнительный состав коммуникативной компетенции

Как видно из сравнения, социокультурная компетенция является обязательным элементом в обоих вариантах компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции.

Социокультурная компетенция представляет собой одну из составляющих коммуникативной компетенции, и понимается как способность к взаимодействию в жизненных ситуациях повседневного общения, созданию и поддержанию социальных контактов в обществе при помощи иностранного языка [3, с. 286–287]. На рисунке 2 приведен вариант так называемой интеллект-карты (диаграммы связей) – *mind map* – термина «социокультурная компетенция», наглядное представление её формирования и компонентного состава.

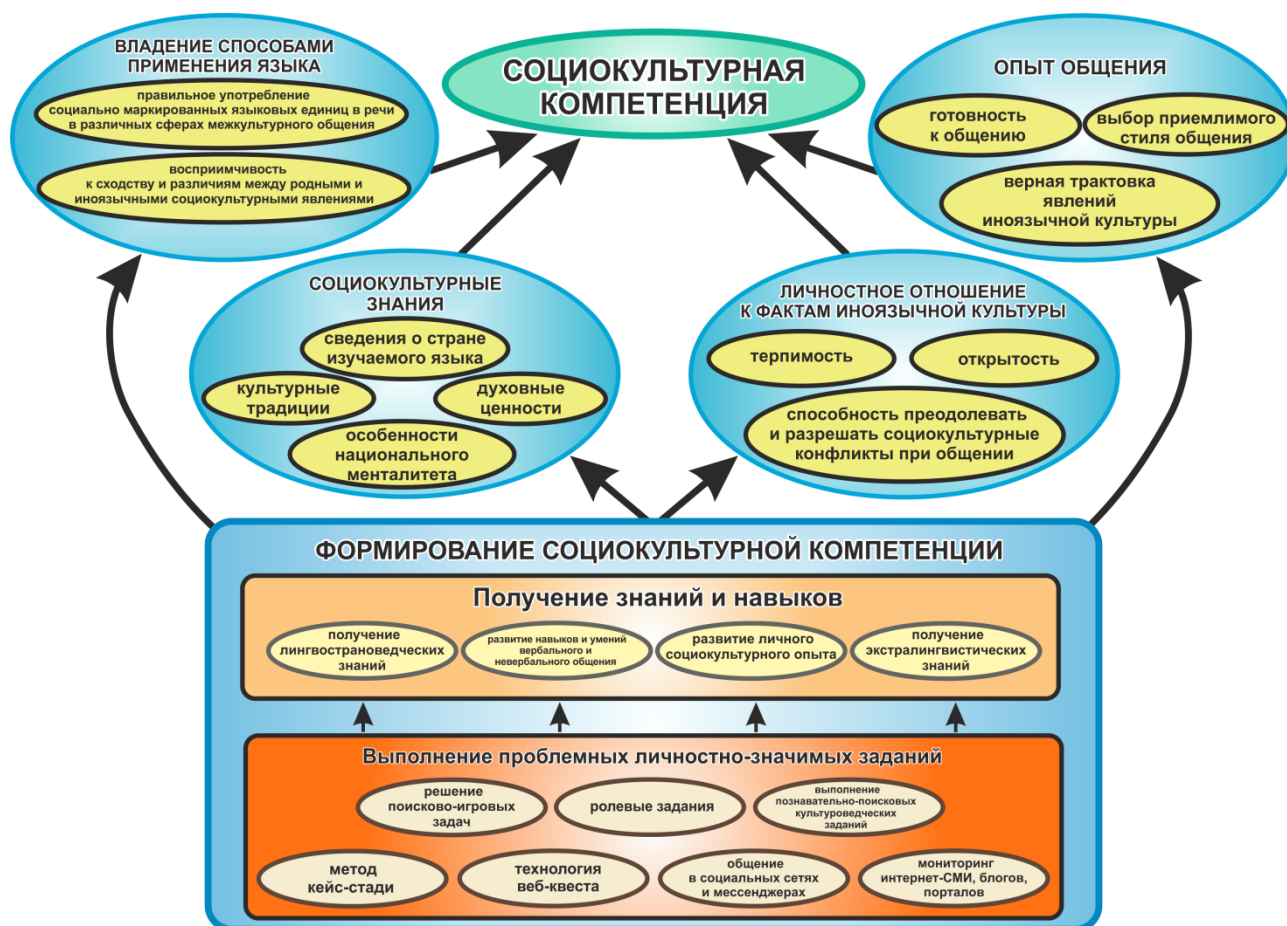


Рисунок 2 *Mind Map* понятия «социокультурная компетенция»

Необходимость формирования социокультурной компетенции – наряду с речевой, языковой, компенсаторной и учебно-познавательной

компетенциями – непосредственно обозначена в Федеральных государственных образовательных стандартах среднего (полного) образования по иностранному языку. В этих стандартах социокультурная компетенция является одной из основных целей обучения иностранным языкам как часть коммуникативной компетенции. В стандартах высшей школы данная компетенция, как правило, отдельно не прописывается, но её составляющие обязательно присутствуют в общекультурных и профессиональных компетенциях выпускников как языковых, так и неязыковых ВУЗов.

Технология обучения (образовательная технология) – это научно–обоснованная практика использования приёмов, средств и способов организации обучающей и учебной деятельности. Задача технологии обучения состоит в преобразовании общих законов и принципов педагогики в конкретные эффективные методы преподавания и учения, в создании комфортных условий для их эффективного применения, в том числе – с использованием современных технических средств.

Технология веб–квеста впервые была разработана и предложена в качестве педагогической технологии профессором государственного университета в Сан–Диего (США) (*Department of Educational Technology, San Diego State University, USA*) Берни Доджем (*Bernie Dodge*) и сотрудником этого же университета Томом Марчем (*Tom March*).

Образовательный веб–квест (*webquest*) можно определить как проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы сети Интернет.

Основой для зарождения этой технологии послужил проектный метод – организация обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения практических заданий – проектов. Данный метод ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся,

на практический результат. Это одна из оптимальных форм обучения и контроля не только общих знаний и умений, но и коммуникативных навыков, что особенно важно при изучении иностранных языков.

Квест–технология отличается от игрового метода в педагогике наличием заданий проблемного характера и поиском информации в сети Интернет. Для веб–квестов необходимым условием является нахождение в сетевом информационном пространстве (на интернет–сайтах, в социальных сетях) с использованием специальных компьютерных программ.

Разработанная и внедренная этими учеными структура образовательной технология оказалась настолько удачной, что в настоящее время считается стандартом веб–квеста.

Физически веб–квест – это веб–страница в формате *.htm, снабжённая ссылками и рекомендациями. Пример стартовой страницы в этом формате, а именно – веб–квест «*Lights...Camera...Action...New Jersey!*» («Свет! Камера! Начали! Нью–Джерси!») [4], созданного по мотивам популярного американского телевизионного шоу, представлен на рисунке 3.

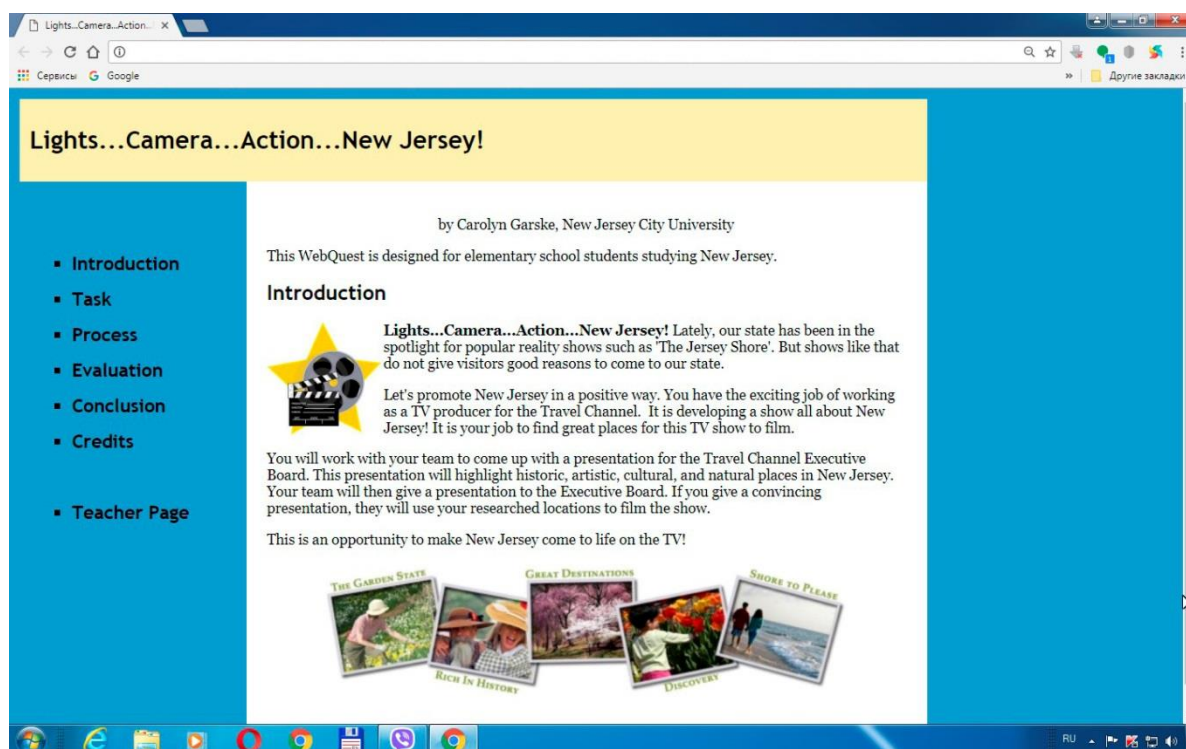


Рисунок 3 Стартовая страница веб-квеста (раздел «ВВЕДЕНИЕ»)

Открывать веб-страницы квеста можно в любом браузере для операционных систем *Microsoft Windows* и *MacOS*: *Google Chrome*, *Opera*, *Firefox*, *Internet Explorer*, *Microsoft Edge* и других, а также в браузерах мобильных устройств – смартфонах и планшетах, работающих на операционных системах *Android*, *Windows Mobile*, *iOS* и некоторых других операционных системах мобильных устройств.

В веб-квест входит ряд обязательных разделов: введение, задачи квеста, порядок работы, критерии оценки, заключение, ссылки на материалы веб-квеста, а также – страница для преподавателей (рисунок 4). Иногда добавляют дополнительные разделы, например – ресурсы. Переход между разделами квеста осуществляется простым кликом компьютерной мышки в левом поле страницы браузера.

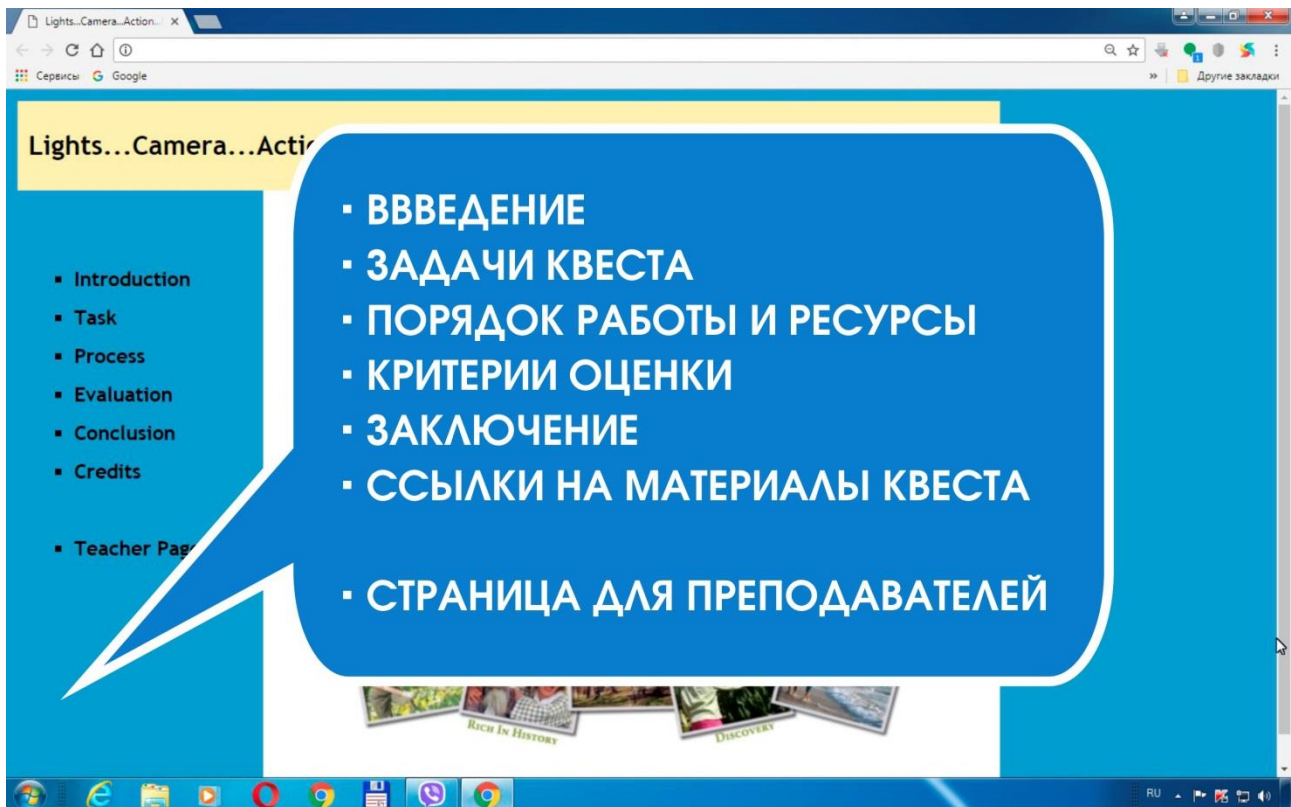


Рисунок 4 Разделы веб-квеста

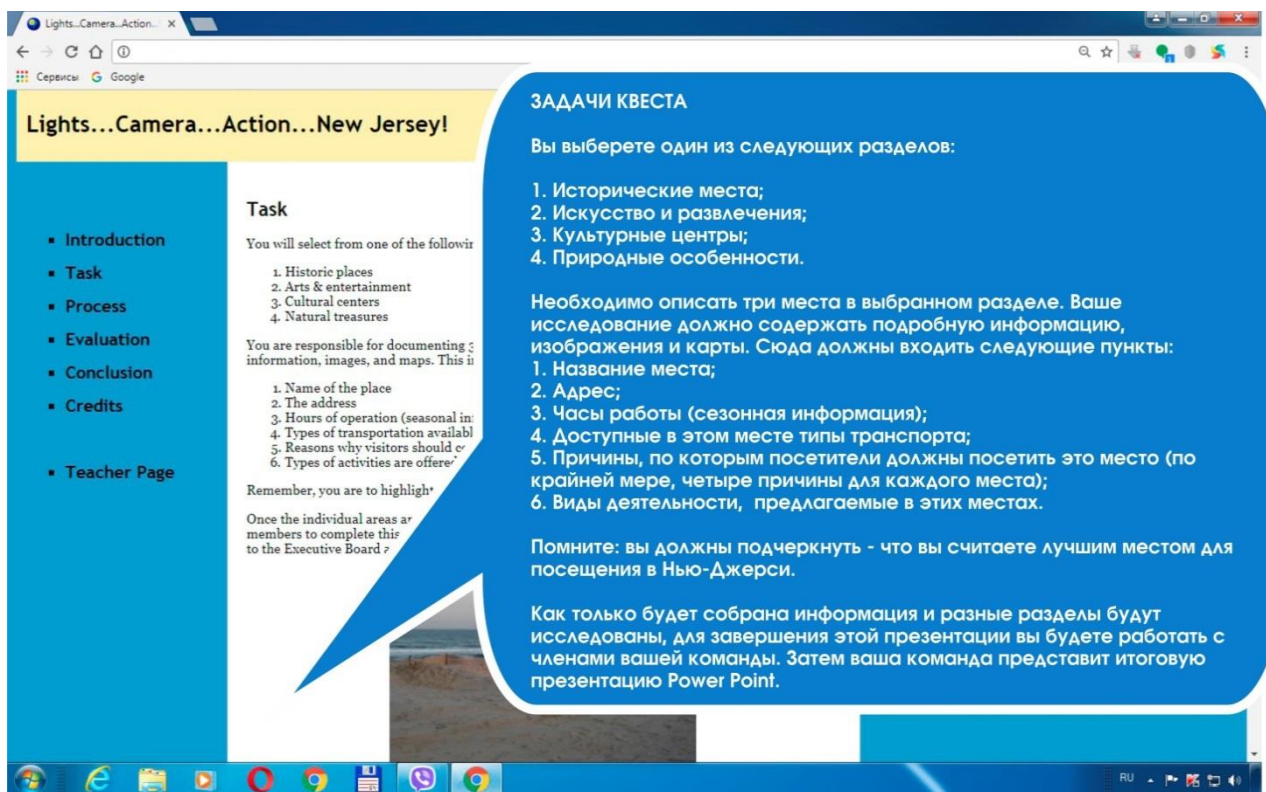


Рисунок 5 Раздел «ЗАДАНИЕ»

В разделе ЗАДАНИЕ педагог ставит перед участником или, как в данном случае, перед несколькими участниками, которые являются членами одной группы (команды), конкретные задачи:

- оговариваются области знаний, подлежащие исследованию: места, связанные с историей, культурой, природой Нью-Джерси, а также – доступные там развлечения и популярные места посещения туристов;
- обязательные пункты презентации на основе квеста;
- задачи участников группы (рисунок 5).

В самом объёмном разделе квеста – ПОРЯДОК РАБОТЫ И РЕСУРСЫ – оговариваются задачи конкретно для каждого участника команды, состоящей из четырех студентов, и командная задача – итоговая презентация.

Здесь же представлены конкретные объекты исследования с веб-ссылками на интернет-ресурсы, описывающие то или иное место, объект или сферу деятельности (рисунок 6).

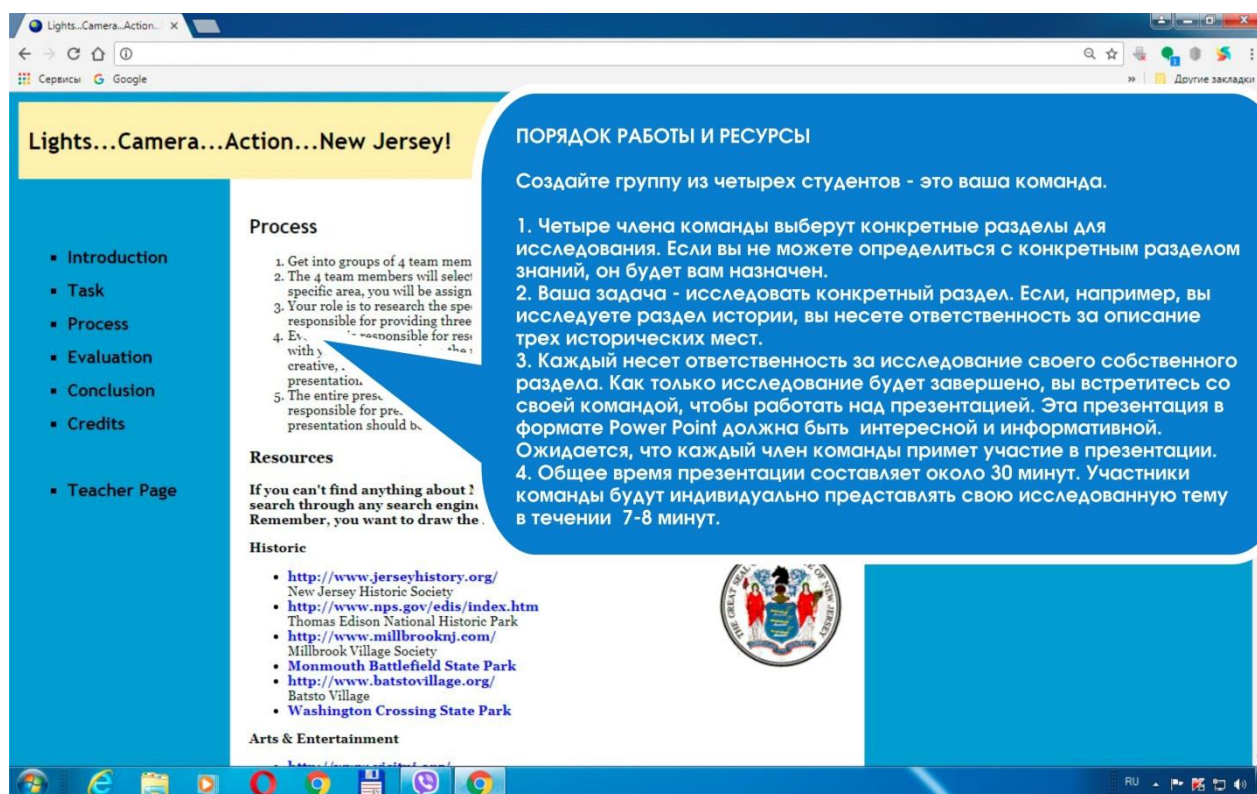


Рисунок 6 Раздел «ПОРЯДОК РАБОТЫ И РЕСУРСЫ»

Перечисленные в данном разделе пункты позволяют весьма подробно ознакомиться с самыми различными сферами жизни Нью-Джерси, начиная с национального исторического парка Томаса Эдисона, симфонического оркестра и Исторического общества Нью-Джерси, и заканчивая гастрономическими особенностями, магазинами и пляжами (рисунок 7).

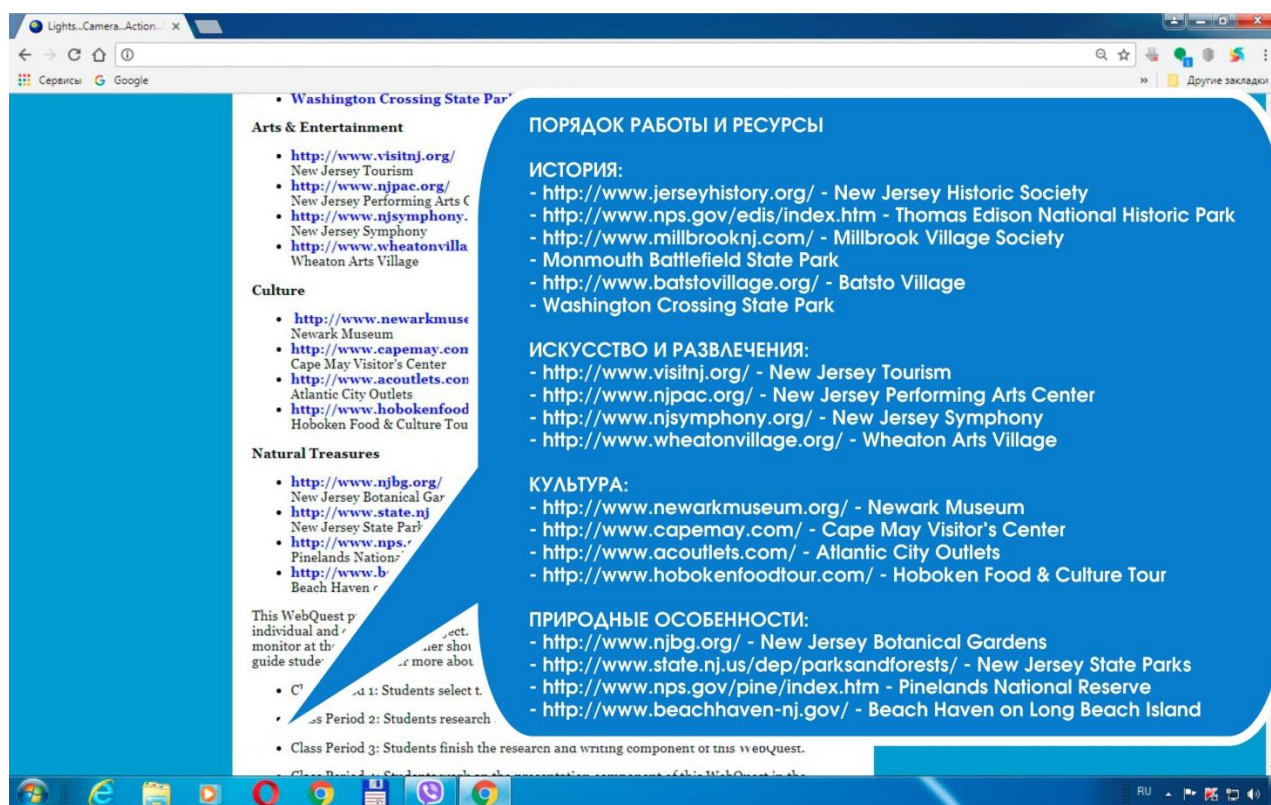


Рисунок 7 Ссылки на ресурсы в разделе «ПОРЯДОК РАБОТЫ И РЕСУРСЫ»

Следующий важный раздел – КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ВЫПОЛНЕНИЯ заданий квеста студентами (рисунок 8). Эти критерии могут быть самыми разными, в нашем случае это – поисковые навыки, проектная осведомленность при поиске, содержание, оформление и продолжительность презентации, навыки работы в группе.

Для оценки выполнения рассматриваемого веб-квеста применяются шесть критериев, оцениваются они от одного до четырёх баллов – индивидуально, затем высчитывается общий балл команды из четырёх студентов. Возможно своеобразное соревнование между командами студентов.

Lights...Camera...Action...New Jersey!

Evaluation
This is how your work will be evaluated.
Name: _____
Score: _____
Maximum Score: 24 points
Lowest Score: 6 points

	Beginning 1	Developing 2			
Search Skills	Did not search assigned topic.	Did not search all assigned topics.			
Project Comprehension of Searched Skills	Demonstrate minimal amount of comprehension about New Jersey that was assigned.				
Individual Presentation Length	1-2 minutes in length	3-4 minutes in length			
Presentation Appearance	No/poor use of visual materials	Minimal use of visual materials	Some use of visual materials. Good effort.	Good choice of visual materials.	
Presentation Content	Presentation did not cover assigned areas.	Presentation covered little information on assigned areas.	Presentation covered most of the information on assigned areas.	Presentation covered all of the assigned areas and topics.	
Group Work	Team members did not work together and failed to help each other.	Team members cooperated occasionally.	Team members cooperated in a group setting and provided help to each other.	Team members actively worked together. They were willing to help each other.	

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ
(приведены критерии максимальной оценки)

1. ПОИСКОВЫЕ НАВЫКИ - «Найдена вся соответствующая информация»;
2. ПРОЕКТНАЯ ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ С УЧЕТОМ ПОИСКОВЫХ НАВЫКОВ - «Продемонстрирована высокая осведомленность об определенном месте Нью-Джерси. Информация хорошо организована»;
3. ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ - «7-8 минут»;
4. ОФОРМЛЕНИЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ - «Хороший подбор визуальных материалов»;
5. СОДЕРЖАНИЕ ПРЕЗЕНТАЦИИ - «Презентация охватывает все заданные разделы и темы»;
6. РАБОТА В ГРУППЕ - «Члены команды активно работали вместе и были готовы помогать друг другу»

Рисунок 8 Раздел «КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ»

В разделе ЗАКЛЮЧЕНИЕ преподаватель высказывает свои напутствия и пожелания участникам квеста (рисунок 9).

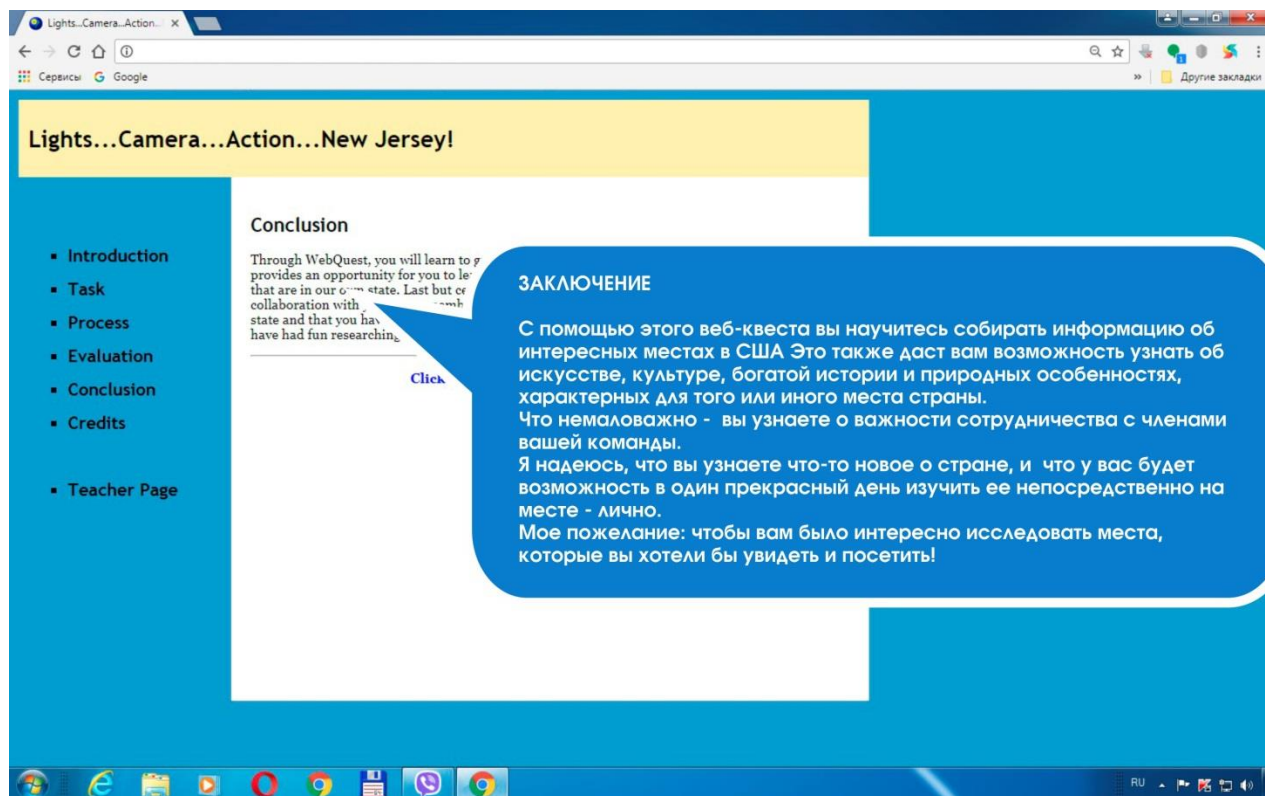


Рисунок 9 Раздел «ЗАКЛЮЧЕНИЕ»

Далее, в разделе ССЫЛКИ НА МАТЕРИАЛЫ КВЕСТА, автор указывает на источники, использованные при оформлении страниц веб-квеста, а в разделе СТРАНИЦА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ – свои контактные данные либо форму для обратной связи.

Одной из важных характеристик образовательной технологии является её воспроизводимость – возможность повторения другими преподавателями.

Для создания квестов создан ряд специализированных сайтов, наиболее известен среди них – сайт *questgarden.com*. Это мощный интернет-ресурс, позволяющий на основе редактируемых шаблонов страниц в формате *.htm создавать веб-квест любой тематики и направленности.

На рисунке 10 приведена страница раздела сайта *questgarden.com*, предназначенного для создания веб-квестов: каждый раздел редактируется

и сохраняется отдельно, предусмотрена возможность добавления фотографий и ссылок в соответствии с задачами квеста. При оформлении автору предлагается проконтролировать себя в нескольких контрольных точках создания квеста.

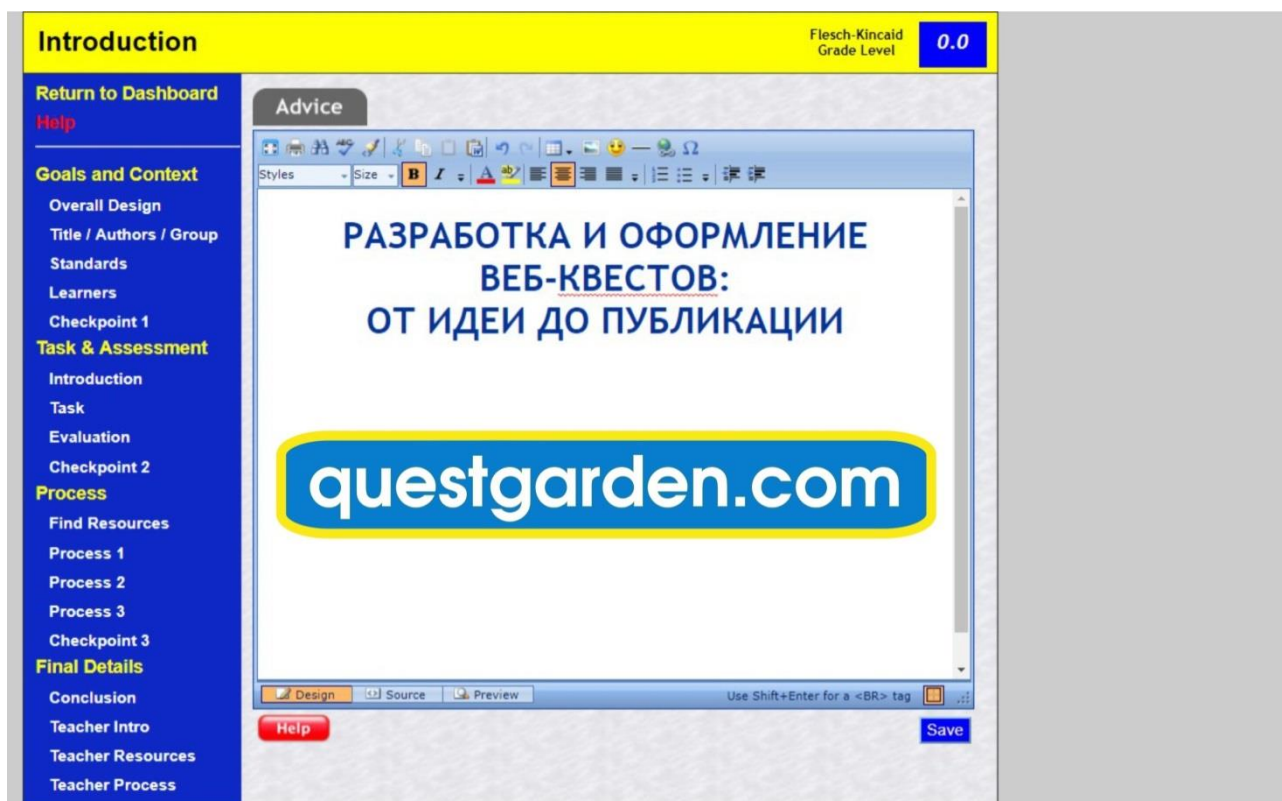


Рисунок 10 Раздел сайта *questgarden.com* для создания веб–квестов

Ознакомительный доступ для работы на сайте *questgarden.com* в течение первого месяца бесплатен. Далее предлагается оформить годовую подписку стоимостью около десяти долларов, дающую возможность работать с полным функционалом сайта.

Шаблоны легко настраиваются, знание языков программирования не требуется – достаточно обладать элементарными дизайнерскими навыками и быть уверенным пользователем текстовых редакторов, например – *Microsoft Word*. Готовый веб–квест может быть либо опубликован в сети, либо сохранён на компьютер для дальнейшего использования в учебном процессе.

Важно отметить, что именно веб–квесты, как искусственная иноязычная среда, позволяют обучаемым работать с аутентичными информационными материалами, в том числе: веб–сайтами зарубежных газет и журналов, общественных и правительственных организаций, учреждений культуры, спорта, общественного и ресторанного питания, розничной торговли, услуг, транспорта, туризма. Все это позволяет студентам реально погружаться в аутентичную языковую среду и приобретать страноведческие знания [5, с. 72–73].

Веб–квесты могут охватывать как отдельную проблему, учебный предмет, тему, так и быть межпредметными: изменяя темы и наполнение веб–квеста при обучении иностранному языку, преподаватель может способствовать успешному формированию того или иного компонента социокультурной компетенции у обучаемых.

Все эти возможности показывают, что технология веб–квеста – современный универсальный инструмент, который, безусловно, необходим в арсенале педагогических технологий преподавателя иностранного языка.

Литература

1. Дмитренко Т.А. Организация языкового образования с использованием ИКТ // Высшее образование в России. – 2017. – № 208 (1). – С. 105–109.
2. Таюрская Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт / Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2015, № 1 (41).
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Garske C. Lights...Camera...Action...New Jersey! [Электронный ресурс]. – URL: <http://questgarden.com/104/49/7/100607145432/> (дата обращения 10.04.2018).

5. Дмитренко Т.А. Методика преподавания английского языка в ВУЗе. Учебное пособие. – М.: МЭЛИ. – 2009. – 92 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРЕВЁРНУТЫЙ КЛАСС» В СИСТЕМЕ ШКОЛА-ВУЗ

М.И. Нечаева

В статье рассматриваются возможности использования технологии «Перевернутый класс» в системе старшей школы (10-11 кл) и в лингвистическом и нет вузе. Была поставлена задача – разработать серию примерных упражнений с применением данной технологии и с учётом специфики данной целевой аудитории. В результате проведенного исследования были выявлены достоинства и недостатки технологии «Перевернутый класс», проанализированы учебники для её применения, составлены примерные типы заданий, как на рецепцию, так и на продукцию. Важно отметить, что применение технологии рассматривалось как в качестве самостоятельной технологии, так и в сочетании с другими моделями смешанного обучения.

Ключевые слова технология «Перевернутый класс», смешанное обучение, старшая школа, вуз, серии упражнений.

USING "FLIPPED CLASSROOM" TECHNOLOGY IN FL CLASSROOM AT SECONDARY SCHOOL AND TERTIARY LEVELS

M.I. Nechaeva

The article discusses the possibility of using technology the "Flipped classroom" in the system of high school (10-11 grade) and in the linguistic and non-linguistic universities. The task was to develop a series of exercises using this technology and taking into account the specifics of the target audience. As a result of the survey identified the strengths and weaknesses of the technology "Flipped classroom", the textbooks analysed for its application, developed exercises. It is important to note that the use of technology has been considered both as a stand-alone technology and in combination with other blended learning models.

Keyword: technology «Flipped classroom», blended learning, high school, university, series of exercises.

В настоящее время в связи с активным развитием информационных технологий и процессом глобализации все сферы общества претерпевают различные изменения. Данные перемены коснулись также и российской системы образования. Уже в новом Федеральном государственном стандарте и в стандарте второго поколения наблюдается изменение принципов организации образовательного процесса. В то же время

современные учителя стараются применять новые методы и технологии обучения для вовлечения ученика и активизации его самостоятельной деятельности в образовательном процессе. Одной из таких технологий является технология «Перевернутый класс». Несмотря на её частое применение, данная технология не достаточно в полном объеме освещена в научной литературе. Именно поэтому это и стало объектом моего исследования.

Соответственно главная цель нашего исследования - изучить особенности применения технологии «Перевернутый класс» на этапе школа-вуз с учётом специфики данной целевой аудитории (возраст, уровень владения языком и т.д). Для достижения поставленной цели будут решены следующие задачи:

1. Изучить технологию смешанного обучения и технологию «Перевернутый класс».
2. Выявить особенности применения технологии «Перевернутый класс» на этапе школа – вуз.
3. Разработать серию заданий с использованием технологии «Перевернутый класс».

В качестве объекта данного исследования будет являться технология «Перевернутый класс», а в роли предмета исследования – её применение на этапе школа – вуз.

Для решения поставленных задач в статье использовались следующие методы исследования:

1. Анализ научной литературы по теме.
2. Моделирование серии заданий с использованием технологии «Перевернутый класс»

Для того, чтобы говорить о технологии «Перевернутый класс», важно помнить, что Перевернутый класс это одна из моделей смешанного

обучения. Считаю важным напомнить, что Смешанное обучение (Blended learning) – это образовательная технология, которая совмещает в себе традиционную классно-урочную систему и обучение при помощи информационно - коммуникационных технологий[1]. То есть, в определенный момент времени на уроке замещение традиционной деятельности ученика на взаимодействие с онлайн-ресурсами или It-технологиями для выполнения различных заданий. На сегодняшний день, не существует какой-то единой модели смешанного обучения, поскольку в зависимости от темы, уровня знаний у обучающихся, учитель сам принимает решение, какие формы работы следует включить в образовательный процесс, а какие нет[2].

В ходе проведенного анализа, мы пришли к выводу, что технология «Перевернутый класс» имеет очень много преимуществ, среди которых:

1. Экономия времени на уроке.
2. Личностно-ориентированный подход к обучающимся.
3. Файлы доступны для всех учеников в любое время.
4. Использование различных форм работы: практические задания, исследовательская и проектная деятельность, творческие задания и т.д.
5. Возможность применения знаний на практике.
6. Способствует формированию УУД

Перевернутый класс часто путают с дистанционным образованием. Отличие лежит на поверхности – время классной работы «лицом к лицу» остается без изменения, принципиально меняется лишь ее содержание. Также происходит повышение важности роли учителя в обучении. Высвобожденное за счет пре-водкастинга время учитель может тратить на более сложные профессиональные задачи – закрепление и углубление знаний, полученных учениками самостоятельно[3].

Следовательно, как мы можем видеть, ключевую роль играют сами задания в данной модели.

Для того чтобы разработать примерные типы заданий, соответствующие определенному уровню образования, мною были проанализированы ФГОСы нового поколения старшей школы и первого курса, УМК. Для анализа были выбраны 2 учебника: для базового уровня - Комарова Ю.А., Ларионова И.В., Араванис Р., Вассилакис Дж. Английский язык (базовый уровень) 10 кл, Русское слово; для углублённого - Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В. и др. Английский язык. 11 класс (углубленный уровень), издательство «Просвещение». Выбор первого УМК был обусловлен тем, что учебник используется, сравнительно, небольшим количеством школ, что вызвало интерес для проведения его анализа на применение технологии «Перевернутый класс». УМК для углубленного уровня был выбран на основе его активного использования во многих школах.

Учитывая все вышеперечисленные тенденции современного урока в условиях реализации ФГОС нового образца, попробуем составить различные типы заданий на уровне рецепции и продукции с использованием технологии «Перевернутый класс» для старшей школы.

Аудирование.

Начнем с самого элементарного – в качестве домашнего задания можно предложить ученикам просмотр видеоролика, а задание к нему выполнить в классе. Оно может быть различного характера – на понимание основной или запрашиваемой информации. Можно также усложнить это задание и разбить его на несколько уровней сложности: легкий - для учеников, которые испытывают явные трудности во время изучения англ. языка; средний – для обучающихся, которые демонстрируют явные успехи, но все же имеют пробелы в знаниях по некоторым темам; сложный

- для учеников, которые не испытывают трудности при изучении англ. языка на определенном уровне и которым необходимо давать дополнительный материал для совершенствования языка. Также есть возможность применить технологию «Перевернутый класс» вместе с другими моделями смешанного обучения. Например, если учитель редко использует данную технологию на своих уроках, то вполне разумно на один урок перейти в компьютерный класс, для выполнения задания на компьютерах, после домашнего просмотра видеоролика. Таким образом, здесь будет применена модель онлайн лаборатории, которая позволит не только разделить онлайн-задания (по уровням сложности, как это было описано выше), но и развить ИКТ-навыки, которые будут зависеть от типа задания. Например, задание на понимание запрашиваемой информации текста может быть выражено в виде вопроса, ответ на который необходимо не выбрать или напечатать, а озвучить и записать при помощи компьютера. При этом мы имеем аудирование с выходом на монологическую речь. Однако таким же способом мы можем выйти и на письмо. После просмотра дома видеоролика, в классе ученики выполняют сначала одно задание на понимание основной информации, а затем второе, где им будет предлагаться написать эссе связанное с проблематикой просмотренного им видео. Например, ученик выбрал для просмотра видео – «Why wildfires have gotten worse — and what we can do about it» а в качестве эссе у него будет следующее задание – «Do we have the same problems in Russia? Describe it. Name at least 3 solutions for resolving these problems». Это может быть не только эссе, но и другие виды письма – e-mails, articles и т.д, что поможет обучающимся изучить правила написания альтернативных видов письма, отличных от привычных всем, эссе и письма-другу, что также предполагает внедрение ФГОС нового образца. Помимо распределения заданий по уровню сложности, применения

различных моделей можно ещё представить само аудирование или задания к нему на разных языках (англ. яз/русс. яз). Например, видеоролик/подкаст может быть на русском языке, в то время как задания к нему на английском или же наоборот.

Чтение.

Задания по чтению можно построить аналогичным образом, изменяя язык и уровни сложности заданий или текста. При этом также возможен выход на монолог. Например, после прочтения текста «Ecological problems», ученики должны обсудить какие экологические проблемы, помимо тех, которые поднимались в тексте, существуют ещё на планете. Чтобы немного привнести изменения можно попробовать наряду с технологией «Перевернутый класс» использовать модель смешанного обучения под названием «Ротация» (rotation). Предположим, что ученики получили задание на дом – прочитать электронное письмо от учащегося, который рассказывает о своей волонтерской деятельности в эко-лагере. В классе же можно организовать несколько «станций», которые будут посвящены определенному виду деятельности. Например, станция № 1 – 2 упражнения: выполните задание на true/false/ not stated и закончите предложение по смыслу. То есть, эта станция направлена на проверку запрашиваемой информации в тексте и то, как ученик понял основное содержание текста. Станция № 2 – 2 упражнения: первое: соедините заголовки с параграфами электронного письма, где ученик: 1) приветствует своего друга по переписке, 2) выражает свои мысли и чувства по поводу волонтерства, 3) описывает, что делал, 4) заканчивает своё письмо и выражает надежду на последующие контакты; второе: найдите в письме ученика предложения, которые обозначают: 1. How are you doing? 2. What I like best about the experience is that we have the opportunity to help the environment..... 3. The best part about my trip is.... 4.

Please write me a letter when you have time. Основная цель данной «станции» показать обучающимся структуру электронного письма и фразы, которые можно употребить при написании своего собственного ответа. Наконец, на «станции» №3 учащимся предлагается написать электронное письмо, где они также будут рассказывать про свою волонтерскую деятельность, направленную на сохранение природы. Таким образом, при помощи чтения и модели смешанного обучения под названием «Ротация» (rotation) можно выйти на письмо, причем написание электронного письма, что прямо предполагает реализацию ФГОС нового образца (умение анализировать и писать тексты различного жанра). Наряду с этим, существует возможность реализации ИКТ - компетенции будет являться использование электронного словаря. Ученики могут при прочтении текста в онлайн режиме находить незнакомые слова, кликать на них и видеть перевод. Также произношение незнакомых слов можно прослушать и записать в личный онлайн-гlossарий.

Следовательно, при помощи аудирования или чтения можно с легкостью выйти на письмо различных видов и устную речь. Причем выше был описан только выход на монолог, но можно ли выйти на диалогическую речь?

Это представляется возможным. Например, ученик должен выполнить в классе задание на компьютере, где дан план примерного диалога и все, что нужно сделать ученику - дополнить его своими фразами и записать при помощи микрофона и компьютерной программы (Partner A – Ask what B is doing. Partner B- Say that you are making banners/collect donations for eco project. Partner A- Ask if you can help).

Основываясь на проведенном анализе учебной литературы, статей и УМК, мы пришли к выводу, что реализовать технологию «Перевернутый

класс» в современной системе образования представляется возможным. В первую очередь, учитель должен понять: каким ученик должен быть по окончании определенного этапа обучения, чему он должен научиться и как в этом может помочь предмет англ.яз и технология «Перевернутый класс». Затем, в зависимости от специфики темы, уровня знаний у обучающихся, учитель составляет задания. При этом, важно помнить и учитывать рекомендации по созданию подкастов.

Однако применение данной технологии не будет системным, поскольку во многих учебниках имеется небольшое количество материала, подходящего для создания заданий для данной технологии. Таким образом, учителю, так или иначе, придётся прибегнуть к использованию дополнительных материалов, которые нужно самостоятельно найти и отобрать. Тем не менее, в некоторых УМК, при помощи учителей, уже разрабатывается база подкастов, соответствующих каждой теме учебника.

Литература

1. Kats, Y. Learning Management System Technologies and Software Solutions for Online Teaching: Tools and Applications: Tools and Applications. — Information Science Reference, 2010. — 486 p. — ISBN 9781615208548.//URL: <https://www.igi-global.com/book/learning-management-system-technologies-software/37343> (дата обращения: 12.02.2018)
2. Nirav Mehta. Choosing an Open Source CMS. Beginner's Guide//URL: <http://www.allitebooks.com/choosing-an-open-source-cms-beginners-guide/> (дата обращения: 12.02.2018)
3. Примерные программы основного общего образования. Иностранный язык. – М.: Просвещение, 2012. – (Серия «Стандарты второго поколения»).

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ОБУЧАЮЩИХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.К. Старостина

Цель статьи – описание опыта реализации проекта, направленного на использование интернет-технологии при обучении иностранному языку в начальной школе. Объект исследования – процесс обучения иноязычной речи учеников начальной школы. Предметом исследования является методика обучения учеников начальной школы посредством интернет-технологий. Результат исследования – создание серии уроков, посвященных достопримечательностям Лондона. При реализации проекта были использованы следующие интернет-ресурсы <https://www.emaze.com>, <https://learningapps.org>, <https://www.spellingcity.com>. Практическое применение результатов исследования возможно при обучении иностранному языку в начальной школе.

Ключевые слова: интернет-технологии, интенсификация процесса обучения

INTERNET RESOURCES AS A MEANS OF CREATING EDUCATIONAL MATERIALS FOR TEACHING ENGLISH IN PRIMARY SCHOOL

A.K. Starostina

This article is dedicated to the usage of Internet resources in teaching foreign languages. The aim of the article is to describe various ways of using Internet resources. The article deals with the process of teaching students in elementary school. The scope of the article is the methodology of teaching students in elementary school with the help of Internet resources. The results of the research are a series of classes about sights of London. The project used the following resources: <https://www.emaze.com>, <https://learningapps.org>, <https://www.spellingcity.com>. The results of the project may be used in teaching English in primary school.

Key words: Internet technologies, intensification of learning process

Система образования на данном этапе претерпевает существенные изменения, одно из которых – внедрение информационно-коммуникационных технологий в обучение иностранным языкам. Информационные технологии в обучении иностранному языку понимаются не как побочное средство, а являются значимой частью образовательного процесса, способствующей повышению его эффективности [7, с.13].

Согласно проекту концепции профессионального стандарта педагога, работа преподавателя подразумевает свободное владение ИКТ, в том числе «дистанционное консультирование учащихся», а также навыки «аудиовидеотекстовой коммуникации» [6, с.19-20].

Согласно требованиям Федерального Государственного Образовательного Стандарта использование современных информационных технологий необходимо на всех уровнях образования, в том числе и при реализации программ начального общего образования [9, с.28]. Однако на основе анализа научных работ по данной теме можно сделать вывод, что большинство исследовательских работ посвящены использованию современных информационных технологий в высших учебных заведениях (Анцелевич О.В [2], Воевода Е.В [3], Добрыдина Т.И. [4], Курейчик В.М. [5]). Несмотря на достаточно активное внедрение различных компьютерных технологий в обучение, потенциал информационных технологий реализуется в учебно-воспитательном процессе недостаточно.

Актуальность данной статьи обусловлена несоответствием между требованиями Федерального Государственного Образовательного Стандарта и ситуацией, сложившейся в системе образования на данный момент.

Цель данной статьи состоит в описании процесса разработки методики обучения учащихся начальной школы иностранному языку при помощи интернет-технологий.

Научной основой данного исследования послужило определение понятия «интернет-технологии» и функции применения мультимедийных технологий в процессе обучения иностранным языкам, приведенные в статье А.Н. Скобелкина [8].

Рассмотрим определение понятия интернет-технологии. Словарь методических терминов Азимова, Щукина дает следующее определение: «Интернет технологии – информационные, телекоммуникационные и иные технологии, а также сервисные услуги, на основе которых происходит деятельность в сети Интернет» [1].

В ходе проекта была разработана серия уроков, посвященных достопримечательностям Лондона, с целью развития социокультурной компетенции и формирования лексических навыков у учеников начальной школы. В рамках уроков представлены адаптированные тексты и задания по следующим достопримечательностям: Биг-Бен, Собор Святого Павла, Букингемский дворец, Тауэр, Трафальгарская площадь. В качестве заданий предлагались материалы, созданные на сайтах <https://www.emaze.com>, <https://learningapps.org>, <https://www.spellingcity.com>. Созданные в ходе проекта материалы, были размещены на платформе <http://www.lessonpaths.com/>. Разработанные материалы представляют собой мультимедийную презентацию; упражнение на соотнесение слова с его определением; упражнение «викторина»; упражнение «кроссворд».

В данном докладе представлены следующие категории онлайн-сервисов, используемых для реализации обучения иностранному языку в начальной школе: сервисы хранения материалов онлайн, средства для создания мультимедийных презентаций, сервисы создания онлайн-упражнений.

1. Сервисы хранения материалов онлайн

К данной категории сервисов можно отнести следующие типы онлайн-ресурсов: веб-сайты, блоги, учебные платформы.

1.1. Платформы для создания веб-сайтов:

<https://ru.wix.com>;

<http://www.setup.ru>;

<https://www.jimdo.com>;

<https://umi.ru>;

<https://www.a5.ru>;

1.2. Платформы для создания блогов:

<https://ru.wordpress.com>;

[blog.com](https://www.blog.com);

<https://www.blogger.com>;

<https://www.tumblr.com>;

1.3. Учебные платформы:

<http://www.lessonpaths.com/>;

<http://www.atutor.ca>;

<https://www.skillshare.com/teach>.

При помощи онлайн-сервиса LessonPaths (<http://www.lessonpaths.com>) преподаватель может создавать урок или серию уроков. Сервис позволяет размещать видео и аудио материалы, графические изображения, а также документы в формате doc, ppt, pdf. Преподаватель также получает возможность создавать электронные тесты и викторины. Урок проигрывается в формате плейлиста в последовательности, заданной преподавателем.

2. Средства для создания мультимедийных презентаций

Prezi (<https://prezi.com>);

Emaze (<https://www.emaze.com>);

Slides (<https://slides.com>);

Slidedog (<https://slidedog.com>).

Использование мультимедийных презентаций на уроках иностранного языка имеет следующие преимущества:

1) При работе с мультимедийной презентацией происходит активизация текстовой, аудио и видеонаглядности;

2) Используя мультимедийную презентацию на уроке иностранного языка, преподаватель и обучающиеся работают с интерактивной доской, что способствует развитию ИКТ компетенции у обучающихся;

3) Слайды мультимедийной презентации могут быть использованы как раздаточный материал;

4) Работа с материалом в формате мультимедийной презентации способствует активизации внимания обучающихся и способствует запоминанию нового материала;

5) Работа с мультимедийной презентацией способствует экономии учебного времени.

Онлайн-сервис [emaze](#) позволяет создавать мультимедийные презентации. Обращаясь к данному сервису, преподаватель получает возможность добавлять в презентации видео и аудио материалы, создавать онлайн-диаграммы, а также использовать готовые шаблоны презентаций. Материалы, созданные при помощи данного сервиса, могут быть использованы как в урочной, так и во внеурочной учебной деятельности. Сервис позволяет скачать готовые презентации, а также демонстрировать их онлайн. В рамках данной работы была разработана мультимедийная презентация, представляющая собой онлайн-экскурсию по достопримечательностям Лондона. Использование мультимедийной презентации позволит повысить мотивацию учащихся, а также будет способствовать реализации общедидактического принципа наглядности на уроках иностранного языка.

При использовании мультимедийной презентации можно достичь следующих результатов:

Личностные результаты:

Принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения.

Метапредметные результаты:

Использование различных способов обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета.

Предметные результаты:

Сформированность дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы.

3. Сервисы создания онлайн-упражнений

В данном докладе были рассмотрены два ресурса, позволяющие создавать упражнения онлайн: LearningApps и Spelling city. Данные ресурсы позволяют создавать упражнения в формате компьютерной игры.

LearningApps (<https://learningapps.org>) – бесплатный онлайн-сервис, позволяющий создавать 20 типов интерактивных упражнений. Представленные упражнения можно разделить на следующие категории: упражнения с выбором правильного ответа, упражнения на распределение, упражнения на расстановку объектов в правильной последовательности, упражнения на заполнение пропусков.

В рамках данного проекта было создан ряд упражнений при помощи сервиса LearningApps. Первое упражнение – викторина – может быть использовано как в качестве задания для обучения поисковому чтению, так и для контроля знаний в игровой форме. Второе упражнение – кроссворд – служит для повторения лексического материала представленного в тексте.

Применение технологии кроссворда помогает в развитие таких основных качеств креативности, как беглость, гибкость и оригинальность мысли, интеллектуальная самостоятельность учащихся.

Однако при использовании сервиса LearningApps затруднена процедура контроля результатов работы обучающихся. Исходя из этого, можно сделать вывод, что этот сервис предназначен для использования в рамках урочной деятельности или для самоконтроля.

Spelling city (<https://www.spellingcity.com>) – онлайн-ресурс, позволяющий создавать упражнения в игровой форме. Перед тем как начать работать с сервисом, преподавателю необходимо добавить учеников и создать списки слов, на основе которых будут создаваться упражнения. Затем веб-сайт предлагает возможность создать 50 типов упражнений, нацеленных на изучение слов при помощи определений и флеш-кард, формирование фонетического и лексического навыков, отработку умений письменной речи, а также контроль изученного материала. Каждое из заданий представляет собой анимированную онлайн-игру. Преимуществом данного сервиса является возможность видеть прогресс обучающихся. Для того чтобы показать возможности данного сервиса, нами был создан список из пяти слов: column, palace, square, monarchy, tower. Далее было выбрано задание «формирование лексического навыка путем подбора слов в соответствии с определением». Использование онлайн-упражнений в формате игры имеет следующие преимущества:

- 1) Использование игровых технологий на уроках иностранного языка способствует реализации коммуникативно-деятельностного характера обучения;

2) Представление упражнения в игровой форме служит оптимизации интеллектуальной активности учащихся в учебном процессе и интенсификации процесса обучения;

3) Обращение к упражнениям в игровой форме повышают мотивацию учащихся на начальной ступени обучения.

Следуя приведенным в статье А.Н. Скобелкина функциям использования мультимедийных технологий, можно сделать вывод, что материалы, созданные в ходе проекта, выполняют следующие функции:

- Формирование культуры познавательной деятельности;
- Формирование мотивации к обучению;
- Визуализация материала;
- Контроль сформированности знаний, навыков и умений.

При обращении к интернет-технологиям в процессе обучения можно достичь определенных результатов.

С точки зрения личностного развития обучающихся, использование интернет-технологий способствует овладению начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире.

К метапредметным результатам использования интернет-технологий на уроках иностранного языка относятся:

- активное использование речевых средств и средств ИКТ для решения коммуникативных и познавательных задач;
- использование различных способов обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета.

Рассматривая обучение иностранному языку при помощи интернет-ресурсов с точки зрения формирования предметных результатов обучения, можно сказать, что использование информационно-коммуникационных

технологий способствует формированию дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах.

Использование интернет-технологий в процессе обучения может послужить для решения таких задач, как активизация текстовой, аудио и видеонаглядности на уроках иностранного языка, развитие ИКТ компетенции обучающихся, повышение мотивации обучающихся, оптимизация интеллектуальной деятельности обучающихся, интенсификация учебного процесса.

Литература

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Анцелевич, О.В. Информационные технологии в обучении иностранным языкам // Символ науки. – 2017. – №4. – С.117-119.
3. Воевода, Е.В. Интернет-технологии в обучении иностранным языкам // Высшее образование в России. – 2009. – №9. – С.110-114.
4. Добрыдина, Т.И. Перспективы использования виртуальной образовательной платформы Moodle в обучении иностранным языкам // Вестник КемГУ. – 2014. – №3 (59). – С.282-287.
5. Курейчик, В.М. Перспективы применения современных информационных технологий для построения систем обучения // Открытое образование. – 2005. – № 4. – С.12–13.
6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: утв. приказом Минтруда России от 18.10.2013 №544н (с изм. от 25.12.2014), зарегистрирован в Минюсте России 06.12.2013 №30550.

7. Роберт, И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования.– М.: ИИО РАО, 2010. – 140 с.
8. Скобелкин, А.Н. Мультимедийные технологии в дистанционном обучении // Телекоммуникации и информатизация образования.– 2004. – № 2. – С.57-58.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования второго поколения : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 дек. 2010 г.; принят 21 дек. 2012 г.; одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г. – 50 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ПРИМЕРЕ ВИДЕОХОСТИНГА
YOUTUBE И СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»**

О.А. Хлудова

В данной статье рассмотрена целесообразность использования Интернет-ресурсов в обучении английскому языку. Выделены дидактические задачи, решению которых способствует применение материалов Всемирной сети. Показана значимость видеохостинга YouTube и социальной сети «ВКонтакте» как носителей информации различного направления для изучения иностранного языка и подготовки учителями уроков. Проанализированы особенности использования русскоязычных и англоязычных источников материала в обучении английскому языку.

Ключевые слова: Интернет-ресурс, видеохостинг YouTube, социальная сеть «ВКонтакте», дидактические задачи.

**USING OF INTERNET RESOURCES IN TEACHING THE
ENGLISH LANGUAGE ON THE EXAMPLE OF VIDEO HOSTING
YOUTUBE AND SOCIAL NETWORK VKONTAKTE**

O.A. Khludova

This article examines the feasibility of using Internet resources in teaching English. There are selected didactic tasks, solution of which is facilitated by using materials from the World Wide Web. The significance of Youtube video hosting platform and the social network Vkontakte as information storages of various kinds for learning a foreign language and preparing lessons by teachers is shown. Features of using of Russian-language and English-language sources in teaching English are analysed.

Keywords: Internet resource, video hosting YouTube, social network Vkontakte, didactic tasks.

Так как в наши дни школе предъявляются повышенные требования к образованию, общему развитию личности учащихся и эффективности освоения программы, перед учителем стоит задача за короткий период времени научить каждого ученика получать, перерабатывать, оценивать и использовать на практике большой объем информации. Соответственно, необходимо организовать процесс обучения так, чтобы ученик работал на уроке активно, с интересом, видел результат и мог самостоятельно его оценить. Основной целью обучения английскому языку является формирование и развитие коммуникативной культуры учащихся, а так как он, как и любой другой язык, выполняет коммуникативную функцию, то как учебный предмет он является целью и одновременно средством обучения [2]. Для того, чтобы учебный процесс на уроке проходил наиболее успешно, учителю необходимо обеспечить «погружение» в среду изучаемого языка через представление аутентичных материалов и наглядности. Повсеместная компьютеризация позволяет педагогам отойти от привычного материала, изложенного на страницах учебников и приложений к ним, и использовать дополнительные возможности, которые дает пользователям Всемирная сеть. Возможности использования сети Интернет поистине огромны: в ней создаются условия для получения учителем и учениками любой интересующей информации из любой точки мира, для предоставления имеющейся информации в свободном доступе и создания целых виртуальных сообществ. Самыми популярными Интернет-ресурсами, по нашему мнению, являются видеохостинг YouTube и социальная сеть «ВКонтакте», которые мы рассмотрим в нашей статье.

Интернет-ресурс (синонимы «веб-ресурс, веб-сайт, веб-сервис, сайт») – это совокупность интегрированных средств технического и программно-аппаратного характера, а также информации,

предназначенной для публикации во Всемирной паутине. Интернет-ресурс может содержать информацию в текстовой, графической и мультимедийной форме [7]. Сеть Интернет позволяет педагогам всего мира общаться между собой, создавать виртуальные сообщества, использовать находящуюся в ней информацию, а также предоставлять ее другим пользователям. Использование Интернет-ресурсов побуждает искать новые формы и методы обучения, дополнительный материал к уроку, позволяет лучше оценить знания учащихся. Ученые-методисты и учителя-практики отмечают, что, интегрируя в учебный процесс данный материал, педагог может более эффективно решать дидактические задачи, направленные на формирование и совершенствование всех видов речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо) и овладение тремя аспектами иноязычного образования: фонетикой, лексикой и грамматикой. Данными задачами являются:

- активизировать мыслительные способности учащихся,
- привлекать к работе пассивных учеников,
- делать занятия более наглядными,
- обеспечивать учебный процесс новыми, ранее недоступными материалами, аутентичными текстами,
- приучать учащихся к самостоятельной работе с материалами,
- обеспечивать моментальную обратную связь,
- повышать интенсивность учебного процесса,
- обеспечивать живое общение с представителями других стран и культур,
- формировать умения и навыки эффективного чтения, письма и аудирования, монологической и диалогической речи,
- расширять словарный запас,

- воспитывать терпимость, восприимчивость к духовному и познавательному опыту других народов,
- реализовать личностно-ориентированный и дифференцированный подходы к обучению,
- формировать умения, обеспечивающие информационную компетентность и др. [1, с. 23].

Предоставленные в сети материалы могут быть использованы на всех ступенях обучения английскому языку и для обучения учащихся разных уровней. Это могут быть методические разработки, дидактические материалы, конспекты и видеозаписи уроков, статьи из опыта работы педагогов, электронные библиотеки, онлайн словари, текстовые задания, видеоролики по теме урока, аудиозаписи, наглядный материал, обучающие сайты, - и необычные формы их использования [3].

«ВКонтáкте» — это российская социальная сеть. Сайт доступен на более чем 90 языках; особенно популярен среди русскоязычных пользователей. Бытует мнение, что социальная сеть «Вконтакте» — это «мусорка» Всемирной паутины, так как большинство пользователей используют ее только для общения и просмотра так называемых «мемов». На самом же деле, в ВК можно найти достаточно интересные сообщества, посвященные совершенно разным темам, в том числе и изучению английского языка. Только при поиске в соцсети слова «английский» приводится более 24 000 групп, конечно, не все они заслуживают внимания, но несколько содержат достаточно ценный материал. Мы рассмотрели некоторые из них и выделили особенности представленного в них материала. Данные сообщества представляют контент, рассчитанный на различную аудиторию: «Английский для детей», «Английский для лентяев», «Английский на каждый день» и т.д. Одни из них рассчитаны на самостоятельное изучение языка, другие же являются подобием онлайн

библиотеки, в которой педагоги со всего мира делятся наглядным материалом, новыми учебниками и заданиями к ним, интересными видео, содержащими советы по организации урока и др.

Одним из самых популярных сообществ является группа «Английский язык» [6]. Администрация группы регулярно выкладывает интересные подборки по различным темам. Так, среди последних представлены разбор времени Present Perfect, предложения условия со словом «If», фразы хорошего настроения и фразы на каждый день. Эти рубрики учителя могут использовать при обучении лексике и грамматике в классе, а также при закреплении словарного запаса в индивидуальной форме. При самостоятельном изучении английского языка это сообщество тоже может выступать полезным ресурсом. На стене группы часто публикуются записи на изучаемом языке без перевода, чтобы пользователи сами переводили предложенные фразы.

Другое сообщество с тем же названием имеет немного отличающийся контент [5]. Часто на стене группы выкладываются интересные публикации видео по разбору различных тем в изучении английского языка, таких как «Все о глаголе to be», «Возвратные местоимения», «Все о вводных словах и выражениях» и т.д. Также оно содержит записи для повышения уровня аудирования, визуальные и текстовые словари, аутентичные материалы, пособия для изучения языка. Весь представленный материал подходит для всех уровней знания языка, начиная с Beginner.

Другим стоящим внимания Интернет-ресурсом по изучению английского языка является видеохостинг YouTube. YouTube — видеохостинговый сайт, предоставляющий пользователям услуги хранения, доставки и показа видео. На данном сайте существует множество каналов, посвященных данной теме. На них в большинстве

своем представлены методы и способы обучения не только по всем известным и настолько «сухим» учебникам, в каких вариациях они бы не были представлены, а больше по изучению языка через такие на данный момент популярные и доступные ресурсы как книги на оригинальном языке, песни, сериалы, фильмы, мультфильмы.

Одним из наиболее понравившихся нам каналов является «Dmitry More» [4]. Автор канала, Дмитрий Море, в доступной форме объясняет наиболее сложные и противоречивые правила грамматики и фонетики английского языка. Также на этом канале есть интересная подборка видео о трудностях перевода. Автор правдиво отвечает на все вопросы его зрителей по поводу изучения английского, количества затраченного на это время, лайфхаках и проверенных им лично других Интернет-ресурсах, в отличие от каналов, поддерживаемых частными школами иностранного языка, целью которых является завлечение клиентов.

Но не только русскоязычные каналы могут являться полезными ресурсами в обучении английскому языку. Одним из условий успешного изучения языка является полное погружение в него. Это требование могут удовлетворить иноязычные пользователи. YouTube содержит тысячи каналов, посвященных влогам, пранкам, летсплеям, бьютиблогам и другим направлениям видеоблога на английском языке. При просмотре данных роликов человек оказывается в малоизвестной ему лингвистической среде и осознание представленного должно происходить через анализ как слуховой, так и зрительной информации, что способствует ассоциативному мышлению. И так как это не привычная ситуация для учащихся, не только разговорная речь может учинить препятствия, но и само содержание монолога или диалога. Таким образом, учитель должен быть готов к разъяснению ситуаций, происходящих на экране. Также просмотр таких видеороликов способствует изучению современной

разговорной речи, которая в будущем может понадобиться ученикам при общении с иностранцами.

Проанализировав материалы вышеперечисленных Интернет-ресурсов можно сказать, что при обучении английскому языку в настоящее время целесообразно использовать материалы, представленные во Всемирной паутине. Сообщества, организованные в социальной сети «ВКонтакте» и видеохостинге YouTube, позволяют пользователям с любой точки мира упростить поиск необходимой информации по различным темам, связанным с изучением и преподаванием английского языка, обмениваться опытом, предоставлять и давать полезные советы по использованию аутентичных материалов и многое другое. Использование Интернет-ресурсов способствует модернизации каждого этапа проведения урока, позволяет достигнуть дидактические задачи, помогает в создании эффекта «погружения» в языковую среду.

Литература

1. Костюк, Е. В. Методика преподавания иностранных языков с использованием электронных ресурсов [Текст] / Е. В. Костюк. — Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. — 2010. — 148 с.
2. Рылова, Е. Ю. Из опыта использования Интернет-ресурсов в процессе освоения иноязычной культуры [Текст] // Иностранные языки в школе. — 2014. — № 6. — С. 41 – 46.
3. Соболева, А. В. Использование мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). — Челябинск: Два комсомольца. — 2013. — С. 119-123.

Электронные ресурсы

4. Dmitry More [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.youtube.com/channel/UCSmQIHn7QmKoAOSxRehAYVw>
5. Английский язык [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://vk.com/eng14you>
6. Английский язык [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://vk.com/english_is_fun
7. Глоссарий Интернет-маркетинга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://glossary-internet.ru/terms/%C8/4696/>

ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

ПОНЯТИЕ АМЕРИКАНСКОЙ МЕЧТЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ США В XX ВЕКЕ

Д.В. Задорожнева

В данной статье были выявлены признаки понятия «американская мечта» и доказано, что данное понятие и его признаки активно используется в американских речах для социально-нравственного воздействия на жителей Америки. Более того было установлено, какие из выявленных признаков данного понятия преобладали в политическом дискурсе США в определенные периоды американской истории XX века. Ключевые слова: американская мечта, политический дискурс, Америка, XX век.

THE AMERICAN DREAM IN THE POLITICAL DISCOURSE OF THE USA IN THE 20TH CENTURY

D.V.Zadorozhneva

The article deals with the concept «the American dream» and its components. The research identifies that they are actively used in the American political discourse to influence the Americans. It is also reported which components prevailed in the American political discourse during different periods of the American history of the 20th century. Keywords: the American dream, the political discourse, America, 20th century.

Понятие «американская мечта» является одной из самых главных составляющих менталитета, культуры, истории, социальной, а также политической жизни США. Она прочно закрепилась в сознании людей и стала частью языковой картины мира американцев. Данное понятие являлось базой в становлении американского государства, национального характера, а также обусловила взаимоотношения Соединенных Штатов Америки с окружающим миром. Именно поэтому американские государственные деятели часто обращались и обращаются к данному понятию.

В процессе нашего исследования мы выяснили, что существует два мнения о том, когда зародилась американская мечта. Одни считают, что данное понятие берет своё начало в 1600-х годах, когда новый материк начал привлекать европейцев. Другие же полагают, что появление понятия

«американская мечта» связано с иммигрантами, прибывшими в США в конце XIX века. Каждое из предположений доказано фактическими данными. Мы в нашей работе будем придерживаться мнения, что понятие «американская мечта» появилось в 1600-х годах. Несмотря на то, что слово «мечта» не использовалось первыми жителями пуританских колоний, они уже тогда начали формировать общество, в котором у всех будет шанс быть счастливым. Доказательством этого могут быть первые хроники, где Америка описывалась как Эльдорадо, как рай на земле.

Условно развитие американской мечты можно разделить на 4 периода:

- 1) Зарождение понятия «американская мечта» с 1600-х годов до XIX века;
- 2) Развитие американской мечты с XIX века до Второй мировой войны;
- 3) Американская мечта во времена Второй мировой войны;
- 4) Американская мечта в начале XXI века.

В каждом из данных временных отрезков американская мечта уточнялась, трансформировалась, видоизменялась, однако, несмотря на огромное количество исторических, социокультурных, экономических событий, произошедших в Америке, понятие «американская мечта» все также сохраняет основную идею, которая была заложена отцами-основателями.

Для того чтобы выявить основные признаки понятия «американская мечта», мы провели анализ русскоязычных и англоязычных определений. В результате данного анализа мы заключили, что понятие «американская мечта» включает в себя следующие признаки:

- 1) мечта об успешной и счастливой жизни, которую может достигнуть любой человек (prosperity, happy, ideal);

2) мечта о богатстве/материальном благополучии и успехе (success, rich, wealth);

3) вера, что любой человек в независимости от расы, пола, идеологической принадлежности, социальной принадлежности и т.п. может реализовать свою мечту (equal rights, an equal opportunity, freedom, democracy);

4) уверенность, что американская мечта достижима только в случае упорной работы и проявления инициативы (hard work, determination, initiative).

В качестве материала, на базе которого проводилось исследование, мы использовали 36 политических речей американских президентов, военных деятелей, сенаторов штатов, первых леди страны, политологов, лидеров движения за равные права, борцов за права человека и т.д. за период с 1900 по 2000 год.

Что касается политических взглядов ораторов, то большинство (56%) принадлежат к Демократической партии США, 26% относят себя к Республиканской партии США и 18% официально не высказывались по поводу принадлежности к какой-либо партии (Мартин Лютер Кинг, Малкольм Икс и т.д.)

Наше исследование показало, что чаще всего американские политики в XX веке обращаются к упоминанию о том, что любой человек в независимости от расы, пола, идеологической принадлежности, социальной принадлежности и т.п. может реализовать свою мечту. Другими словами, они оперирует такими средствами выражения понятия «американская мечта» как «свобода» (207 раз), «равенство» (109 раз) и «демократия» (52 раза).

Более того наше исследование помогло выявить языковые средства репрезентации понятия «американская мечта» в политическом дискурсе США XX века.

Хотелось бы также отметить, что политические лидеры нередко обращаются к самому понятию «the American dream» для того, чтобы вселить веру на лучшую жизнь. Мы можем здесь отметить следующие примеры:

It's a dream deeply rooted in **the American dream** [7]. (Это мечта, которая глубоко укоренилась в **американской мечте**).

And I feel – I feel that notwithstanding the past that my presence here is one additional bit of evidence that **the American Dream** need not forever be deferred [5]. (И я чувствую – я чувствую, что, несмотря на прошлое, мое присутствие здесь – это еще одно доказательство, что **американская мечта** не должна навсегда быть отсрочена.).

Для того чтобы проанализировать и сгруппировать средства репрезентации понятия «американская мечта», мы решили воспользоваться выявленными нами признаками данного понятия. Перевод фрагментов американских речей выполнен нами.

1. Мечта о счастливой жизни, которую может достигнуть любой человек (happy, ideal, prosperity).

«Стремление к счастью» является базовым признаком понятия «американская мечта». Об этом говорили с самого основания Америки. В Декларации независимости Америки Томас Джефферсон написал: «Мы считаем самоочевидными следующие истины: все люди сотворены равными, и все они одарены своим создателем некоторыми неотчуждаемыми правами, к числу которых принадлежат жизнь, свобода и стремление к счастью» [12]. Здесь автор заменил классическое выражение Джона Локка «право собственности» на «стремление к счастью».

Иммигрантам, которые прибывали в Америку, именно это было нужно – надежда на обретение счастья.

Сегодня мы можем наблюдать воплощение данного признака в политически речах. Например:

Unless and until it can be proven that the unborn child is not a living entity, then its right to life, liberty, and the pursuit of happiness must be protected [9]. (Пока не будет доказано, что нерожденный ребенок – это не живое существо, его право на жизнь, свободу и счастье должно быть защищено).

When our Founders boldly declared America's independence to the world and our purposes to the Almighty, they knew that America, to endure, would have to change; not change for change's sake but change to preserve America's ideals: life, liberty, the pursuit of happiness [2]. (Когда наши Основатели смело объявили миру о независимости Америки и Всевышнему наши цели, они знали, что Америка должна будет измениться; но изменится не для пользы, а измениться для сохранения идеалов Америки: право на жизнь, свободу и счастье).

2. Мечта о богатстве/материальном благополучии и успехе (rich, wealth, success);

В десятилетие кануна Гражданской войны в американской литературе особенно популярной стала тема «погони за успехом». Родоначальником данной темы считается Горацио Алджер-младший [1]. Именно благодаря его произведениям «стремление к успеху» стало равняться стремлению обзавестись деньгами. Герои Алджера были бедные немцы, ирландцы, итальянцы – одним словом, иммигранты, которым удавалось добиться успеха в городах Америки.

В новом веке религия успеха не исчезла. Появились новые авторы, которые пропагандировали концепцию успеха. Успех и его герои

способствовали повсеместному насаждению этой буржуазной мечты. Ее особенностью было то, что она стала неотъемлемой частью убеждений простых американцев. Поэтому неудивительно, что политические деятели, обращаясь к обществу, не могли не упомянуть «успех» в своих речах.

Мы можем увидеть это в следующих высказываниях:

And should we defeat every enemy, and should we double our wealth and conquer the stars... [4]. (Мы должны победить каждого врага, удвоить наше богатство и завоевать звезды...).

Happiness lies not in the mere possession of money; it lies in the joy of achievement, in the thrill of creative effort [10]. (Счастье находится не в простом владении деньгами, оно находится в радости успеха, в острых ощущениях твоих творческих усилий).

3. Вера, что любой человек в независимости от расы, пола, идеологической принадлежности, социальной принадлежности и т.п. может реализовать свою мечту (equal rights, an equal opportunity, freedom, democracy).

Говоря о свободе и равенстве в американском обществе, нельзя снова не отметить Декларацию о независимости Америки. Декларация независимости была первым документом не только юридических и правовых норм, но и социально-нравственных ценностей и идеалов. Томас Джефферсон отметил, что одно из основных прав американцев является право на свободу.

Многие политические деятели использовали данный признак понятия «американская мечта» для того, чтобы подчеркнуть, что их желания и требования прямо соотносятся с американским мировоззрением и убеждениями простых американцев. Особенно ярко это можно наблюдать в речи Мартина Лютера Кинга «I have a dream»:

*Let us not seek to satisfy our thirst for **freedom** by drinking from the cup of bitterness and hatred [7]. (Давайте не будем стремиться удовлетворить нашу жажду **свободы**, выпивая из чашки злости и ненависти).*

*We hold these truths to be self-evident, that **all mean are equal**. (Мы верим в истины, которые являются очевидными: **все люди созданы равными**).*

*I have a dream that my four little children will one day live in a nation where **they will not be judged by the color of their skin but by the content of their character** [7]. (У меня есть мечта, что мои четверо маленьких детей однажды будут жить в стране, где их будут оценивать не по цвету кожи, а только по их личности).*

Однако Мартин Лютер Кинг не единственный, кто прибегнул к упоминанию свободы, равенства и демократии американского общества в своих речах:

*There is no Negro problem. There is no Southern problem. There is no Northern problem. **There is only an American problem**. And we are met here tonight as Americans [4]. (Нет никакой негритянской проблемы. Нет никакой южной проблемы. Нет никакой северной проблемы. **Есть только американская проблема**. И мы здесь сегодня как американцы).*

*Today, a generation raised in the shadows of the cold war assumes new responsibilities in a world **warmed by the sunshine of freedom** but threatened still by ancient hatreds and new plagues [2]. (Сегодня поколение, сформированное во времена холодной войны, принимает на себя новую ответственность мира, **нагретого солнечным светом свободы**, но которому все еще угрожает древняя ненависть и новые эпидемии).*

*Our fathers believed that **if this noble view of the rights of man was to flourish, it must be rooted in democracy** [4]. (Наши отцы верили, что если*

это благородное представление о правах человека должно процветать, оно должно быть воплощено в демократии).

4. Уверенность, что американская мечта достижима только в случае упорной работы и проявления инициативы (*hard work, determination, initiative*).

Данный признак анализируемого нами понятия неразрывно связан с концепцией успеха. Не раз говорилось и доказывалось, что Америка является индивидуалистической страной, т.е. жители Америки в достижении своих целей должны полагаться только на свои силы и на самого себя. Все твое благополучие лежит только на твоих плечах. Но как можно добиться успеха, если ты работаешь неупорно, и не проявляешь достаточно усилий для достижения своей мечты. Без решимости и трудолюбия невозможно добиться успеха.

Мы можем наблюдать следующие средства лингвистической репрезентации данного признака в американских политических речах:

We must forever conduct our struggle on the high plane of dignity and discipline [7]. (Мы всегда будем вести борьбу нашу с небес достоинства и дисциплины).

We all can guess, from our own lives, how difficult they often find their own pursuit of happiness, how many problems each little family has [4]. (Все мы можем предположить, смотря на нашу собственную жизнь, как трудно любой маленькой семье найти свое счастье, сколько проблем встречается на пути).

Все представленные лингвистические средства репрезентации понятия «американская мечта» в политическом дискурсе США XX века доказывают тот факт, что данное понятие и его признаки активно используются в американских речах.

XX век в Америке условно можно разделить на три главных периода, которые лучше всего характеризуют данную эпоху:

- 1) Великая депрессия (1929-1939);
- 2) Вторая мировая война (1939-1945);
- 3) Системный кризис и холодная война (1947-1991).

Американская мечта шла рука об руку с жителями США в течение всего XX века, однако в разные периоды доминировали разные признаки понятия «американская мечта». Придерживаясь данного предположения, мы решили проанализировать признаки изучаемого нами понятия в политических речах в разные периоды XX века.

1) Великая Депрессия

В результате изучения был получен материал, анализ которого позволил заключить, что во времена Великой Депрессии ключевым признаком понятия «американская мечта» было *мечта о богатстве/материальном благополучии и успехе*. Номинант *wealth* употребляется в политических речах 26 раз, что составляет 72% от общего числа употребления данного номинанта во всех речах, а слово *rich* – 10 раз, и составляет 38%. Однако данный признак имеет негативную коннотацию. Например:

Great **riches** brought on great poverty, and **would be destructive of a country** [8]. (**Богатые** навлекают огромную бедность, и **они разрушат страну**).

We have trouble, my friends, in the country, because we have too much money owing [8] (**Мои друзья, у нас в стране проблемы, потому что у нас слишком много денег**).

Важным замечанием также является то, что в основном американские ораторы обращаются к данному признаку («мечта о богатстве, материальном благополучии, и успехе») именно во времена

Великой депрессии (53% от всех номинантов понятия этого признака можно найти в речах с 1929 по 1939 года).

2) Вторая мировая война

В период Второй мировой войны из 36 анализируемых американских речей только три из них были произнесены во времена Второй мировой войны, однако, несмотря на военное время, всего лишь одна посвящена военной тематике – Pearl Harbor Address to the Nation (Франклин Рузвельт) [11]. Главная тема остальных же – демократические свободы. Поэтому не удивительно, что именно такие признаки, как *«вера, что любой человек в независимости от расы, пола, идеологической принадлежности, социальной принадлежности и т.п. может реализовать свою мечту»* и *«уверенность, что американская мечта достижима только в случае упорной работы и проявления инициативы»* в основном можно найти в речах данного временного промежутка.

3) Системный кризис и холодная война

Период с 1947 по 1991 год характеризуется кризисами, с которыми сталкивались американцы – карибский кризис, война во Вьетнаме, мировой кризис (1974-1981). Кроме этого напряженные отношения с СССР влияли на внутривнутриполитические настроения. Граждане старались сплотиться, чтобы противостоять врагу.

Данный период охватывает самый большой промежуток времени, поэтому большинство анализируемых нами речей (25) пришлось на эти 44 года. Основная масса текстов (13 из 25) была произнесена с 1961 по 1970 год. Это объясняется тем, что именно в это время американцы особенно активно боролись за гражданские права и свободы.

Анализируя полученные данные, можно заключить, что больше всего обращались к понятию «американская мечта» именно в данное

время. Номинант the American dream употреблялся 10 раз, что составляет 100% от общего числа употребления во всех речах.

Кроме этого следующий признак чаще всего упоминается в американских речах с 1941 по 1991 год: *«вера, что любой человек в независимости от расы, пола, идеологической принадлежности, социальной принадлежности и т.п. может реализовать свою мечту»*, поскольку большинство речей были посвящены борьбе за гражданские права афроамериканцев, женщин, рабочих и т.д. Номинант equal использовался 86 раз, freedom – 187 раз, а democracy – 35 раз.

Следует также подчеркнуть, что американские ораторы часто обращали внимание на то, что нужно упорно работать и проявлять решительность и инициативу для достижения своих целей. В данный период времени чаще, чем в другие упоминаются такие номинанты понятия как hard work (100% от общего числа употреблений), determination (59% от общего числа употреблений) и initiative (90% от общего числа употреблений). Это доказывает, что *«уверенность, что американская мечта достижима только в случае упорной работы и проявления инициативы»* особенно важна для американцев с 1941 по 1991 год.

Суммируя все полученные данные, мы пришли к выводу, что понятие «американская мечта» находит большое количественное отражение в американском политическом дискурсе XX века.

Литература

1. Голенпольский, Т.Г. «Американская мечта» и американская действительность/Т.Г. Голенпольский, В.П. Шестаков. – М.: Искусство, 1981. – 208 с.

2. Clinton, B. First Inaugural Address/B. Clinton. – 1993. – Режим доступа: www.url:

<https://www.hicksvillepublicschools.org/cms/lib/NY01001760/Centricity/Domain/1060/Bill%20Clinton.pdf>. – 18.02.2018.

3. Clinton, H. R. Remarks to the U.N. 4th World Conference on Women Plenary Session/H. R. Clinton. – 1995. – Режим доступа: www.url: http://www.americanrhetoric.com/speeches/hillaryclintonbeijingspeech.htm. – 18.02.2018.

4. Johnson, L. B. We Shall Overcome/B. L. Johnson. – 1965. – Режим доступа: www.url: http://www.bc.edu/content/dam/files/centers/boisi/pdf/Symposia/Symposia%202011-2012/Johnson_WeShallOvercome.pdf. – 18.02.2018.

5. Jordan, B. Democratic National Convention Keynote Address/B. Jordan. – 1976. – Режим доступа: www.url: http://www.americanrhetoric.com/speeches/barbarajordan1976dnc.html – 18.02.2018.

6. Kennedy, J. F. Inaugural Address/J. F. Kennedy. – 1961. – Режим доступа: www.url: http://millercenter.org/president/speeches/detail/3365. – 18.02.2018.

7. King, M.L., Jr. I Have a Dream/M.L. King, Jr. – 1963. – Режим доступа: www.url: http://www.americanrhetoric.com/speeches/mlkihaveadream.htm. – 28.03.2018.

8. Long, H. P. Every Man a King [Электронный ресурс] / H. P. Long – 1934. – Режим доступа: www.url: http://www.americanrhetoric.com/speeches/hueyplongking.htm. – 28.03.2018.

9. Reagan, R. Remarks at the Annual Convention of the National Association of Evangelicals/R. Reagan. – 1983. – Режим доступа: www.url: https://www.reaganlibrary.gov/sites/default/files/archives/speeches/1983/30883b.htm. – 28.03.2018.

10. Roosevelt, F. D. First Inaugural Address/F. D. Roosevelt. – 1933. – Режим доступа: [www.url: http://xroads.virginia.edu/~ma01/Kidd/thesis/pdf/fdr.pdf](http://xroads.virginia.edu/~ma01/Kidd/thesis/pdf/fdr.pdf). – 18.02.2018.
11. Roosevelt, F. D. Pearl Harbor Address to the Nation/F. D. Roosevelt. – 1941. – Режим доступа: [www.url: http://www.americanrhetoric.com/speeches/fdrpearlharbor.htm](http://www.americanrhetoric.com/speeches/fdrpearlharbor.htm). – 18.02.2018.
12. The Declaration of Independence. – 1776. – Режим доступа: [www.url: http://www.ushistory.org/declaration/document/](http://www.ushistory.org/declaration/document/). – 28.03.2018.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГЕТЕ-ИНСТИТУТА КАК ИНСТРУМЕНТ ЛИДЕРСТВА ГЕРМАНИИ

С.Ю. Свяжина

В данной статье рассматривается проблема роли немецких неправительственных организаций в укреплении международного лидерства Германии. В статье на конкретных примерах деятельности такой организации, как Гете-Институт, а именно на примере культурно-образовательных проектов, показывается основополагающая роль культуры и продвижения немецкого языка в формировании позитивного внешнеполитического имиджа Германии, пострадавшего после Второй мировой войны, и налаживании эффективного международного сотрудничества, ставшего одним из источников лидерства ФРГ в современном мире. Также в данной статье рассматривается, каким образом изучение и знание немецкого языка может являться основой для развития межгосударственных отношений в будущем.

Ключевые слова: «мягкая сила» Германии, немецкий язык и культура, Гете-Институт, неправительственные организации ФРГ, лидерство Германии.

GOETHE-INSTITUTE'S ACTIVITY AS INSTRUMENT OF LEADERSHIP OF GERMANY

S.Y. Svyazhina

The article under consideration deals with the problem of a role of the German non-governmental organizations in strengthening of the international leadership of Germany. In the article on concrete examples of activity of such organization as Goethe-Institute, namely on the example of cultural and educational projects, is shown a fundamental role of culture and education of German in formation of the positive foreign policy image of Germany which was injured after World War II and establishing the effective international cooperation which has become to one of sources of leadership of Germany in the modern world. Also, in this article is considered how studying and knowledge of German can be a basis for development of the interstate relations in the future.

Keywords: «soft power» of Germany, German language and culture, Goethe-Institute, non-governmental organizations of FRG, leadership of Germany.

Вопрос о лидерстве Германии сегодня обсуждается, главным образом, в связи с финансовым кризисом зоны евро и шагами, предпринимаемыми Берлином для его преодоления [5]. Неудивительно поэтому, что основное внимание уделяется исследованию экономической и общеевропейской политики ФРГ, ее роли в реформировании экономик стран Южной Европы (в первую очередь, Греции) и т.п. Гораздо меньше внимания уделяется другому аспекту международного лидерства Германии – ее культурной политике. Между тем, культура является одним из основополагающих инструментов т.н. «мягкой силы» и продвижения внешнеполитических интересов государств. Недаром бывший канцлер ФРГ Вилли Брандт называл немецкую Kulturpolitik одним из трех столпов внешней политики государства (наряду с политикой безопасности и экономической политикой).

Целью данной статьи является изучение роли немецких неправительственных организаций в укреплении международного лидерства Германии на примере Гете-Института, чья деятельность направлена на культуру, образование, науку, немецкий язык, гражданское общество и решение важнейших внутри- и внешнеполитических вопросов.

Эмпирической базой статьи являются данные современных стратегий МИД ФРГ в области культурной политики, а также личный опыт участия автора в проектах Гете-Института. Именно на примере деятельности Гете-Института можно проследить, как культурно-образовательное направление может влиять на политику в целом. В основном, Гете-Институт занимается продвижением немецкого языка и культуры за рубежом, но также важно отметить, что цель культурно-образовательной политики не только в налаживании межкультурного

диалога, но и в том, чтобы посредством культуры Германия могла продвигать в мире свои ценностные представления о демократии, гражданском обществе и правах человека.

Признание особой роли Гете-Института для политики Германии произошло в ходе выборов в Бундестаг в 2009 г., ознаменовавшимися острым соперничеством между Ангелой Меркель и Франком-Вальтером Штайнмайером. В своей речи Ангела Меркель назвала Гете-Институт «символом Германии за рубежом» и подчеркнула, что правительство крайне заинтересовано в том, чтобы на международном уровне ФРГ была представлена как «современное и многогранное государство», основные ценности которого – свобода и толерантность – являются сутью «европейской души» [1].

Гете-Институт появился в 1951 году, но на основе предшественника – Германской академии, которая была основана в 1925 году. В целом, в начале своей деятельности Германская академия ставила перед собой такие же цели, как и появившийся позднее Гете-Институт, то есть популяризация немецкого языка за рубежом, усиление позиций Германии на международной арене с помощью распространения немецкого языка и построения культурных связей. Однако, во времена Третьего рейха менялся имидж государства, и вся культурно-образовательная деятельность превратилась в очевидную и влиятельную пропаганду. Все силы были направлены на формирование исключительно немецких ценностей и все, что не являлось исконно немецким, попросту уничтожалось – предметы искусства, книги, картины великих художников. Соответственно, в этот период деятельность Германской академии также принимает характер пропаганды, распространение националистических идей, что приводит к испорченной репутации организации. Поэтому после окончания Второй мировой войны Германская академия

переформировалась в Гете-Институт с новыми целями, задачами и методами действия, которые были направлены, в первую очередь, на восстановление в послевоенное время и формирование позитивного имиджа государства. Также важно отметить, что такое название для новой структуры было выбрано не зря, так как Иоганн Вольфганг фон Гете разделял идеи гуманизма и считал себя гражданином мира [4].

Изначально главной задачей Гете-Института было обучение и повышение квалификации иностранных учителей немецкого языка в Германии, но вместе с течением времени появлялись новые задачи, и структура начала охватывать новые сферы не только в Германии, но и за ее пределами.

В настоящее время Гете-Институт является культурным институтом ФРГ и представляет государство за рубежом, имея филиалы по всему миру. По данным отчета за последние 2016-2017 годы сегодня насчитывается 159 Гете-Институтов в 98 странах по всему миру. Штаб-квартира Гете-Института находится в Мюнхене в Германии, а также в самой Германии находятся 13 Гете-Институтов. В России всего 3 Гете-Института – в Москве, Санкт-Петербурге и Новосибирске [2].

Важно отметить, что для реализации целей и задач существуют организации-партнеры Гете-Института, которые поддерживают филиалы самого института и помогают в осуществлении региональной деятельности в культурно-образовательной сфере. Такие организации-партнеры делятся на несколько видов [2]:

1. *Ресурсные центры немецкого языка и культуры* – такие центры являются проектом Гете-Института при Посольствах ФРГ и одной из основных целей является культурный обмен с Германией, то есть трансляция культурных проектов, программ Гете-Института на региональном уровне. Организация мероприятий, направленных на

трансляцию немецкого языка и культуры в том или ином регионе. Помимо культурной составляющей такие центры активно реализовывают образовательную функцию, как для учителей немецкого языка, так и для обучающихся;

2. *Немецкие читальные залы* – своего рода библиотеки, которые Гете-Институт полностью снабжает уникальной литературой (учебная, художественная литература, литература по узким специальностям, DVD- и CD-диски и т.д.), значительно пополняя ее раз в год;

3. *Центры изучения языка* – такие организации предоставляют возможность проходить курсы немецкого языка по всем стандартам Гете-Института для всех возрастов;

4. *Экзаменационные центры* – такие центры проводят экзамены, по факту сдачи которых выдается международно-признанный языковой сертификат по немецкому языку Гете-Института.

Каждая из этих организаций выполняет свои определенные функции, что по итогу поддерживает успешную деятельность Гете-Института по всему миру и помогает формировать позитивный образ Германии за ее пределами. Но в целом, все же можно выделить два фундаментальных направления деятельности Гете-Института, благодаря которым положительный имидж ФРГ не только поддерживается из года в год, но и стремительно развивается – это *образование* (поддержка и развитие немецкого языка) и *культура*. Рассмотрим каждое из направлений поподробнее.

Образование – множество проектов Гете-Института направлено именно на популяризацию немецкого языка за рубежом, и организация предлагает большое количество различных образовательных проектов. В целом, образовательную деятельность также можно разделить на по направленности на определенную целевую аудиторию – преподаватели

немецкого языка и те, кто изучает немецкий язык (дети дошкольного возраста, школьники, студенты и др.).

Для преподавателей немецкого языка Гете-Институт предоставляет возможность совершенствоваться в навыках преподавания языка и предлагает большое количество проектов. Например, в среднем даже в региональной организации-партнере Гете-Института ежегодно проходит около 12-15 семинаров повышения квалификации с мультипликаторами Гете-Института на различные темы, начиная от преподавания немецкого языка детям дошкольного возраста с разработанными методиками, заканчивая методами преподавания немецкого языка для более старшего возраста, то есть для студентов и взрослого поколения.

В данном контексте невозможно не отметить крупнейший проект Гете-Института «Немецкий – первый второй иностранный». В сентябре 2015 года Министерство образования Российской Федерации ввело изучение второго иностранного языка в учебный план как обязательного. В связи с этим Гете-Институт при Посольстве Германии в Москве совместно с организациями-партнерами запустил проект «Немецкий – первый второй иностранный», который, в первую очередь, направлен на поддержку общеобразовательных организаций в России, в которых немецкий преподается как второй иностранный. Также можно выделить следующие цели: повышения качества преподавания немецкого языка, поддержка преподавателей немецкого языка, внедрения новых и эффективных методик в преподавание языка. В России довольно большой интерес к немецкому языку и благодаря тому, что такой интерес не только сохраняется, но и поддерживается благодаря успешным проектам Гете-Института, можно с уверенностью утверждать, что знание языков стран-партнеров является фундаментом для укрепления международных отношений в будущем [3].

Еще одна целевая аудитория в образовательной деятельности Гете-Института – это аудитория, изучающая немецкий язык. В данном случае организация также предоставляет разнообразный спектр проектов, включая всевозможные языковые курсы (онлайн-курсы, на базе филиалов Гете-Институтов и их организаций-партнеров), экзамены на уровень знания немецкого языка (для разных возрастов, например, экзамен «Fit in Deutsch 1, 2» для детей от 10 до 16 лет) с возможностью получить языковой сертификат международного уровня, который признается международными образовательными организациями. Для детей от 8 до 12 лет Гете-Институтом был разработан уникальный проект «Немецкий детский университет», суть которого заключается в том, чтобы внедрить немецкий язык в обучение ребенка посредством игровой формы и с использованием метода CLIL (Content and language integrated learning).

Образовательный проект Гете-Института «Школа за экологию», который был отмечен знаком качества «Проект в сфере устойчивого развития – 2017» Совета по устойчивому развитию также является важным для позитивного восприятия Германии на международной арене. Ученикам школ было предложено исследовать экологическую ситуацию в своем городе (качество воздуха, воды, уровень отходов, качество питания и т.д.), после чего школьники предлагали способы борьбы с плохой экологией, конкретные акции, которые направлены на улучшение ситуации в области экологии города, тем самым привлекая широкую общественность своего города к данной проблематике.

Культура – не менее влиятельная сфера, которую Гете-Институт также активно развивает в области музыки, театра, кино, танца, литературы и изобразительного искусства. Из наиболее крупных и значимых стоит отметить проект, который длился на протяжении 3 лет до 2017 года в сотрудничестве с партнерами из России, Украины, Грузии и

Белоруссии – это проект «ХУМРА» («HUMRA» – Human rights animation). Это международный культурно-просветительский проект, суть которого заключается в том, что рассказать молодому поколению о правах человека с помощью анимации и установить с молодыми людьми диалог на понятном и доступном им языке [5]. Гете-Институт также реализует такие культурные проекты, как ежегодные кинофестивали (например, «BLICK»), которые затрагивают важнейшие международные темы – миграция, права человека, демократия и др. Также в рамках кинофестивалей проходят семинары с представителями киноиндустрии из Германии. То же касается таких направлений, как музыка, театр, изобразительное искусство, танцы – Гете-Институт не только реализует множество проектов (фестивали, выставки, семинары, концерты, постановки), но и активно поддерживает международный обмен в области культуры. Например, Гете-Институт активно поддерживает выступления, постановки коллективов из развивающихся стран и стран с переходной экономикой и развивает международный обмен музыкантами, реализуя для этого разнообразные проекты, которые позволяют разным странам мира делиться своими культурными особенностями, обмениваться опытом и тем самым развивать и поддерживать межкультурный диалог [3].

Особое внимание стоит уделить направлению в области литературы, ведь Гете-Институт развивает межкультурный диалог, знакомя с немецкой литературой, организует множество мероприятий, направленных на развитие интереса не только к авторам из Германии, но и к литературе в целом. Гете-Институт как на базе своих филиалов, так и на региональном уровне ежегодно организует авторские вечера. Например, крупнейший проект «Литературные маршруты» – это региональный проект, который начался в 2016 году и целью которого является построение культурного диалога между Германией и регионом Восточная Европа/Центральная

Азия. В рамках этого проекта, такие немецкие авторы, как Мартин Шойбле, Дагмар Леопольд, Маттиас Наврат, Маттиас Юглер, Свенья Ляйбер, Ян Вагнер, Клаудиа Руш, Грегор Зандер, Герт Хайденрайх провели большое количество творческих вечеров, чтений, обсуждений в таких странах, как Россия, Узбекистан, Украина, Грузия, Беларусь и Казахстан [3].

Также стоит сказать об одном очень актуальном культурно-образовательном проекте. В преддверии Чемпионата мира по футболу 2018 года, Гете-Институт запустил новый проект «Стань чемпионом с немецким!».

В рамках проекта Гете-Институт организовал проведение в городах России выставки плакатов «Один мяч – тысячи историй: футбол в Германии», посвященной истории и современному состоянию футбола в Германии, рассказывающей об успехах национальной сборной Германии и команд Бундеслиги и вошедших в историю матчах между футбольными командами Германии и СССР/России. Экспозиция так же заостряет внимание на гендерной проблематике жизни спортивного сообщества и освещает тему женского футбола. Плакаты разработаны Гете-Институтом совместно с Музеем футбола Германии, расположенном в городе Дортмунд, и рассказывают об этом феномене культуры Германии.

Проект проходил под патронажем тренера сборной Германии по футболу Йоахима Лева, который поддерживает инициативу Гете-Института и отмечает, что «футбол, как и знание языков, обогащает нашу жизнь и способствует объединению наций» и направлен на знакомство подростков и молодых людей с феноменом немецкого футбола, а также позиционирует немецкий язык как фактор успеха в процессе личностного и профессионального развития [3].

В рамках исследования данной тематики было взято интервью у Василия Кузнецова – руководителя отдела культурных программ в регионах РФ Гете-Института в Москве. Среди наиболее крупных и значимых мероприятий, оказавших существенное влияние на укрепление отношений между Германией и Россией, господин Кузнецов отметил два вида проектов: «Во-первых, это проекты, приведшие к значительному укреплению отношений между деятелями и институтами культуры и искусства двух стран, такие как постановки спектаклей в драматических театрах, театрах оперы и балета и современного танца с участием режиссеров, художников и хореографов из Германии. Сюда же относятся выступления российских оркестров под руководством немецких дирижеров и, конечно же, гастрольные выступления ведущих немецких театров, оркестров, солистов в рамках больших российских фестивалей, например, Чеховском фестивале, Золотая маска, Балтийский дом, Территория и др. или проведение самостоятельных фестивалей в Москве, например, Пушкин и Гете в 1999 г. или БахXXI в 2001 г. И, наконец, это выставки ведущих художников Германии: Бойса, Польке, Базелица или большие выставки дизайна и архитектуры. Во многих таких проектах Гете-Институт играл не ведущую финансовую роль, однако его организационное участие было весьма существенным.

Ко второму виду проектов относятся обменные годы культуры России и Германии, в организации и проведении которых ГИ играл решающую роль, а также разнообразные проекты меньшего масштаба, регулярно на протяжении последних 20 лет проводимые во многих регионах России: (кинофестивали, гастрольные выступления театров, в том числе кукольных и детских, выступления музыкантов и музыкальных коллективов, в том числе и любительских, турне художественных выставок разного формата, авторских вечеров немецких писателей и т.д.).

Проекты этого вида не только способствовали налаживанию и укреплению контактов профессиональных артистов, музыкантов и художников из российских регионов с немецкими коллегами, но и открыли многим жителям этих регионов различные области современного искусства Германии».

Таким образом, культурно-образовательные проекты Гете-Института и культурная политика ФРГ в целом демонстрируют основополагающую роль культуры в формировании позитивного внешнеполитического имиджа Германии, пострадавшего после Второй мировой войны, и налаживании эффективного международного сотрудничества, ставшего одним из источников лидерства ФРГ в современном мире.

Германия успешно использует «мягкие» механизмы формирования позиции лидера. Это видно не только по высоким экономическим рейтингам, но и по крупным культурно-образовательным проектам, которые страна реализует во всем мире, как в развитых, так и в отстающих регионах. На примере деятельности Гете-Института, преподавания немецкого языка и реализации таких крупных проектов, как, например, «Дни Германии в российских регионах» видно, какую большую роль играет культурно-образовательная политика в формировании эффективного внешнеполитического курса ФРГ, так как именно культура и образования помогает построить межкультурный диалог. Успех Германии в использовании инструментов «мягкой силы» объясняется тем, что в отличие от других, культурно-образовательная политика ФРГ способствует налаживанию сотрудничества с другими странами с учетом их интересов. Так как высокий показатель экономического уровня государства является одним из самых главных инструментов лидерства и влияния страны в мире, то ФРГ старается обеспечить все необходимые условия для изучения немецкого языка, что в свою очередь удобно для

самой Германии, так как куда удобнее вести переговоры со странами, знающими азы языка и культуры. Тем самым помимо наращивания экономического влияния Германии, происходит возрастание влияние культурно-образовательной сферы на формирование успешного внешнеполитического курса.

Литература

1. Немецкая внешняя культурная политика становится предметом предвыборной борьбы / Deutsche Welle. 12.10.2008 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://p.dw.com/p/FWhC>
2. Goethe Jahrbuch 2016/2017 [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.goethe.de/resources/files/pdf132/goethe-jahrbuch-2016_2017_gute-aufslung-verschlssl.pdf
3. Goethe-Institut [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.goethe.de/de/index.html>
4. Michels, E. Von der Deutschen Akademie Zum Goethe-Institut: Sprach- Und Auswärtige Kulturpolitik 1923-1960. Oldenbourg. 2005. 266 S.
5. Schweiger, C. The Reluctant Hegemon: Germany In the EU's Post-Crisis Constellation / The European Union in Crisis: Explorations in Representation and Democratic Legitimacy. London. New York: Springer. 2015.

**COMMUNICATION:
CURRENT AND FUTURE RESEARCH CHALLENGES**

WHEN LANGUAGE MATTERS.

**FROM BAD WORDS TO THE FIRST ITALIAN POLITICAL PARTY:
THE ANALYSIS OF LANGUAGE
IN THE RISE OF THE FIVE STAR MOVEMENT**

Lucio Gfiuliodori

The 5 Stars Movement, defined as populist or protest movement and founded by a comedian in 2009, began to shout his message with rude words, organizing “V Days” that summarized their belief in the 4 letter word (“V” stands for the latter) . Although initially heavily criticized, in the 2018 political Italian elections they have taken more votes than any other Party.

This paper, firstly aims to show how and why that vulgar dialectic has been eventually not also tolerated but even shared by the electorate and in what sense, paradoxically, just that crudeness has been chosen to convey principles of honesty and transparency.

Secondly this analysis, representing a cross-section of the contemporary Italian society and its use of language in official cultural contexts such as the political ones, aims to offer to students of Italian language and culture an effective perspective of comprehension of the socio-cultural-linguistic mechanisms of current Italy.

To what extent has the choice of a raw and aggressive language influenced the rise of the 5SM? Would they have succeeded without such language? And above all why just that language? Why has the consent arrived from all social strata and from different age groups?

First of all, the main question: why does a political party begin its rise through that language? They represented and conveyed a huge indignation, the latter was so outraged that, according the Five Star Movement’s representatives, it could be conveyed just by that specific linguistic register.

Antonio Di Pietro¹⁰ stated that the great merit of 5SM is having brought the indignation inside the Institutions. However, what kind of indignation are we talking about exactly?

After twenty years of Berlusconi, the rage towards a corrupted and totally unprepared political class, progressively reached exponential proportions. Beppe Grillo set off his path with a blog which gave voice to that rage, further on the blog became a political party.

Grillo is a comedian, not an academic or a professional politician *tout court* and in Italy, rude language is partly accepted and allowed in the most disparate contexts, formal ones included, then obviously tv and newspapers, let alone the web.

This is why speaking with rude words has been not only possible but even successful somehow.

During all these years, the Italian situation was daily described by people in those terms and still is: Grillo simply used the language of the people and they identify themselves in their “own language”, he managed to shape a kind of chemistry with people, just in terms of language.

For the first time, people spoke exactly the same language of the politicians and that was an explosive language, a denunciation and a language at the same time, in this sense a kind of meta-language.

This speaking doesn't simply bear a meaning, along with the meaning there is more: the true mood of half of Italy.

In addition, the complaint was transversal, it has invested both the right and the left wings, both of them involved in corruption, both involved in an almost daily competition for who had more representatives investigated or arrested. This is another crucial reason for their final victory.

¹⁰ Antonio Di Pietro is an Italian politician and lawyer. He was a minister in government of Romano Prodi, a Senator, and a Member of the European Parliament. He was a prosecutor in the *Mani Pulite* corruption trials in the early 1990s.

Now, coming back to the language itself, let us ask a key question: are we sure it was really so rude? It is a provocative question but let me argue it.

We should consider what that language was criticizing: not a specific politics rather a transversal way of being, far more rude than any rude language. The language used by 5SM exactly described and framed the rudeness of an entire world, a corrupted way of living shared by both parties and people. That tragedy was in fact a nothing compared to the tragedy that that language denounced. In the end, Grillo has simply used the appropriate language to that disaster and a lot of Italians got struck and mesmerized by that dialectic.

In order to unveil the culture of rudeness, a language that matched it was necessary, that was Grillo's clue: that language had the power to participate in the work of rising the problem of corruption seen as a culture, a way of living as the culture of corruption, consciously and unconsciously, has dominated part of the Italians' way of life.

Now, an interesting question is: would the Movement have eventually won without that language? I sense that without that language there would not have been that movement, because it is more than a political party: it is a conveyor of energy and feelings.

The movement spoke the language of the people and embodied their feelings, because it really genuinely shared them. The elected representatives of the Movement even renounced part of their salaries and devoted it to help Italian small and medium-size enterprise, this was done also in order to set a good example. They immediately appeared as aliens in the world of Italian politics, which has always been devastated by corruption and politicians only interested in power and money. They even renounced to symbols of establishment like the blue car and protection, the latter is quite eloquent in terms of identity of the movement itself: they are the only politicians who could walk freely in the streets of the country, no one would ever attack them, they are not hated as usual

politicians are (both right and left wing politicians). To this regard it must be stated that they do not belong to left or right, they may not be included in the traditional left-right paradigm as they define themselves as a “post ideological movement”. This particular aspect place them even closer to the people, they do stand for something new, something never seen before.

The vulgarity of their language was not read as a motive for censorship or to discredit on the contrary, it naturally merged with everything else that the movement represented.

In conclusions, in everyone’s eyes a political party whose members have no criminal record at all, at least for Italians, is practically a miracle, no matter the language they speak. This is why they managed to win the elections in the end: that language, as rude as successful, was the language of honesty, the only one that matters.

**COMPARATIVE ANALYSIS OF ENGLISH LANGUAGE
VARIABILITY IN TELEVISION SERIES
BY MEANS OF DIGITAL HUMANITIES**

Anton Basov

under the supervision of Asst. Prof. Frank Fischer

Introduction

Contemporary linguists assume that there is no single variant of the English language. Instead, there are several regional varieties of English, each having its own peculiar traits. This research's aim is to demonstrate the differences and similarities between British and American variants of English with respect to the vocabulary. The research examines the scripts of two TV series based on the House of Cards novels by British writer sir Michael Dobbs. The methods employed are the ones of Digital Humanities – the field of study where a computer is used to analyze the text and its structure. The lists of the most common words in both scripts are compared and contrasted; the

phraseological units, e.g. phrase verbs and idioms, are looked upon. The findings of the research highlight that, although British and American variants of English are diverse in many ways, their vocabularies do not differ dramatically. The research also demonstrates that nowadays Digital Humanities methods have become vital for linguistic analysis.

Digital Humanities as a method of linguistic research

The history of humanities differs greatly from one of the natural sciences. During the first scientific revolution (16-18th centuries) natural sciences have acquired a new method of mathematical analysis, which has completely change the notion of science ever since. Any modern science, practical as well as theoretical, is built upon computation.

The humanities have long suffered because of the lack of precise mathematical method. Being extremely subjective, the humanities' scholars were unable either to verify or to refute the results of their colleagues on any objective criteria. Such subjects as linguistics, philology, literary studies, history, etc. were based solely on the author's opinion.

The early attempts to formalize humanitarian research appeared in the 19th century. In 1887, American scholar Thomas Mendenhall has proposed a method of identifying the authorship of a text through the analysis of the word length used by various authors. The idea that different writers tend to use words of similar length was first suggested by British scientist Augustus de Morgan in 1851 [1]. Although Mendenhall did some research based on his method [2], the compilation of text statistics by hand was an extremely tiresome task, while the counters were prone to errors.

Until the advent of high-speed digital computers in the 1950s, Digital Humanities methods were largely obscured. Soon after computers came into general use, the first projects of computational text analysis emerged. In 1949 Rev. Roberto Busa, jointly with IBM Co. launched what is considered to be the

first ever project on computational linguistics. Through IBM punch card machinery Busa was able to compile a full concordance, or an alphabetical arrangement of the principal words contained in a book [3], of the works of St Thomas Aquinas [4].

Busa's concordance is considered to be the first project of Digital Humanities. However, a real digital computer was not used for it. The first usage of such computer for literary studies was the Bible concordance by J. W. Ellison, compiled in 1957 by UNIVAC computer [5].

Thus, Digital Humanities launched a rapidly growing armoury of methods for every sphere of research. The first Literary Data Processing Conference was organized in 1964 [6], the first magazine, *Computers and the Humanities*, was published in 1966 [7]. Digital Humanities soon outgrew the field of literary studies, and the first non-literary project, an interactive model of international relations, was developed in 1976 [8].

Nowadays Digital Humanities are used in a multitude of disciplines, from linguistics and literary studies to history to geography, etc. With the advent of personal computers in the 1980s and the Internet in 1990s, digital research has gone worldwide, from old-fashioned research institutions to private scholars. This, in turn, has increased computational research in humanitarian sphere both qualitatively and quantitatively.

Television series as a field of analysis

Contemporary mass culture exists in a wide variety of forms and genres. Arguably, we are exposed today to more forms of culture than any previous generation. Why should a researcher pay attention to such phenomenon as television series?

The notion of a serial product of culture has emerged as early as 18th century [9]. Fiction of different volume and quality was published in magazines and newspapers. Such renowned authors as Dickens, Twain, and Chernyshevsky

published their works in the serial form [10]. In the 1910s a concept of movie series appeared, featuring as many as ten series; and in 1920s first radio series were broadcasted [11].

Television emerged from the experimental stage to practice in the late 1930s but its development was halted by World War II. After the war, regular broadcasts commenced both in the USA and Europe. *Faraway Hill* is believed to be the first TV series ever broadcasted, starting on October 1, 1946 [12].

Since then, TV series grew in popularity. However, their complexity remained rather low and their audience was supposed to consist mainly of housewives and children, thus plots were mostly flat and made of clichés. The first change to this situation happened in the 1960s, when more elaborate and sophisticated series, such as *Doctor Who* and *Star Trek*, were first broadcasted. The overall quality of TV series grew steadily until the end of the 20th century.

The major breakthrough happened in the late 2000s, as high-speed Internet access became available. The audience now was able to choose the content and the best time to watch it, without the necessity to comply with a TV broadcaster. Simultaneously, an important cultural shift happened – TV series has become the most consumable product of mass media, uniting the entertaining properties of a movie with the plot simplicity of "pulp fiction" literature.

High-quality TV series have formed a new model of mass culture consumption, transforming the previous mass culture product of a quantified emotion, such as a movie or a book, into the new product of continuous emotion. Not only have the TV series themselves become extremely popular, they have also persuaded other forms of culture to follow the same model, resulting in the advent of sequel and prequel movies.

Thus, a study of TV series may lead to new understanding of human culture in such aspects as emotions, the perception of reality, acceptance and intolerance, and, as this research tries to demonstrate, language and its use.

History of English language in Northern America

The history of English language in America begins in the early 17th century with the rise of British colonies of Jamestown and Plymouth [13]. The colonies existed for almost two hundred years. By the time of the War of Independence, two opposite tendencies persisted in American society. The first one was to maintain an English identity, the other one was to separate from all things British.

Back then the differences between two variants of English were not relevant since there was no one standard form of language. Neither spelling nor speech of the era was consistent on either side of the Atlantic. If phonetic inconsistency can easily be understood, the written (and specially printed) text differences are to be explained. They are partly attributed to the lack of language standard and partly to the printing method of that time – manual typesetting was monotonous, laborious, and prone to errors [14].

The first discussion of two variants of English may be represented as an argument between two celebrated lexicographers, a British Dr. Samuel Johnson, and an American Noah Webster. Both are considered to be the first modern lexicographers. While Johnson's dictionary was first published in 1755 [15], Webster's one was printed in 1828 [16].

A fierce conservative, Johnson was bitterly opposed to any change, including the separation of British colonies. He commenced his work in 1746 and over the course of nine years managed to collect a vast corpus of English utterances – primarily from the authors such as Shakespeare, Milton, and Swift. Johnson's, of course, was not the first attempt to gather a dictionary of English language, but it was the first one to systematically analyze a wide variety of

sources [17]. Johnson's position might be viewed as a compromise between descriptive and prescriptive approaches to language analysis since his attempt to establish a standard of English was based on real-life language usage examples.

Webster, on the other hand, was a strong proponent of American independence. In 1789, he wrote: “As an independent nation, our honor requires us to have, a system of our own, *in language* as well as government”. That year he proposed a consistent reform of English language, which was based on the principles of analogy, etymology, reason, and usage. Webster’s first dictionary was published in 1806 by the name “Compendious Dictionary of the English Language”. However, he worked for another twenty years to produce a new, radically different “An American Dictionary of the English Language”. Webster introduced more than 5000 of the new words in his dictionary, forming the watershed between the British and the American English.

Thus, Webster's dictionary challenged the authority of Johnson's (as well as the one of his literary posterity) to establish a standard of English language.

Meanwhile, the division between British and American English grew. There were several reasons for this. The most obvious one is the usual evolution of two variants as of separate languages. The other reason to be noted is technological progress. During the 19th century, new technologies evolved more rapid than ever before. The common practice among the scientists and engineers around the world was to use ancient languages as Greek or Latin for the naming of new inventions. This practice can be easily seen in such words as telegraph (two Greek roots) [18], radio (a Latin root) [19], or automobile (a Greek and a Latin root) [20]. However, some words originated in English itself, rather than in Greek or Latin, thus differing in British and American variants. (British *factory* and *lorry* [21][22] against American *plant* and *truck* [23][24]).

Still, the main division between British and American tongues of that time is understood in the context of loanwords. With the expansion of British Empire,

British English borrowed words from local languages, such as Indian *curry* or Australian *kangaroo* [25][26]. At the same time, American English took words from many different tongues including:

- Indian. Native tongues provided English primarily with words for describing the unique species of American nature, such as *raccoon* [27];
- French. The French were among the first settlers to the New World, owning vast Louisiana territory (purchased by the USA in 1803 and divided into 15 US states and 2 Canadian provinces) [28];
- German. German immigrants were more than numerous in the first half of the 19th century (in 1860 the estimated number of Germans in the US was 1.3 million) [29].

Other influences were caused by Spanish and Yiddish.

By 1870, American English was independent of the British language standard. Moreover, several regional dialects evolved within American English [30]. After the Civil War, territorial expansion pushed dialect boundaries further. However, American dialects are not discussed here due to the complexity of the subject.

In the late 19th and throughout the 20th century, aforementioned processes continued. Starting from the same point, American and British variants of English developed separately – that is why such word as Germanic-loaned *fall* is used in the American English, while British English prefers French-loaned *autumn* [31][32]. American English was the first dialect, which evolved so independently from the original version. In phonetical structure, spelling, vocabulary, grammar, and syntax American English have acquired a vast number of peculiarities.

Outline of differences between American and British variants of English

The first and best known difference between two variants is pronunciation. Sounds with different pronunciation are well known and classified:

- British English is non-rhotic, which means that the sound ‘r’ is not pronounced before a consonant or at the end of a word. However, it was rhotic before late 1800s. Since division between the two variants happened in 1600s, American English remained more rhotic;

- In British English ‘t’ is usually pronounced clearly, while in American English it can be pronounced like a ‘d’ or disappear. When the ‘t’ occurs between two vowel sounds, it is often pronounced as ‘d’. The ‘t’ in American variant tends to disappear after nasal sounds like ‘m’, ‘n’, and ‘ng’;

- Since the 18th century ‘a’ in British English has changed from flat to broad (flat ‘a’ as in *man*, broad ‘a’ as in *father*). This change affected words where ‘a’ appeared before ‘f’, ‘sk’, ‘sp’, ‘st’, ‘ss’, ‘th’, and ‘n’ followed by certain consonants. As with ‘r’, the division between variants happened earlier, and American English still enjoys flat ‘a’. However, this distinct feature affects less than 250 words used daily;

- The pronunciation of the o is also different. In Britain, ‘o’ is open and pronounced with the rounded lips and the tongue at the back of the mouth. In America, it has lost its roundness and has mostly become a sound very similar to the ‘a’ in *father*. This is an example of a general American tendency towards the neutralization of vowel sounds, while England vowels tend to retain their sharpness;

- The ‘u’ is pronounced identically on both sides of the Atlantic, i.e. with an imaginary ‘y’ inserted before it. In the US, however, the usual pronunciation is without the ‘y’ sound.

These differences are complemented by a list of words, which are pronounced differently in the two variants but do not follow any solid rule. However, the number of these words is little and the variations in pronunciation can be understood as random language alterations [33].

Spelling inconsistencies of two variants of English are as notorious as pronunciation ones. It was already mentioned that spelling differences were the basis of a conflict between Johnson and Webster. Since then, British and American English have adopted different systems of word spelling which permit to distinguish writers from corresponding countries.

Suffixes

Suffixes loaned from the French, such as *-our* (*-eur* in the French) and *-tre* are common in British English. American English has substituted them for *-or* and *-ter* respectively.

The suffix *-ise* of British English corresponds to *-ize* of American English. However, there are no definitive criteria for the distinction. Some Britons believe that such words as *apologise* or *legalise* could be spelled as *apologize* and *legalize*, while others denounce this spelling. Furthermore, there are words that are spelled with *-ize* in both variants (*seize*) as well as some words which can be written both with *-ise* and *-ize* in both variants (*advertise/advertise*).

Words of Greek origin, containing *-oe-* letter group, are usually spelled with just *-e-* by the Americans (*encyclopedia/encyclopaedia*). Similarly, *-ae-* combination of British English is spelled *-a-* in America (*anemia/anaemia*).

Several disyllabic verbs stressed on the second syllable are written with a single *-l* in Britain but with *-ll* in America (*fulfil/fulfill*). In American spelling, when suffix like *-ing*, *-ed*, or *-er* is added to a word, the final consonant is doubled only if the stress falls on the second syllable of the root word (*to patrol* gives *patrolling* and *patrolled*, but *to travel* becomes *traveling* and *traveler*).

Other variations also include additional or different letters in a word, the most notable case being American *aluminum* versus British *aluminium*.

The last thing to be pointed out here is the difference of hyphenation and spacing in compound words. Generally, American English tends to drop the hyphen much faster than British English (*bookkeeper/book-keeper*) [34].

The irregularities of British and American English grammar are not too grave to cause miscommunication among the speakers. However, they are considerably greater than the irregularities inside either British or American English alone.

Verbs

A number of verbs can be either regular or irregular in the Past Simple. In American English, the regular form is usually preferred and in British English the irregular. The verbs *fit*, *quit* and *wet* are regular in British English, but irregular in American.

Tenses

In American English, Past Simple and Present Perfect tenses are often interchangeable where only the Present Perfect can be used in British English. When an action in the past has a result now, the Present Perfect is employed. The same is true with words *just*, *already*, *yet*, *ever* and *never* when referring to a period of time that continues until now.

Auxiliary and modal verbs

In British English, *shall* can be substituted for *will* with pronouns ‘I’ and ‘we’, indicating the future, while in American English it is unusual.

In both variants of English, it is possible to use *can* and *could* with verbs of perception, but this is much more common in British English.

In subjunctive constructions, for example after verbs like *suggest*, *recommend*, *demand*, *insist*, etc., *should* is more often used in British English than in American English.

In British English, but not American, *do* can be used alone as a substitute verb after an auxiliary verb.

Certain adverbs, such as *sometimes*, *always*, *never*, *often*, *definitely*, *certainly*, are usually placed between auxiliary and other verbs. But if it is necessary to emphasize the auxiliary verb, most mid-position adverbs are put

before it. In British English, this second construction is always emphatic, while in American English the adverb is frequently placed before the auxiliary, even when there is no intent to emphasize.

In British English, collective nouns can take either a singular or a plural verb. In American English, such nouns usually take a singular verb. The same is true of certain proper nouns like the names of countries or companies [35].

Research

This research required such material, which, being dedicated to one topic, would be produced in both American and British versions. There hardly was any better example than *House of Cards* TV series.

British politician and writer Michael Dobbs wrote a series of three novels named *House of Cards* (1989), *To Play the King* (1992), and *The Final Cut* (1994). These novels took a closer look on Francis Urquhart, ruthless British politician, struggling for the post of Prime Minister of the United Kingdom. The novels gained much success becoming best-sellers [36].

In 1990, BBC filmed a mini-series based on *House of Cards*, the first novel of the trilogy. The series, bearing the same name as the novel, consisted of four episodes, ninety minutes each. In 1993, *To Play the King* was filmed in the same style, followed by *The Final Cut* in 1995. Similarly to books, TV series was extremely successful with the British audience [37].

Almost twenty years later, in 2013, American company *Netflix* has acquired rights to screen an American version of *House of Cards*. Unlike its British counterpart, the new series was just loosely based on the original book trilogy, changing the place of action to the USA and even renaming the characters. The plot has evolved as well.

As for now, five seasons of American *House of Cards* were produced, with the sixth season premiere planned for 2018 autumn. The series was an even bigger success if compared to the British original, winning seven *Primetime*

Emmy Awards, two Golden Globes awards and a multitude of other decorations [38].

The major task of this research is to determine whether there is any noticeable difference between British and American variants of English language. Since the methods used to conduct the research were those of Digital Humanities, two collections of texts of sufficient volume were required. Thus, two corpora were gathered, further referred to as corpus A (American variant) and corpus B (British variant).

The first part of the research was conducted on the overall statistics of corpora, represented in Table 1.

	Corpus A	Corpus B
Total number of words	331942	67289
Ditto, of sentences	54769	11444
Average word length	4.19	4.20
Average sentence length	6.06	5.87
Total number of nouns	46271	9455
Ditto, of verbs	91918	8332
Ditto, of adjectives	13839	4335

Table 1. The general statistics of two corpses.

Note 1: since the corpora vary considerably in volume, further data for comparison is represented in percentage rather than in absolute numbers.

The table demonstrates that in preliminary characteristics – average word and sentence length – two variants of English are very close. Despite many words differing in these two variants, the average length of a word remains the same. This proves that the overall body of vocabulary did not change.

This idea was further demonstrated by the next stage of the research – the compilation of the frequency lists for most used words in corpuses A and B. The list is given in Table 2.

	Corpus A	Corpus B
1	Have	What
2	What	Have
3	Can	All
4	My	My
5	If	Yes
6	Know	Can
7	President	Know
8	Just	Think
9	All	Very
10	Well	As

Table 2. Frequency list for 10 most used words of each corpus.

Note 2: a stop list of function words, such as “I”, “is”, “to”, etc. was used to exclude them from the frequency list, since these words occur the most in both variants and do not give the opportunity to examine the meaningful words. The

full stop list is provided in Appendix 1.

Table 2 clearly demonstrates the similarity between the American and British variants of English. Not only 6 of 10 words match in both lists, but the word “my” ranks the same in both American and British versions.

It is worth noting that, despite the similarity between the plots of two television series, the only word concerned with politics – “President” – occurs in the most frequent words of corpus A.

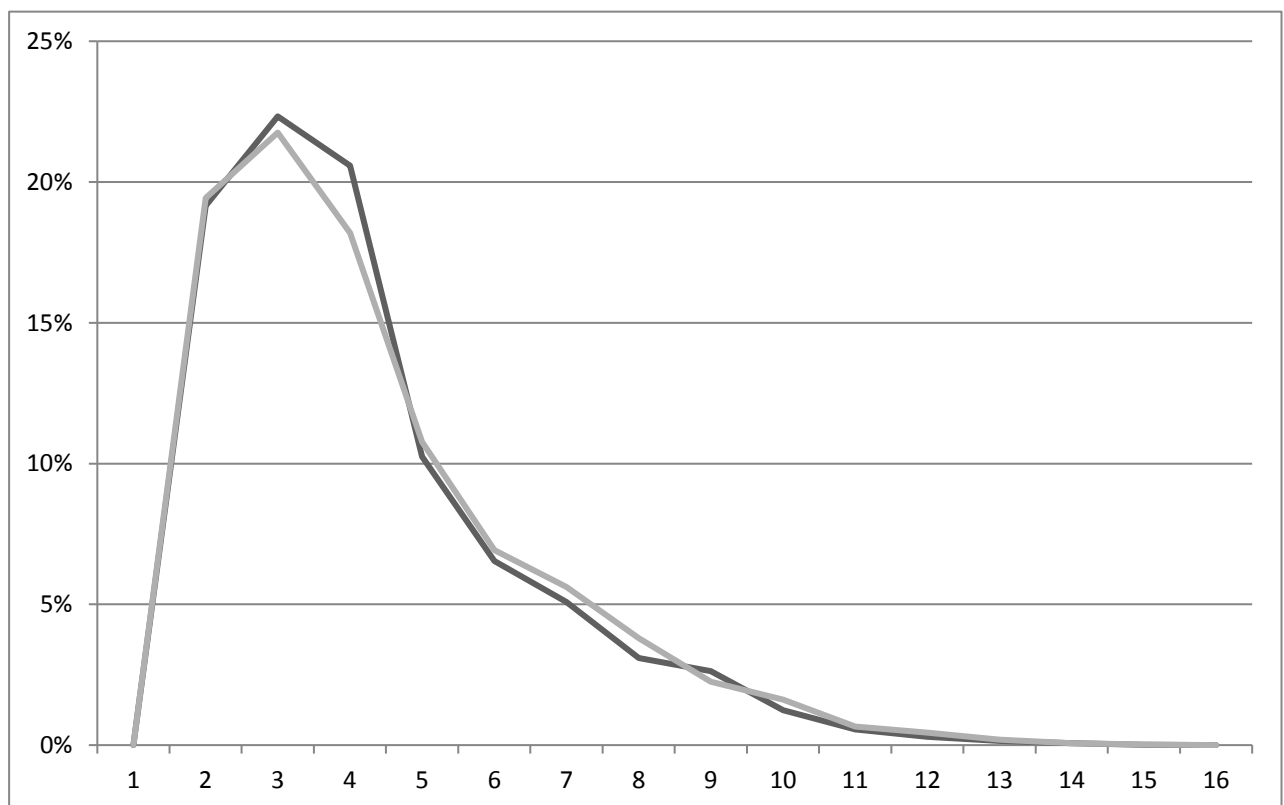
The third step of research was the compilation of a list where the length of words was compared to the frequency of their use. The results are presented in Table 3 and Graph 1.

Number of letters in a word	Corpus A		Corpus B	
2	63614	19,16%	13075	19,43%
3	74126	22,33%	14638	21,75%
4	68299	20,58%	12238	18,19%

5	34016	10,25%	7244	10,77%
6	21697	6,54%	4660	6,93%
7	16874	5,08%	3780	5,62%
8	10252	3,09%	2554	3,80%
9	8721	2,63%	1515	2,25%
10	4096	1,23%	1088	1,62%
11	1837	0,55%	446	0,66%
12	964	0,29%	299	0,44%
13	501	0,15%	130	0,19%
14	228	0,07%	44	0,07%
15	51	0,02%	12	0,02%
16	19	0,01%	3	0,00%

Table 3. The word length-to-frequency ratios comparison.

Note 3: one-letter words were not included in the list as they would mostly be the article “a”. A higher number of three-letter words is due to the large amount of the article “the”, which, unfortunately, cannot be removed with present methods of research.



Graph 1. The word length-to-frequency ratios comparison.

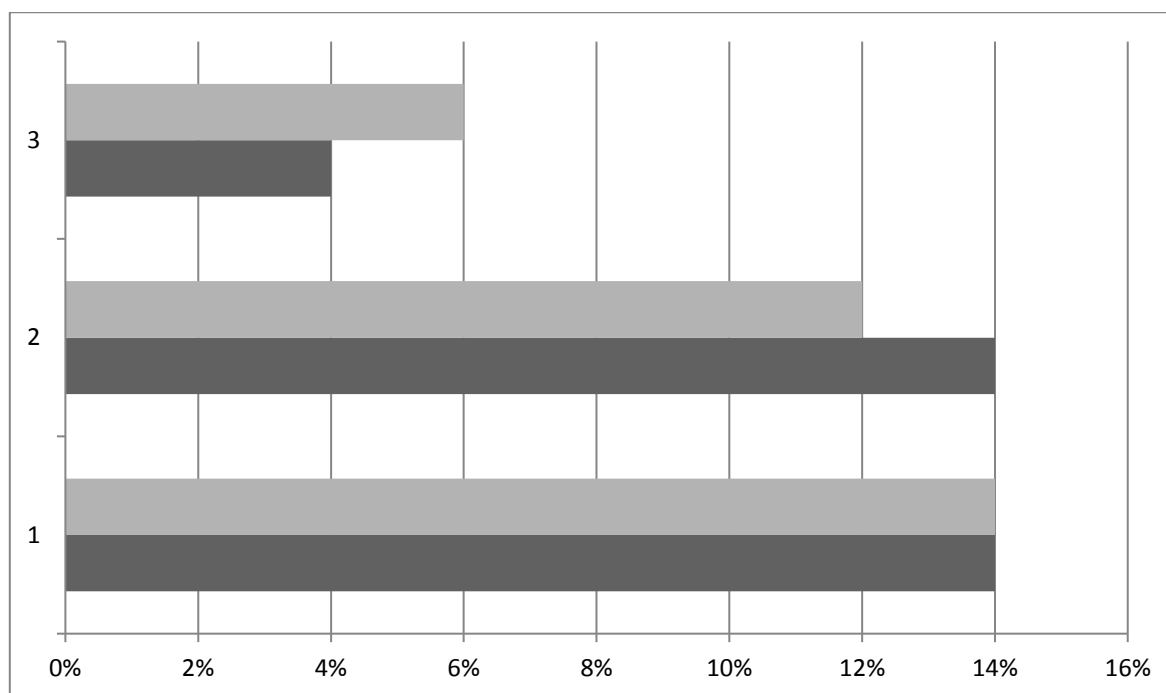
Black curve – corpus A; gray curve – corpus B.

It can be clearly perceived that the curves of the graph are very close to each other, as well as the frequencies when represented in percentage. Thus, it may be concluded with certainty that there is no considerable difference between British and American variants of English when the distribution of word frequencies is analyzed.

The fourth stage of the research dealt with parts of speech. Both corpora were automatically tagged for parts of speech, and then the results of tagging were analyzed statistically. The data is presented in Table 4 and Graph 2.

	Corpus A		Corpus B	
Total number of nouns	46271	14%	9455	14%
Ditto, of verbs	45681	14%	8332	12%
Ditto, of adjectives	13839	4%	4335	6%

Table 4. The comparison of parts of speech used in two corpora.



Graph 2. The comparison of parts of speech used in two corpora.

1) Nouns; 2) Verbs; 3) Adjectives.
Black – corpus A; gray – corpus B.

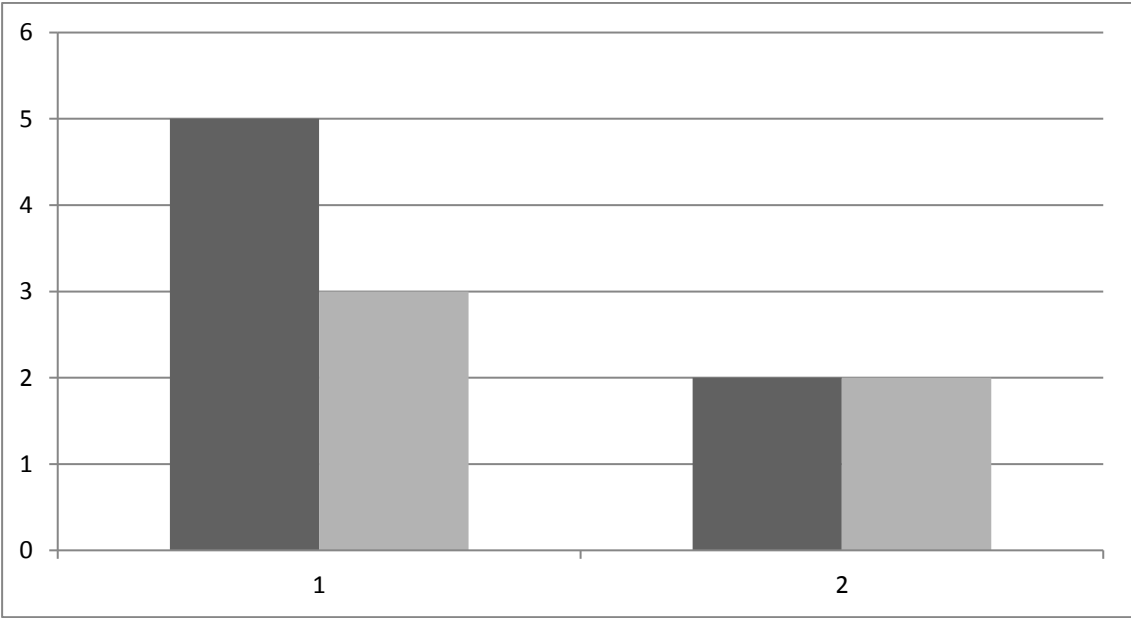
As in previous cases, the data demonstrate the remarkable similarity between two variants of English.

During the research, it was suggested that the prevalence of adjectives in British English demonstrates that this variant is more sophisticated and elaborate than the American one. A similar statement was discussed in another study [39]. However, the difference of mere 2% between British and American variants of English does not allow us to consider this idea feasible on this stage of the research.

The final part of the research was devoted to the analysis of articles in two variants of English language. The statistics on two corpora is presented in Table 5 and Graph 3.

	Corpus A		Corpus B	
“THE”	18102	5%	2269	3%
“A”	7420	2%	1484	2%

Table 5. The statistics of article use in two corpora.



Graph 3. The statistics of article use in two corpora.
 1) “THE”; 2) “A”.
 Black – corpus A; gray – corpus B.

Previous research suggested that American English gave preference to "the" article, while British English avoided it in many cases [40]. This research seems to prove the idea. However, similar to the parts-of-speech problem, the percentage is too low to decide whether this is a tendency or a statistical anomaly. Further research on a larger corpus of texts may clear this point. As for now, we restrain ourselves from any conclusion.

Conclusion

In this research, we have tackled the problem of digital methodology to be used in linguistic studies. We have analyzed the history and the general contemporary state of Digital Humanities, provided an outline of the American variant of English language history, searched for a theoretical basis for the research while studying the results of non-digital research in this particular area. Finally, we conducted an extensive practical analysis of two linguistic corpora.

From results described in the research chapter, we can conclude that there is no considerable difference between the vocabularies of British and American variants of English language in any of the examined aspects. Some results leave room for discussion; however, there is no way to determine the correctness of any hypothesis other than further research.

We have also clearly demonstrated that Digital Humanities methods are quite applicable to the problems of language variability studies. We consider this to be extremely important for further research.

We fully realize the drawbacks of our work and do not consider it to finalize every argument. Moreover, these results cannot and should not be applied to the whole body of English language, since we have analyzed a unique genre of TV series, which involve highly prescribed spoken utterances, thus uniting the vocabulary of a literary work with the expressive methods of a movie.

We see several directions for further investigation. Firstly, these corpora could be enlarged as to include various TV series produced in America and Britain. This would allow us to study the questions of this research but on a much larger basis. Secondly, we believe that a corpus TV series of each county can be compared to a corpus of other texts. In this case, we believe that many interesting results could be obtained from the comparison of TV series scripts to both spoken and written corpus. Then, the comparison of British and American TV series can be conducted once more, demonstrating the influence of either spoken or written form of language.

We also believe that a comparison between British and other dialects of English could be done, with TV series and other texts from such countries as Australia, Canada, New Zealand, etc.

Finally, we would like to point out that Digital Humanities methods have made this research possible. As we mentioned in the first chapter, numerical analysis of text was almost impossible before the advent of high-speed electronic computers. This research was conducted rapidly and efficiently only because we had such powerful instruments at our disposal. We would like to note that in a quickly-changing world of today, the olden methods of humanitarian research have become almost completely outdated. Modern scholars should not ignore the instrument of such power and versatility, lying just under their hands.

References

1. Mendenhall, T. C. The Characteristic Curves of Composition// Science. - 1887. - IX (214). - pp.237-248
2. Mendenhall, T. C. A Mechanical Solution of a Literary Problem// The Popular Science Monthly. - 1901. - LX (7). - pp. 97-105.
3. Concordance [Электронный ресурс] : The Oxford English Dictionary. Режим доступа: [www.url: http://www.oed.com/](http://www.oed.com/). - 20.05.2018

4. Roberto Busa & IBM Adapt Punched Card Tabulating to Sort Words in a Literary Text: The Origins of Humanities Computing [Электронный ресурс] : The History of Information. Режим доступа: [www.url: http://www.historyofinformation.com/](http://www.historyofinformation.com/). - 20.05.2018
5. J. W. Ellison Issues the First Computerized Concordance of the Bible [Электронный ресурс] : The History of Information. Режим доступа: [www.url: http://www.historyofinformation.com/](http://www.historyofinformation.com/). - 20.05.2018
6. Arader, Parrish & Bessinger Organize the First Humanities Computing or Digital Humanities Conference [Электронный ресурс] : The History of Information. Режим доступа: [www.url: http://www.historyofinformation.com/](http://www.historyofinformation.com/). - 20.05.2018
7. Joseph Raben Finds "Computers and the Humanities", the First Humanities Computing Journal [Электронный ресурс] : The History of Information. Режим доступа: [www.url: http://www.historyofinformation.com/](http://www.historyofinformation.com/). - 20.05.2018
8. The World Event/Interaction Survey: A Pioneering Application of Systems Theory to International Relations [Электронный ресурс] : The History of Information. Режим доступа: [www.url: http://www.historyofinformation.com/](http://www.historyofinformation.com/). - 20.05.2018
9. Law, G. Serials and the Nineteenth-Century Publishing Industry/G. Law // Dictionary of Nineteenth-Century Journalism. London: Academia Press, 2009.
10. Patten, R. Serial literature [Электронный ресурс] : Oxford Reader's Companion to Dickens / Patten Robert. Режим доступа: [www.url: http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780198662532.001.0001/acref-9780198662532-e-0391/](http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780198662532.001.0001/acref-9780198662532-e-0391/). - 20.05.2018
11. Lahue, Kalton C. Continued Next Week: A History of the Moving Picture Serial/K.C. Lahue. - Norman: University of Oklahoma Press, 1969.

12. Weinstein, D. The Forgotten Network: DuMont and the Birth of American Television/D. Weinstein. - Philadelphia: Temple University Press, 2004.
13. Crystal, D. English as a global language/D. Crystal. - Second edition. - New York: Cambridge University Press, 2003.
14. Simpson, D. American English to 1865/Simpson D. //A Companion to the History of the English Language / edited by Momma H., Matto M. - Chichester: Wiley-Blackwell, 2008.
15. Johnson, S. A Dictionary of the English Language/S. Johnson. - London: W. Strahan, 1755.
16. Webster, N. American Dictionary of the English Language/N. Webster. - New York: S. Converse, 1828.
17. Hitchings, H. Dr. Johnson's Dictionary: The Extraordinary Story of the Book That Defined the World/H. Hitchings. - London: John Murray, 2005.
18. Telegraph [Электронный ресурс] : The Oxford English Dictionary. Режим доступа: [www.url: http://www.oed.com/](http://www.oed.com/). - 20.05.2018
19. Radio [Электронный ресурс] : The Oxford English Dictionary. Режим доступа: [www.url: http://www.oed.com/](http://www.oed.com/). - 20.05.2018
20. Automobile [Электронный ресурс] : The Oxford English Dictionary. Режим доступа: [www.url: http://www.oed.com/](http://www.oed.com/). - 20.05.2018
21. Factory [Электронный ресурс] : The Oxford English Dictionary. Режим доступа: [www.url: http://www.oed.com/](http://www.oed.com/). - 20.05.2018
22. Loggy [Электронный ресурс] : The Oxford English Dictionary. Режим доступа: [www.url: http://www.oed.com/](http://www.oed.com/). - 20.05.2018
23. Plant [Электронный ресурс] : The Oxford English Dictionary. Режим доступа: [www.url: http://www.oed.com/](http://www.oed.com/). - 20.05.2018

- 24.Truck [Электронный ресурс] : The Oxford English Dictionary. Режим доступа: [www.url: http://www.oed.com/](http://www.oed.com/). - 20.05.2018
- 25.Curry [Электронный ресурс] : The Oxford English Dictionary. Режим доступа: [www.url: http://www.oed.com/](http://www.oed.com/). - 20.05.2018
- 26.Kangaroo [Электронный ресурс] : The Oxford English Dictionary. Режим доступа: [www.url: http://www.oed.com/](http://www.oed.com/). - 20.05.2018
- 27.Raccoon [Электронный ресурс] : The Oxford English Dictionary. Режим доступа: [www.url: http://www.oed.com/](http://www.oed.com/). - 20.05.2018
- 28.Baugh, A. C. A History of the English Language /A. C. Baugh and T. Cable. - London, Routledge, 2002.
- 29.Germans in America [Электронный ресурс] : European Reading Room, Library of Congress. Режим доступа: <https://www.loc.gov/rr/european/imde/germchro.html/>. - 20.05.2018
- 30.Wolfram, W. American English since 1865/W. Wolfram//A Companion to the History of the English Language / edited by Momma H., Matto M. - Chichester: Wiley-Blackwell, 2008.
- 31.Autumn [Электронный ресурс] : The Oxford English Dictionary. Режим доступа: [www.url: http://www.oed.com/](http://www.oed.com/). - 20.05.2018
- 32.Fall [Электронный ресурс] : The Oxford English Dictionary. Режим доступа: [www.url: http://www.oed.com/](http://www.oed.com/). - 20.05.2018
- 33.Darragh, G. A to Zed, A to Zee. A Guide to the Differences between British and American English/G. Darragh. - Imprenta Berekintza, 2000.
- 34.Davies, C. Divided by Common Language. A Guide to British and American English/C. Davies. - New York, Cambridge University Press, 2003.
- 35.One language, two grammars: differences between British and American English/edited by G. Rohdenburg, J. Schluter. - New York, Cambridge University Press, 2009.

36. House of Cards [Электронный ресурс] : Website of Michael Dobbs - Author and British politician. Режим доступа: [www.url: http://www.michaeldobbs.com/](http://www.michaeldobbs.com/). - 20.05.2018
37. House of Cards [Электронный ресурс] : BBC One. Режим доступа: <http://www.bbc.co.uk/programmes/articles/1F1TT8ng10xQn3fTrdgy2RM/house-of-cards-trilogy/>. - 20.05.2018
38. House of Cards [Электронный ресурс] : Netflix Official Site. Режим доступа: [www.url: https://www.netflix.com/ru/title/70178217/](https://www.netflix.com/ru/title/70178217/). – 20.05.2018
39. Biber, D. A Textual Comparison of British and American Writing// American Speech, 1987, Vol. 62, No. 2, pp. 99-119.
40. Jockers, M. Macroanalysis: Digital Methods and Literary History/M. L. Jockers. - Chicago, University of Illinois Press, 2013.

Appendix A

Stoplist of words used during the frequency analysis of corpuses A and B.

you	on	re	ll	were
we	s	are	will	with at
they	t	is	shall	about
he	your	and	do	get
she	his	of	don	so
it	her	that	me	
a	no	this	for	
the	not	mine	but	
to	am	their	be	
in	m	our	was	

ПОДГОТОВКА К ПИСЬМЕННОЙ ЧАСТИ ЭКЗАМЕНА CAMBRIDGE ENGLISH: ADVANCED

О.С. Колясникова

Научный руководитель: А.В. Бакулев, доцент ДИЯ

В наше время экзамен Cambridge English: Advanced, или CAE, становится все более популярным. Данное исследование посвящено его письменной части. Целью автора является поиск возможных путей улучшения программ подготовки кандидатов к сдаче письменной части для того, чтобы повысить их результативность на экзамене.

Исследование основывается как на теоретических (анализ релевантной академической литературы), так и эмпирических (подготовка и проведение урока в рамках курса подготовки студентов Департамента иностранных языков НИУ ВШЭ к сдаче CAE) методах. После проведения занятий студенты были опрошены в целях выявления способов успешной сдачи экзамена. Предполагается, что данный урок поможет кандидатам чувствовать себя более уверенно при сдаче экзамена и добиться высоких результатов.

Ключевые слова: экзамен CAE, подготовка к Cambridge English: Advanced, письменная часть CAE

ENHANCING PREPARATION FOR CAMBRIDGE ENGLISH: ADVANCED: THE CASE OF WRITING

O.S. Kolyasnikova

Research advisor: A.V. Bakulev

As the importance of acquiring advanced English skills is constantly growing, there appeared a need in an appropriate English proficiency evaluation. That gave birth to such an examination as Cambridge English: Advanced, or Certificate of Advanced English (CAE). This study focuses on the CAE Writing Part, also referred to as Paper 2. The goal of the research is to find out how the strategy of exam preparation can be modified so as to ameliorate students' Paper 2 performance level. In order to achieve the goal, we analyze the content and purposes of Paper 2 tasks; review the assessment criteria and popular methods of preparation; study the problems and difficulties that both students and instructors face during the preparation. It is essential that most Paper 2 writing tasks require candidates to produce texts of academic and/or business nature (essay; report; proposal; review). This assumption considered, the research spans both theoretical and empirical components. The former comprise the analysis of relevant academic resources and deductive methods, while the latter include selecting and/or designing activities along with teaching part of a class to a group of HSE students who attend the CAE preparation course taught at the Department of Foreign Languages. The teaching incorporated materials and activities reflecting the tasks featured in Paper 2. The students were further interviewed and assisted in formulating tips for successful CAE Writing. It is anticipated that the students will feel more confident doing real Paper 2 tasks and score high on the Cambridge Assessment Scale.

Keywords: CAE examination, preparation for Cambridge English: Advanced, Writing Part CAE

At the present time, there is no doubt that a high level of the English language proficiency is a necessary skill to get high-quality education, advance in professional life, take part in the global intercultural dialogue and many other possibilities. For this very reason, there appeared a need in an appropriate international evaluation of the language level that resulted in the establishment in 1913 of what further became the Cambridge English Main Suite Examinations including Cambridge English: Advanced from the non-profit

organization which was later known as Cambridge Assessment English and which is part of the University of Cambridge.¹¹

The **relevance** of my research is provided by the fact that in 2015 the format was updated and modified, therefore, numerous preparation materials partly lost their value. Moreover, the topic is highly urgent as the demand for the CAE exam is rapidly growing along with the candidates' aspiration to achieve better results because of the fact that the examination is recognized by a great number of institutions, including global employers and international universities.

Thus, the **goal** of my research is to observe and analyze relevant sources that are concerned with CAE preparation in general and CAE Writing in particular as well as to conduct practical experiments in order to derive a formula of an effective preparation for the exam.

The research was done by using several **methods**, including theoretical and empirical ones. Among the theoretical methods, employed were *primary and secondary analyses* of relevant academic sources as well as the deductive method of drawing conclusions from the received data. As for the empirical methods, I used an *experiment*, which was conducted with a group of students enrolled at a linguistic academic program who were taught and prepared for Paper 2 of the CAE examination, namely, writing a book review. After the experiment, such an essential quantitative method as *surveying* was applied. The collected data were analyzed and presented in order to find out whether the suggested tasks and lesson plan proved to be efficient.

Paper 2 Overview

Cambridge English: Advanced corresponds to B2-C2 levels of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), but is mostly focused on the C1 level of proficiency in English. It consists of four Papers that are focused on fundamental linguistic skills: Reading and Use of

¹¹ Cambridge English Language Assessment. Cambridge English Advanced. Handbook for Teachers. (2016). Cambridge: UCLES, p. 3.

English, Writing, Listening and Speaking, in the respective order. Reading and Use of English Papers together make eight Parts, whereas Listening incorporates four Parts and Writing comprises two.¹²

In Part 1 of Writing, candidates are required to write an essay with a discursive focus, while in Part 2, candidates have a choice of task between different types of academic writing papers: letter/email, proposal, report or review.¹³

Assessment Scale

The Writing Assessment Scale covers all of the possible bands that candidates can achieve for their exam writing performance: from 0 to 5, 0 being the lowest performance and 5 being the highest. Regarding Band 5, the *content* of such an exam paper should be fully relevant to the provided tasks and target audience should be fully informed. As for the *Communicative Achievement*, the candidate must demonstrate sufficient flexibility to deliver complex ideas in order to hold the target audience's attention. The text that was marked on the highest score is *well-organized* with a sufficient amount of cohesive devices and structural patterns. Finally, so as to achieve the highest score in the *Language* subscale, the candidate must demonstrate a wide range of vocabulary, both common and advanced lexis as well as complex grammatical structures.

Empirical Part

Lesson Description

As an empirical part of the study it was decided to conduct two lessons 45 minutes each aimed to enhance candidates' writing skills for the CAE examination. Specifically, the lessons were centered around writing a book review as one of the most complicated types of writing on CAE characterized by special structure of the text, use of expressive vocabulary and focus on attracting

¹² Cambridge English Language Assessment. Cambridge English Advanced. Handbook for Teachers. (2016). Cambridge: UCLES, pp. 7, 29, 54, 75.

¹³ Cambridge English Language Assessment. Cambridge English Advanced. Handbook for Teachers. (2016). Cambridge: UCLES, p. 29.

and intriguing the reader. The participants were HSE sophomores attending the Cambridge English: Advanced preparation course taught at the HSE Department of Foreign Languages by my research advisor. The sources employed for designing, planning and teaching the lessons were as follows: Cambridge English Complete: Advanced Student’s Book (Brook-Hart, Haines, 2014); book review websites, e.g. tandfonline.com, theguardian.com, independent.co.uk, goodreads.com, etc. The author’s personal accumulated exam experience was also made use of, as she herself prepared for and passed the CAE examination in 2017.

It was expected that by the end of the lesson the students would be able to:

- understand the book review structure and main characteristics;
- analyze and evaluate other candidate’s review according to the official Assessment Scale criteria;
- generate ideas and a plan of book review and express them in a coherent and well-organized manner;
- write their own review that will meet Bands 4 and 5 of the Assessment Scale criteria.

Procedure and Interaction Types

№	Learner activity	Interaction
1	Warm-up discussion	T-S
2	Discuss book review as a Paper 2 task	T-S, T-CI
3	Match the reviews extracts with the books and authors	T-S, T-CI
4	Discuss the elements of the book review	S-S, S-S-S, T-S
5	Analyze the sample review and complete its paragraph plan	T-S, S-S
6	Share your expressions concerning the sample review	T-S, S-S
7	Complete the Assessment Scales “puzzle”. Discuss and summarize the criteria for Bands 5, 3 and 1	S-S, S-S-S, T-CI

№	Learner activity	Interaction
8	Evaluate the sample review according to the Assessment Scales	S-S, S-S-S, T-CI
9	Match the words from the review with their definitions	S-S, S-S-S, T-S
10	Discuss your ideas concerning the novel you would like to write a review on.	S-S, S-S-S, T-S
11	Homework: write your own review basing on the task on your handouts	T-S, S-S

Table 1. Procedure of the Lesson and Interaction Types.

Approaches for Designing and Teaching the Lessons

A. Student-Centered and Teacher-Centered Approaches

It is important to emphasize that the Student-centered approach and Teacher-centered approach were both present in the lesson as we can observe from Table 1. The student-centered approach can be identified as “an instructional approach in which students influence the content, activities, materials and pace of learning” (Collins, O’Brien, 2009). In contrast, according to the Teacher-centered approach, the instruction of a lesson is managed by the authority of the classroom - teacher, and the learners are supposed to respond in accordance with the teacher’s questions (Richards, Schmidt, 2010).

As Table 1 shows, at the beginning of the lesson the activities were mainly teacher-centered, for it was necessary to introduce the students to the topic and present them a new type of writing for the examination, while the second part of the lesson was dominantly student-centered. The learners acquiring essential knowledge in the first part of the lesson, they were able to implement the material learnt in practice.

B. Task-Based Approach

The Task-Based Approach (TBA) language curriculum is based on the “tasks” which refer to a special type of activity that is usually done in class. N.S. Prabhu (1987), one of the founders of the TBA, defined ‘task’ as “an activity

which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process”.

Ellis (2010) purposed a framework for designing task-based lessons which include three main stages of such a lesson: Pre-task, During task and Post-task. In Table 2 the stages with the examples of activities from my lessons are presented.

Phase	Activities Examples	Relation to the activities suggested by Ellis (2010)
A. Pre-task	<ol style="list-style-type: none"> 1) Warm-up class discussion 2) ‘Match the reviews’ exercise 3) Assessment Scales ‘puzzle’ 4) Vocabulary exercise 	<ul style="list-style-type: none"> - Model answer - Activities raising awareness of specific task features - Non-task preparation activities
B. During task	<ol style="list-style-type: none"> 1) Evaluation of the sample answer 2) Discussion of the students’ ideas and plans for their book reviews 	<ul style="list-style-type: none"> - Surprise element (students tried the role of examiner) - ‘Borrowing’
C. Post-task	<ol style="list-style-type: none"> 1) Homework: writing your own review 2) Constructive feedback from the instructor 3) Self/peer feedback and self/peer assessment 	<ul style="list-style-type: none"> - Repeating the task in different conditions (at home) - Reflecting on the task performance

Table 2. Phases of task-based lesson presented in the experimental lesson of the research

Surveys Results

After the lessons were conducted, the participants were asked to fill in two survey pertaining to the lesson evaluation, their self-preparation for the examination and respective difficulties they face.

Table 3 presents the most significant results of Survey #1 “Lesson Evaluation”. The right column shows the percentage of students who gave the highest score responding to a certain survey question. As we can see, the majority of the students gave point “5” to all of the questions, which drives us to the conclusion that the students’ satisfaction of the lesson was at a high level.

The lesson was relevant to my exam preparation	100 %
I will be able to use what I learned on the lesson in my further preparation	88 %
Other related questions	75-87.5%

Table 3. Results of Survey #1 “Lesson Evaluation”

However, only 62.5% of the students stated with full confidence that the pace of the lesson was appropriate. Therefore, we can conclude that the lessons should be further improved by increasing the pace of the lesson, making it more saturated with various activities or increasing the difficulty level, leaving the same pace.

Survey #2 “Self-preparation and Difficulties” proved a high efficiency of self-preparation of the students for the CAE exam. 87.5% of the participants evaluated the efficiency of their out-of-class preparation on the highest score.

As regards difficulties occurring during the preparation and in exam conditions, the majority of the participants faced three main problems both in preparation and in exam conditions: shortage of time (100%); stress (37.5% in preparation and 75% in exam conditions); insufficient preparation (62.5%). Moreover, for most of the students these difficulties negatively influence their exam performance: for a quarter of students the problems fully impede their proper performance at the examination.

Conclusions and Provocations

It can be assumed that the goal of the research was achieved and a number of important conclusions were drawn. Firstly, I proved the effectiveness of the task-based approach as an exam preparation tool, within the context of our experiment as the candidates claimed that the lesson was significantly useful for their preparation and that it enhanced their learning. Moreover, the positive effect of my lesson can be testified to by the final product of the participants. The students' book reviews, which were given to them as home assignment, were evaluated on high scores: 17-19, 20 being the maximum possible result.

Secondly, in order to increase the effectiveness of the lesson and diversify the candidates' preparation routine, it is crucial to combine various methods and approaches. As it is possible to observe in the previous sections, other approaches, such as the student-centered and teacher-centered approaches, were implemented and successfully merged in the lesson.

Thirdly, through the evaluation surveys conducted shortly after the lesson it was possible to identify the main problems that students hurdle in exam preparation and exam conditions. I believe that the instructor should identify and tackle students' difficulties in preparation and adapt the study program accordingly.

Consequently, I would like to suggest possible solutions for the identified problems. It is supposed that preparation classes should be conducted on a regular basis with appropriate frequency, taking into consideration such aspects as the timeframe of the course, students' language proficiency level and their pace of learning. Another solution can be a preliminary testing of candidates' language proficiency level in order to form appropriate groups of students of the same level. Finally, mock exams and timed in-class activities may enable students and instructors to solve the problems of the shortage of time in exam conditions and test anxiety.

The research can be further developed in various ways. Firstly, the experiment can be extended by conducting lessons to a larger number of students. Therefore, the quantitative database will be enlarged, which will allow to make more objective and reliable conclusions out of the research. Secondly, it is assumed that the experiment may test not only Task-Based Approach, but also other approaches such as Presentation-Practice-Production (PPP) or the Project-Based Approach. This will enable the author to compare different methods and draw conclusions concerning their effectiveness.

References

1. Brook-Hart, G., Haines, S. (2014) Cambridge English Complete Advanced. Second Edition. Student's Book. Cambridge: Cambridge University Press, 200 P.
2. Burgess, S., Head, K. (2005) How to Teach for Exams. Harlow: Pearson Education Limited.
3. Cambridge English Language Assessment. Cambridge English Advanced. Handbook for Teachers. (2016). Cambridge: UCLES.
4. Collins, J. W., 3rd, O'Brien, N. P. (Eds.). (2003). Greenwood Dictionary of Education. Westport, CT: Greenwood.
5. Ellis, R. (2010). The Methodology of Task-Based Teaching. Asian EFL Journal. Special Edition. The First Asian Cebu Conference. August 2009, 6-23.
6. Harmer, J. (1998). How to Teach English. Harlow: Pearson Education Limited.
7. Harmer, J. (2004). How to Teach Writing. Harlow: Pearson Education Limited.
8. Prabhu, N. S. 1987. Second Language Pedagogy. Oxford: Oxford University Press.

9. Richards, J. C., Schmidt, R. (2010). Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (4th Ed.). London: Longman.

CORPUS STUDIES OF ERRORS CAUSED BY L1 INTERFERENCE IN ESSAYS WRITTEN IN ENGLISH BY THE SPEAKERS OF RUSSIAN

A.S. Stefanova, I.I. Musaeva

English is becoming a truly global language these days, and it is only natural that the linguistic background of the learners of English affects the process of learning a second language: their mother tongue interferes with this process at different levels, and the effects are correspondingly called L1 interference. The aim of our research is to compile a list of the types of mistakes made by Russian university students because of L1 interference and divide them into subcategories. All the materials are searched for in Russian Error-Annotated Learner English Corpus (REALEC) (<http://realec.org/>). The results of the research are supposed to provide evidence for the developing variety of English, Russian English, and to help teachers and students with English language acquisition process.

Keywords: computational linguistics, linguistics, language corpus, global Englishes, L1 interference

INTRODUCTION

English is becoming a truly global language these days [1, 3], as more and more people study it and even use it in their daily life. It is only natural that the linguistic background of the learners of English affects the process of learning their second language; to be more precise, one's mother tongue interferes with the learning process at different levels, and the effects are correspondingly called L1 interference [2].

Consequently, interference errors occur when the learner uses a rule of his/her L1 while speaking or writing in L2. L1 interference equals mother-tongue interference, which is a language transfer that imposes crosslinguistic influence.

The aim of our research is to compile a list of the types of mistakes made by Russian university students in their written works because of L1 interference. We are going to examine them and divide them into subcategories. In our research we look at the mistakes made by HSE students in their essays written in

the process of the independent English examination at the end of their second year of studies [7]. All the materials are retrieved in Russian Error-Annotated Learner English Corpus (REALEC), which is a learner corpus of students' essays of two genres - argumentative essays or description of diagrams. The corpus was set up at the School of Linguistics (Higher School of Economics) and is in the open access at <http://realec.org/> [8].

There are two types of L1 interference – positive and negative [6]. Positive transfer occurs when the rules of L2 coincide with those of L1 and these similarities help a person study a new language.

By negative transfer we mean that L1 interference impedes one's learning. Differences between L2 and L1 cause difficulties in different areas, including word choice, word order, pronunciation, and many others. Negative transfer is the major focus of our project.

RESEARCH SET-UP

The process of annotating errors in the learner corpus is quite complex and so far has been done manually. The annotators first get acquainted with the classification of errors and with the main principles of annotation as they are described in the tagging manual on the corpus site. The annotation is carried out on the special user-friendly platform, and it is a five-layer process: (1) identifying an error span; (2) choosing the appropriate error type from the scheme; (3) giving a correction in the special area of the annotation window (except for the error spans that have to be deleted); (4) establishing relations between annotations; (5) marking the cause of error. The first three stages are obligatory, while the last two are not always required [9]. However, it was precisely the fifth layer of annotation that allowed us to get the initial set of examples, namely, those errors in which annotators marked 'L1 Interference' as the probable cause of the error. We double-checked all the mistakes and divided them into different sub-categories (from lexical mistakes to syntactic ones)

(figure 1).

388	Bcero		100,00%
147	Lexical choice		37,89%
26	Prepositional verbs		6,70%
23	Redundant component		5,93%
36	Numerals		9,28%
27	Introductory 'it', auxiliary verbs		6,96%
20	Confused words		5,15%
31	Preposition		7,99%
19	Defining clause		4,90%
16	Homogeneous parts of the sentence		4,12%
10	Word order		2,58%
9	3sg reference		2,32%
6	Confused categories		1,55%
5	Noun-number agreement		1,29%
3	Tense		0,77%
3	Determiners		0,77%
3	Syntax		0,77%
2	Articles		0,52%
2	Double negative		0,52%

Figure 1.

Lexical mistakes comprised the majority of L1 interference mistakes - more than a third of all mistakes.

Those lexical mistakes were then divided into 7 categories labelled in this research as “wrong Russian synonym”, “wrong English synonym”, “related notions”, “derivational affix”, “calque”, “code-switching”, “false friends” (figure 2). This is when and how these terms are really applied in error annotations:

- Wrong Russian synonym: a word in Russian has two or several equivalents in English, e.g. *other-different*, *ability-possibility-opportunity*;
- Wrong English synonym: a word used in English is an equivalent to the wrong word out of two/a few Russian words close in meaning, whose equivalents in English are different, and which demonstrate different uses and are parts of different collocations. Cf. *say-talk-tell*;
- Related notions: the author of the essay cannot remember an

English equivalent of a word in Russian, and therefore he or she chooses a wrong English synonym for that word. E.g. *vacation* instead of *maternity leave*;

- Derivational affix: wrong choice of derivational affix, the author applies Russian derivational model to the words in English, e.g. *tendention* instead of ‘*tendency*’, ‘*democracy*’ instead of ‘*democrasy*’;
- Calque: the author chooses a lexical item as part of a collocation following the collocation in Russian, e.g. ‘*on the other side*’ instead of ‘*on the other hand*’;
- Code-switching: the author does not know the English equivalent of a Russian word and thus transliterates the Russian word in Latin alphabet, e.g. ‘*alchogol*’ instead of ‘*alcohol*’, ‘*esse*’ instead of ‘*essay*’;
- False friends: the author chooses an English word(s) that exist and sound very similar to the corresponding Russian word(s), but in English it has (they have) a different meaning and should not be used in the context, e.g. ‘*actual*’ instead of ‘*relevant*’, ‘*censure*’ instead of ‘*ensorship*’.

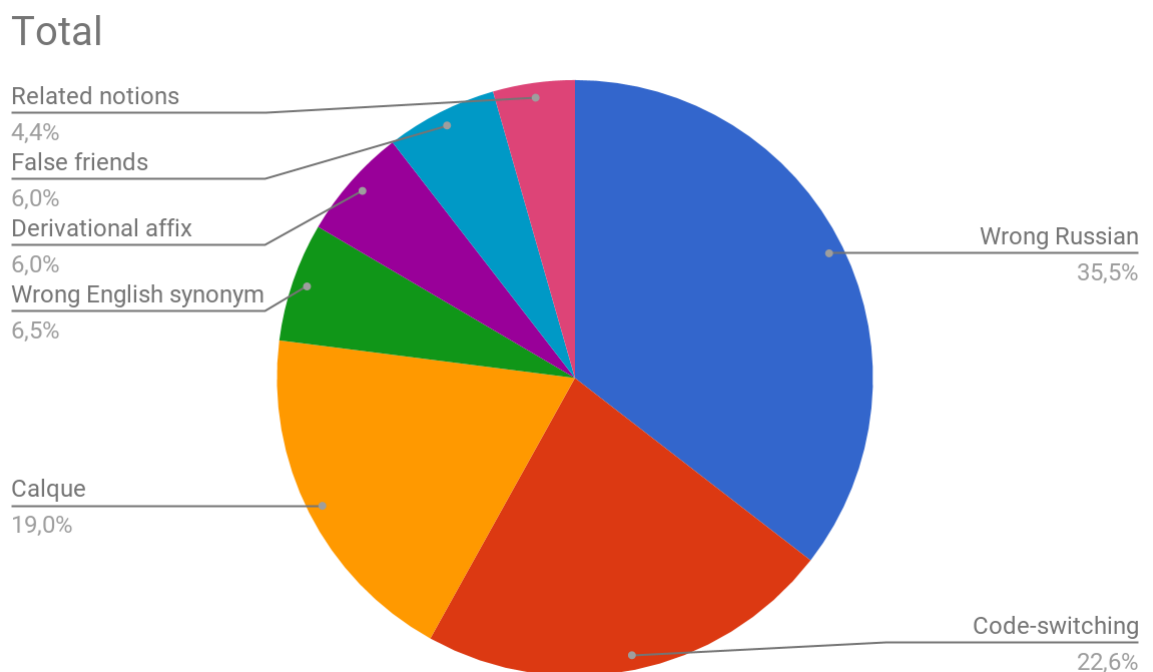


Figure 2.

The majority of mistakes were found in the tag “wrong Russian synonym”

(35%). During careful examination we found some patterns and grouped them. Then we searched REALEC for the same types of mistakes and added the new example sentences to the existing list of mistakes. The most convenient mistakes for searching were those from the categories “wrong Russian synonym”, “code-switching”, “derivational affix”, as the major reason for causing these mistakes was the frequency of them. In the picture below you can see the bar chart with the percentage number of both the examples already annotated in the corpus and those sentences we have found while searching REALEC (figure 3).

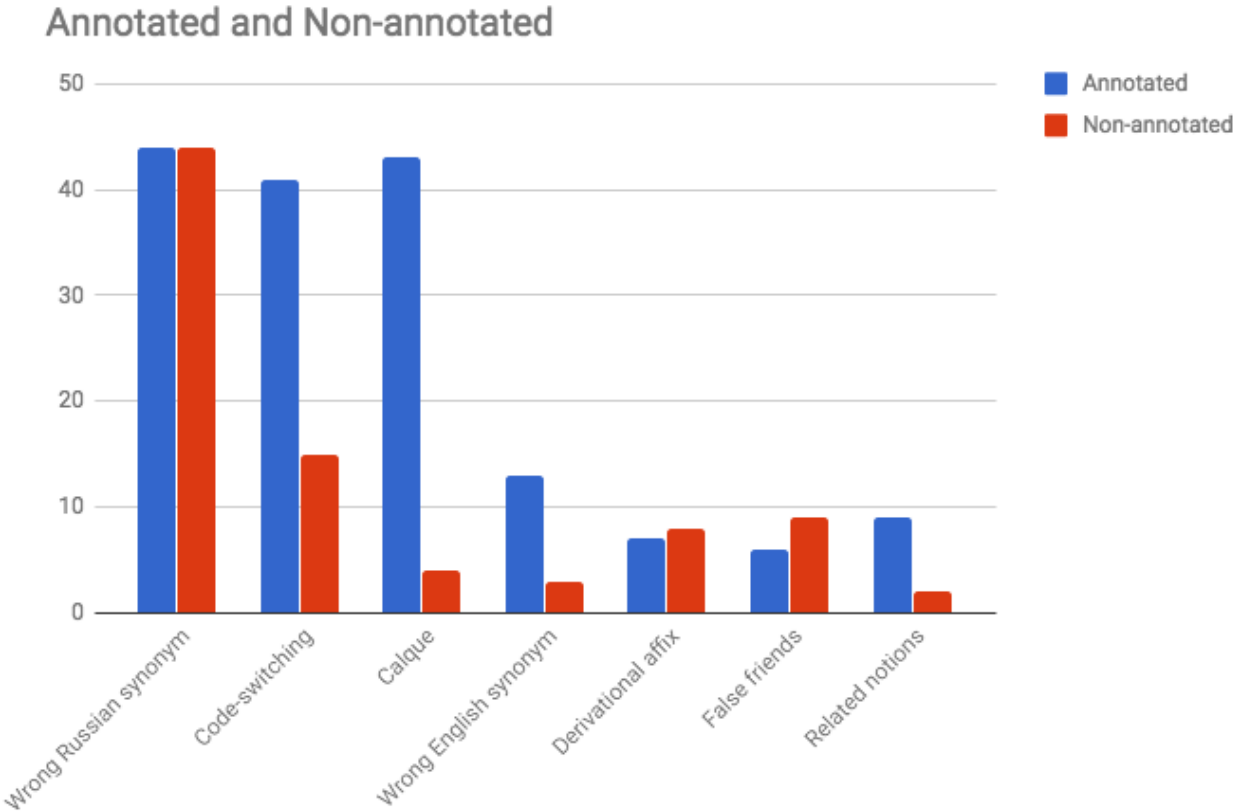


Figure 3.

Wrong Russian synonym

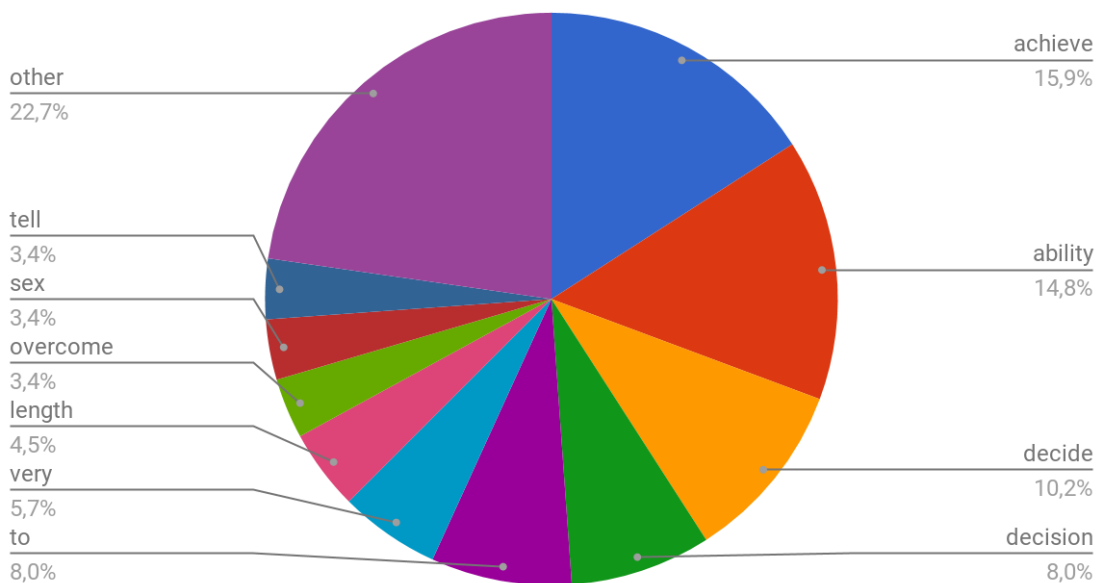


Figure 4.

The most widespread mistakes made by the students in the category “wrong Russian synonym” are (figure 4):

1. Achieve (15.9%): Using the word achieve students confuse it with such words as reach, receive, get to, grow.
2. Ability (14.8%): Ability is usually used instead of opportunity, possibility, chance, risk.
3. Decide (10.2%): Solve (or solution) is often wrongly replaced by decide (decision).
4. Decision (8%) = solution
5. To (8%) = by
6. Very (5,7%) = (absolutely)
7. Length (4,5%) = term, session
8. Overcome (3,4%) = travel, exceed, overtake
9. Sex (3.4%) = gender
10. Tell (3.4%) = talk

<i>Example sentences</i>	<i>Correction</i>
By 2002 mobile calls achieved 50 billions while local-fixed line continued downward and showed only 75 billions.	reached
Moreover, percentage of women, who achieved bachelor's degree was also higher than men's percentage, but it has decreased in comparison with undergraduate diploma: from 70% to about 52%.	received
It is impossible for business men or politics to spend more days to achieve another country.	get to
The main advantage of such approach is an ability to discuss the topic of child and teenage care with a specialist.	possibility
So that it doesn't matter is a person male or female , he or she has an ability to study what he or she prefers.	opportunity
On the one hand, sport exercises help people to keep feet and therefore to decline the ability of having health problems.	risk
Universities should decide more significant problems linked with study.	solve
Many people say that sport is a decision of public health problem.	solution
But we can see a positive tendension: to 2012 the number of children who can get an access to primary education rise on 11 million.	by
Thirdly, it is very wonderful to have an opportunity to watch sport with your friends and just relax.	(absolutely)
However, some people do not share this point of view and state that the increased length of imprisonment is not a way out.	term
Let's take into consideration some water transport which require much more time to overcome the same distance as planes.	travel
The second main Facebook using reason for men is receiving updates with 39% result, which is the same for both sex .	genders
Furthermore, they can tell about issues that exist in our society in their works.	talk

Code-switching

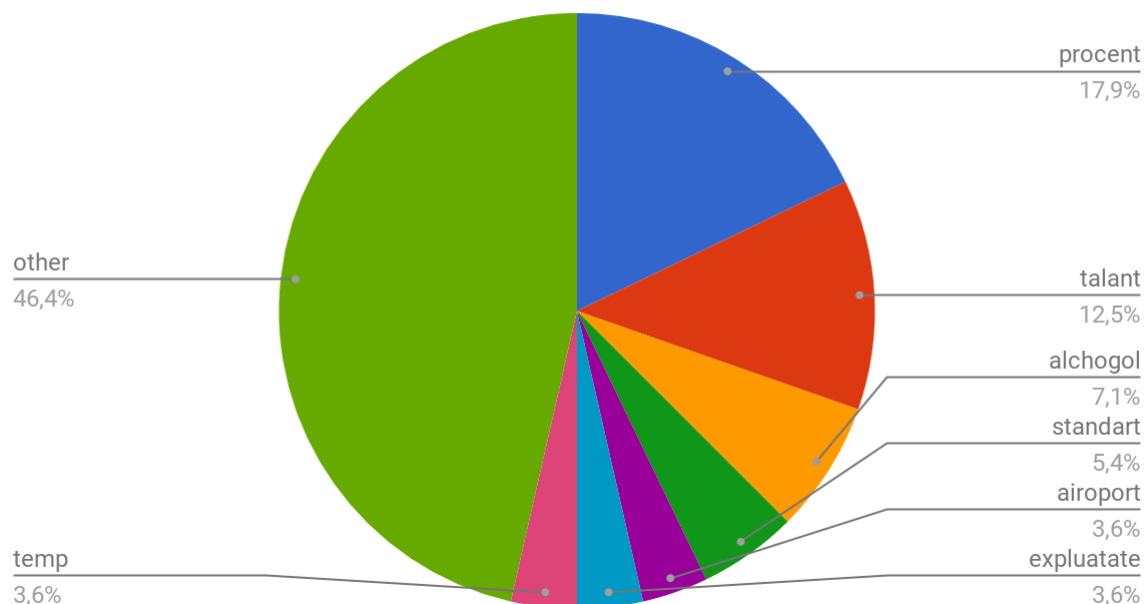


Figure 5.

The second most frequent mistake category is, surprisingly, code-switching (22,5%) (figure 5). As it turns out, students often misspell words that are very similar in both Russian and English, or they forget English equivalents of Russian words and due to the lack of time on the exam transliterate the word as it is in Russian. The most common misspelled, or transliterated from Russian, words in this category include: ‘procent’ instead of ‘percent’ (17,9%), ‘talant’ instead of ‘talent’ (12,5%), ‘alchogol’ instead of ‘alcohol’ (7,1%), ‘standart’ instead of ‘standard’ (5,4%), ‘airoport’ instead of ‘airport’ (3,6%).

<i>Example sentences</i>	<i>Correction</i>
It changed from approximately 8 to 25 procent .	percent
I don't want to say that Russia doesn't have talanted people, who can create good films.	talent
To begin with, I believe that the government may establish some laws connected with alchogol .	alcohol
But it also requires teachers to have high moral standarts .	standard

People who live near airoports and under air transport's ways have more problems with health then people who don't.	airport
It is often old planes which are dangerous for expuatation .	exploitation
Nowadays, the temp of life may be a cause of fact that many people must leave their families to work more.	pace

Calque

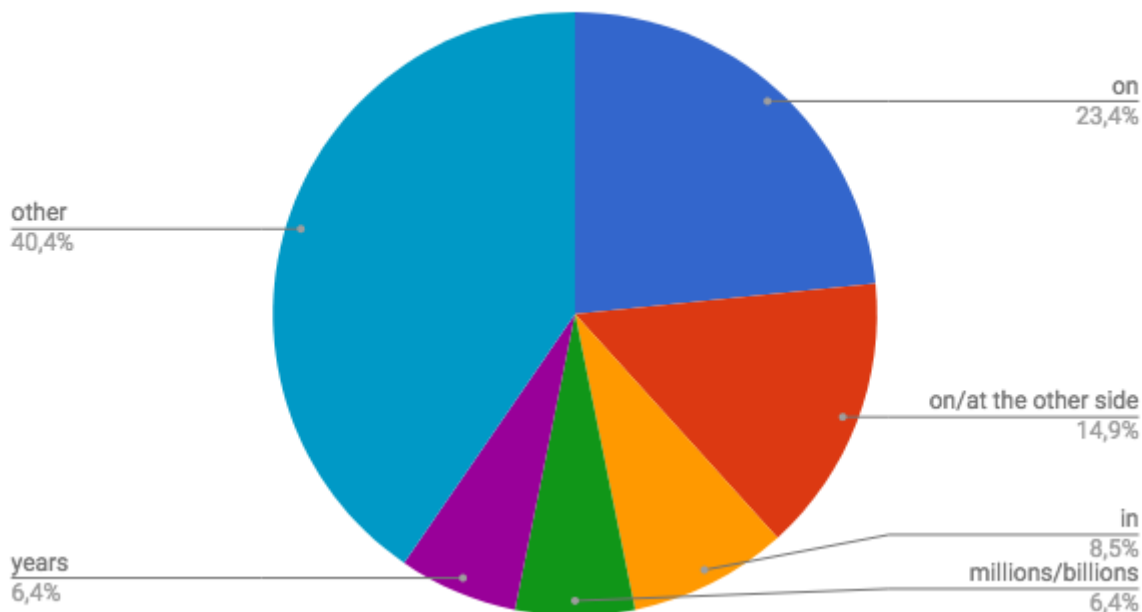


Figure 6.

“Calque” is the third most frequent type of mistakes (19%) made by Russian students when writing essays in English (*figure 6*). Transferring lexical parts of collocation from Russian into English is often done subconsciously due to the striking similarity of a collocation in Russian. The most common mistakes in this category include using preposition ‘on’ instead of ‘by’ in cases of marking the degree of change. For example, consider the sentence ‘It rose on 2-3% and fell on 1% then for a few times in 1980, 2010’. Other common mistakes include ‘on the other side’ used instead of ‘on the other hand’, or confusing singular and plural form of numerals as is the case in the sentence ‘The less popular country is Turkey (about 2 millions of visitors)’.

<i>Example sentences</i>	<i>Correction</i>
It rose on 2-3% and fell on 1% then for a few times in 1980, 2010.	by
On the other side , there is the view that the laws that the government would introduce might not help the contemporary situation.	on the other hand
Other people think that Facebook, Vkontakte and other media in the Internet just help to entertain people.	on
The less popular country is Turkey (about 2 millions of visitors).	million
The small group in this sector are 56-65 years , number of these people start from 5400 people in 1998 and in 2006 are 3287 people.	years old

CONCLUSION

The undertaken research has focused on only one area of errors made under the influence of Russian linguistic intuition, namely, lexical errors. This limitation prevents us from drawing any comprehensive conclusion about the extent to which the observed deviations from English norms seem natural to Russian ear and/or eye. Nevertheless, the main result of the analysis is that mother-tongue interference is more of a problem in cases that concern collocations than in the use of separate words (27% of all mistakes).

The most interesting question that is yet to be answered by sociolinguistics and language contact research is whether the systematic errors of some types made by Russian learners of English pave way to the appearance of a new variety of English, Russian English - which is called interlanguage in linguistics,, or whether, on the contrary, these mistakes just signify that English language has not yet become a significant part of language landscape in Russia.

References

1. Braj, B. K. *The Alchemy of English* // Champaign: University of Illinois Press, 1990.
2. Braj, B. K. *Asian Englishes: beyond the canon* // Hong Kong: Hong Kong

- University Press and New Delhi: Oxford University Press, 2005.
3. Crystal, D. English as a Global Language // Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
 4. Crystal, D. The fight for English // Oxford: Oxford University Press, 2006.
 5. Crystal, D. Words in time and place: exploring language through the Historical Thesaurus of the Oxford English Dictionary // Oxford: Oxford University Press, 2014.
 6. Rangelova, R. Language transfer: definition, types & effects // study.com. URL: <https://study.com/academy/lesson/language-transfer-definition-types-effects.html> (retrieved: 17.05.2018).
 7. Stefanova, A. S., Torubarov, I. Corpus-based assessment of additional features for automated evaluation with the help of REALEC Inspector // Иностранные языки и межкультурная коммуникация: современные векторы развития и перспективы. Moscow, 2017. – С. 61-72.
 8. Vinogradova O. I. Student vocabulary expansion with the help of a learner corpus / Vinogradova O. I., Pitra T. G. // Linguistics. WP BRP., No. 52. – Moscow: NRU HSE, 2016.
 9. Vinogradova, O. I. The Role and Applications of Expert Error Annotation in a Corpus of English Learner Texts // Computational Linguistics and Intellectual Technologies: Proceedings of the International Conference “Dialog 2016”. – Moscow, 2016.

**ПРОБЛЕМА ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ
РАЗНЫХ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СТИЛЕЙ С ПОМОЩЬЮ
НЕЙРОННОГО МАШИННОГО ПЕРЕВОДА (NMT) (НА ПРИМЕРЕ
GOOGLE TRANSLATE И MICROSOFT TRANSLATOR)**

В.А. Фербер

Основной целью данной статьи является сравнительный и статистический анализ перевода текстов различных функциональных стилей, выполненных онлайн-сервисами

нейронного машинного перевода Google Translate и Microsoft Translator, а также определение уровней эквивалентности, путей ее достижения и влияющих на нее проблем. В статье представлены следующие функциональные стили: научный, газетный, официально-деловой и художественный. Понимание эквивалентности в данной работе основывается на работах В.Н. Комиссарова. В заключении мы оглашаем результаты, полученные после анализа.

Ключевые слова: Нейронный машинный перевод, эквивалентность, Google Translate, Microsoft Translator

**PROBLEM OF DIFFERENT FUNCTIONAL STYLES TEXTS
EQUIVALENT TRANSLATION BY NEURAL MACHINE
TRANSLATION (NMT) (BASED ON GOOGLE TRANSLATE AND
MICROSOFT TRANSLATOR)**

V.A. Ferber

The main aim of this article is comparative and statistical analysing of different function styles translations, performed by online services of neural machine translation Google Translation and Microsoft Translator, and determining equivalence levels, as well as ways of achieving and problems that affect equivalence. The functional styles presented in the article are scientific, newspaper, official and belles-lettres styles. For understanding of the notion of equivalence, we refer to the works by N.V. Komissarov. In the conclusion, we state the results, obtained through the analysis.

Keywords: Neural machine translation, equivalence, Google Translate, Microsoft Translator

The article under consideration deals with the problem of equivalence of translations performed by neural machine translation. In this article we have analysed two services, Google Translate and Microsoft Translator. There are several reasons for choosing these two engines. Firstly, they are pioneers of machine translation, the companies began development of the engines in early 2000's. The second reason is that the both companies have in 2016 and 2017 successfully switched from statistical model of translation to neural model.

The object of this research is machine translation in linguistics. The subject of the research is equivalence problem of translations made using Google Translate and Microsoft Translator.

To start with, we have determined the functional styles for the analysis. According to I.V. Arnold, a functional style is a system of expressive means

peculiar to a specific sphere of communication. Functional styles are subsystems of a language and each of them has its own specific features in vocabulary and phraseology, in syntactic constructions, and sometimes in phonetics. Appearance and existence of functional styles is conditioned by the specific conditions of communication in different spheres of human activity. A technical term, for example, may occur in colloquial style, however the probability of its appearance here is different than in a technical text on a given speciality since the terms are uncharacteristic for colloquial style. [1]

Linguists distinguish various functional styles, however, for the present work only some of them are of interest, namely the written variety, which is also known as “bookish group”. It includes scientific, official, publicist or newspaper styles. Belles-lettres is not included since the existence of it is still a matter of dispute. We refer to the definition given by I.R. Galperin, who considers it existing. He distinguished three substyles of the belles-lettres style, they are the following: the language of poetry, the language of fiction and the language of drama. However, translation of poetry requires much more than machine translation can do today. [2]

The texts for the analysis were chosen the following:

1. “A brief history of time” by Stephen Hawking represents the scientific style [5];
2. “Ghostly galaxy may be missing dark matter” written by M. Halton and published on BBC website stands for the newspaper style [4];
3. “Official Mascot Campaign. Background Paper” taken from official FIFA website is for the official style [8];
4. Two novels “The Color of Magic” and “Mort” by T. Pratchett represent belles-lettres style [9][10].

Empirical approach to defining translation equivalence was firstly represented in V.N. Komissarov’s works. He concluded that the degree of the

semantic proximity of the translated texts to the original ones is not the same for different translations, and their equivalence is based on preservation of different parts of the content of the original. Komissarov formulate theory of equivalence levels, according to which equivalence relations between corresponding levels of the original and the translation are set in the process of translation. There are five such levels. [3]

1. Aim of the communication level;
2. Description of the situation level;
3. Utterance level;
4. Message level;
5. Linguistic sign level.

Thus, the analysis to be taken consists in several steps. First of all, we take an extract from each of the texts stated above of maximum 5000 characters. Both Google Translate and Microsoft are capable of processing texts with maximum 5000 characters. However, it is important to note that there are several chosen extracts taken from T. Pratchett's novels, since the belles-lettres style is complex and we needed to analyse different aspects of performed translations, e.g. direct speech, geographical names, etc. Each of these extracts were copied into the translators and back with no changes. After obtaining the translated texts, we needed to examine the overall quality of them and determine the levels of equivalence.

For the examination we have used a classification of mistakes that may occur in translation based on levels of language given by R. Hickey, they are the following:

1. Phonetics and phonology. The level of sounds cannot be presented in the present work as the latter deals with written text;
2. Morphology. This level is represented in texts in the form of word

endings. In the Russian language, the importance of the level is meaning-defining;

3. Lexicology. Being closely linked to morphology, it is still represented as a separate point since the choice of words is to be under consideration in the further analyses;
4. Syntax. Combination of words in a certain order form sentences of different meanings, where the sentences are to be coherent and understandable as well as contain the same ideas and notions as in the original text;
5. Semantics. It focuses its attention on not only coherence but on particular meaning;
6. Pragmatics. The concern here is with the use of language in specific situations. [6]

Thus, for each of the text are determined the following groups of errors, which are based on the Hickey's levels of language:

1. *Morphology*. This group includes such errors as, for example wrong word endings;

2. *Lexicology*. This group includes the most probable type of errors that may be found in translations preformed by online machine translation services, i.e. wrong word choice. It occurs when engine chooses a word that is a variant of correct translation, however, does not suit the context;

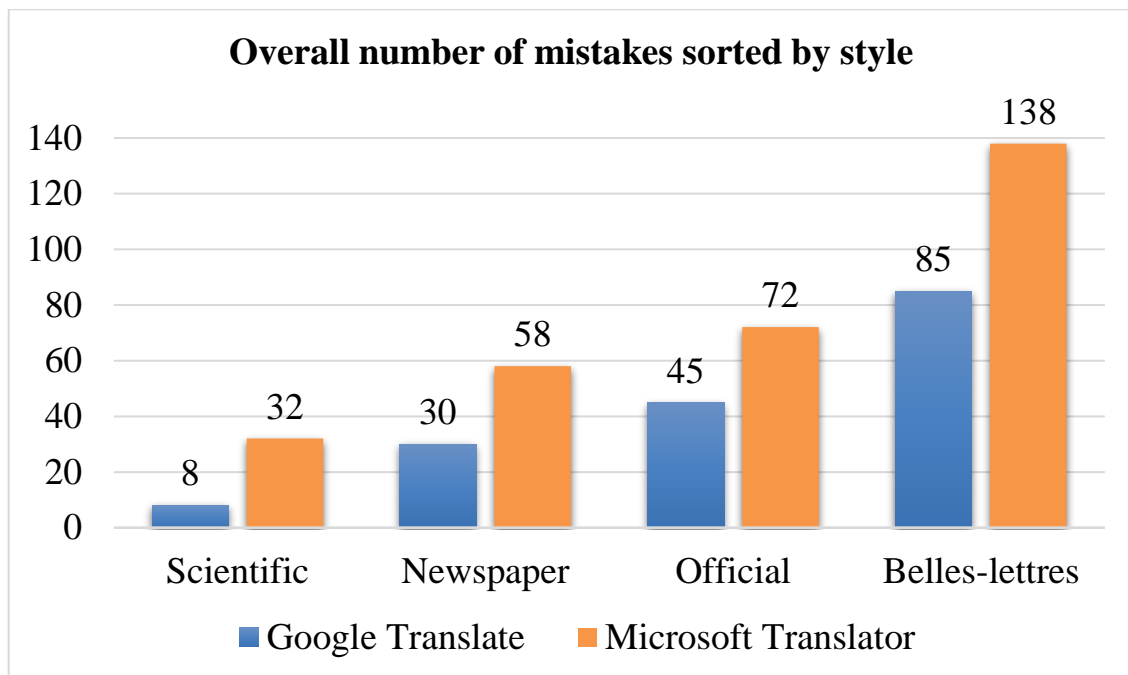
3. *Syntax*. There are included errors in the sentence composition, i.e. word order, punctuation, etc.;

4. *Semantics*. One of the main tasks of a translator is to preserve the original meaning, i.e. not to change it and not to lose it. Errors with delivery of the original meaning will be counted in this group;

5. *Untranslated words*. Sometimes, facing a rare word, machine translators may leave it in the final translation outcome just as it was. A quite

similar situation is, when a translator just transliterates the word. However, they will be counted only in case when transliteration is unnecessary.

The bar chart below shows how the services perform translations of different functional styles texts with overall number of errors made in each text of the styles:



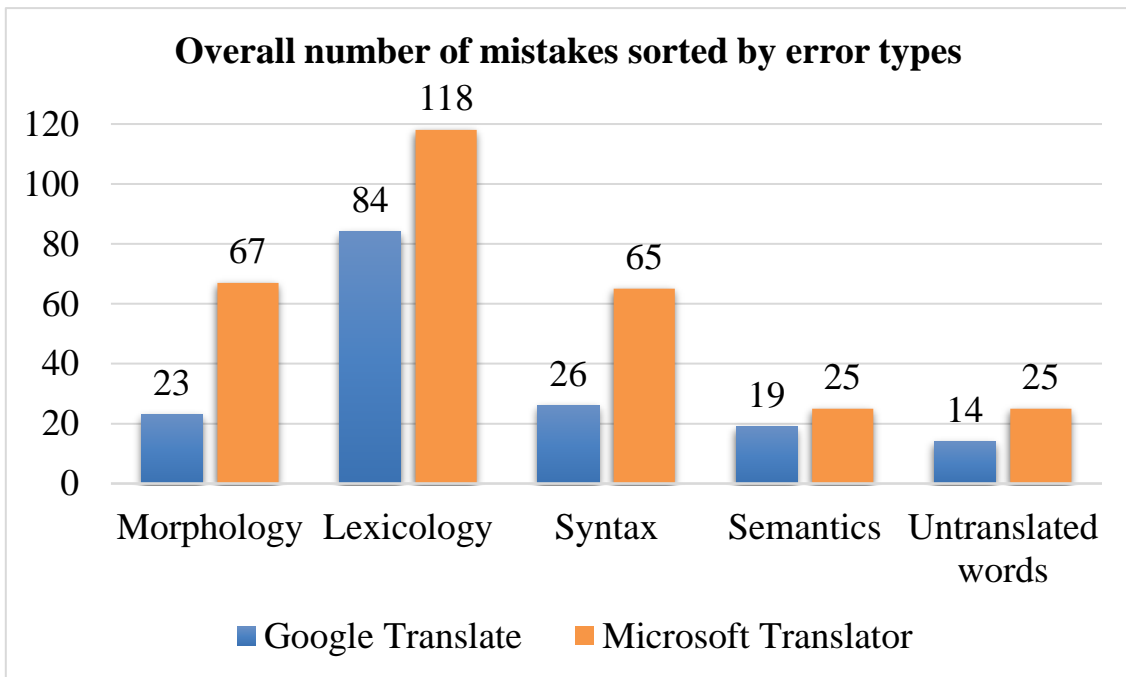
As we may see from the chart above, translations performed with help of Google Translate and Microsoft Translator have different total number of errors. Thus, we may conclude that these services cope with different functional styles unequally, namely, the scientific style is easier for both services than the belles-lettres style. This is because features and peculiarities are not similar in these styles, and to achieve equivalence, translator is to implement various number of translational reformations, therewith, communication aims and messages are different as well, which are to be preserved in the translation.

Moreover, we may also see that the two services have different number of errors with an interesting tendency. Google Translate performed each of the translations with fewer errors than Microsoft Translator did. There might be various reasons for that:

1. Text corpora are different, and they function differently;
2. Machine learning of Microsoft Translator is developed poorer, either because Google Translate has performed more translations, i.e. it “self-learnt” more, or because Google’s technologies are more advanced;

It is not to be forgotten that the most errors made by Microsoft Translator are consequence and not a cause.

Another bar chart shows error number for each group of errors:



Here we may see that the most errors the services make in lexicology, namely in word choice, wherein Microsoft Translator scored more errors in each of the groups than Google Translate. Moreover, the services have comparatively the same number of errors in group-pairs morphology-syntax and semantics-untranslated words.

As it was already mentioned above, the most errors made by Microsoft Translator are consequences of lexical errors. The same tendency we may notice with the following sequence:

Lexicology → Morphology → Syntax → Semantics

It is a general sequence of errors that make Microsoft Translator in its translations. However, it must be taken into account that this sequence does not represent every possible consequence since it is a generalised scheme.

Analysis of the translations performed with help of Google Translate did not reveal any tendencies of error sequences.

Translation of the belles-lettres style requires individual examination. The problem is that Google Translate and Microsoft Translator do not notice stylistic devices that were chosen by the author to emphasise some particular thoughts. Nevertheless, some stylistic devices do occur in translations due to their structures, i.e. machine translators just preserve the construction of an initial sentence. Thus, it depends on each particular situation, whether the outcome suits the target language paradigm or not. Otherwise, the stylistic devices are lost during the process of translation. It concerns such stylistic devices as, for example, pun. Poor stylistics is directly the main weakness of the machine translation. MT is yet to express human thoughts and emotions in the human way. Moreover, in the belles-lettres style, stylistic devices play important role because without them translation loses its equivalence, as part of the message is hidden behind the words.

The most common mistakes in all translations is wrong word choice. Other errors such as morphological, syntactic and especially semantic result from here. Machine translators sometimes fail to understand the context properly, whereby they put incorrect or even non-equivalent translation.

Classification, which was used to count number of errors, included the following groups of errors: morphological, syntactic, semantic, lexicological and untranslated words. This classification may be further subdivided into those errors that affect achievement of equivalence directly and those that do not. Those that affect achievement of equivalence directly include lexicological,

semantic and syntactic. Those that affect achievement of equivalence indirectly include morphological and untranslated words.

It is important to explain the subdivision. Lexicological errors affect equivalence because change of one word for another may be crucial for text understanding, and consequently for equivalence. Semantic errors speak for themselves, since the preservation of the message is one of the main requirements for performing an equivalent translation. Syntactic errors are not obvious to be in this group; however, it is needed to remember particular errors that are included in the group of syntax. Among them are such errors as wrong punctuation, word order and wrong relations between the words in the sentence. Each of these errors directly affect achievement of equivalence.

On the other side, we have those errors that do not affect achievement of equivalence directly, that are morphological and untranslated words. As for morphological errors, they often occur in the translation outcomes as a result of another error. The errors that are included in the group (various grammatical errors, such as wrong endings) do not affect message. They do affect readability, accuracy and coherence of the text. Those words that occur in the translation outcome as untranslated units often are either proper names, made-up words or other words that were not recognised by the machine translator. There are two possible variants that the machine may do: it either puts the original word in the outcome translation without any changes or transliterates it. Thus, these units that occur in translations do not affect the achievement of equivalence.

Another important note is that if we say that an error does not affect the achievement of equivalence directly, it does not mean that it does nothing with equivalence. A translation that is equivalent on all five levels must have none of these errors. This subdivision is aimed at prioritising, serving the subject of the research.

However, despite the mistakes translators made, each translation, except for the translations of texts of belles-lettres style, achieved equivalence on all five levels according to V.N. Komissarov. As for the belles-lettres style, the translators could only show four levels of equivalence. Numerous mistakes, especially lexicological, did affect meaning of the texts.

The analysed text fragments taken from various sources show what errors make Google Translate and Microsoft Translator, how these errors affect achievement of equivalence and what do the services do to make an outcome translation equivalent. Besides, with great help of the fundamental works in the field of studying equivalence and machine translation from the linguistic aspect, were defined groups of errors and their further subdivision.

By means of analysis, certain problems of equivalent translation were made:

1. Errors affect achieving of equivalence unequally;
2. The main weakness of the both translators is lexicological errors, namely, wrong word choice;
3. In the translations performed by Microsoft Translator, lexicological errors result in other errors;
4. Microsoft Translation has a tendency of making errors, i.e. it is possible to trace the sequence of errors;
5. NMT performs translations of different functional styles with different quality, it copes with the scientific style better than with the others, and the worst are the translations of the belles-lettres style;
6. NMT cannot consciously recognise stylistic devices.

To conclude the work, it is necessary to acknowledge that none of machine translators may compete with a human translator, despite the advantages of the machine translation over human translation. Machine translation can do instantaneous translations, which are in demand, for example,

built-in application by Google, which translate websites, or if someone needs to understand a text in a foreign language without need for a proper equivalent translation. Google and Microsoft make their services better for life and for people. They accelerate use of neural networks that are the basis for the services. However, artificial intelligence that translate texts cannot perform translation better than a human does so far.

Despite the fact, that NMT is a giant leap towards the better translations, there is still a long way to go, and this particular work is to contribute into MT development. However, it is to be mentioned that the neural machine translation is able to cope with sentences that are more complicated and the overall quality of translation after the launch became higher.

Литература

1. Арнольд, И.В. Стилистика современного английского языка. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз. ». — М.: Просвещение, 1990. — 300 с.
2. Гальперин, И.Р. Стилистика английского языка. М.: Высшая школа, 1981. — 316 с.
3. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1990. — 253 с.
4. Halton, M. Ghostly galaxy may be missing dark matter.: [online]. URL: <http://www.bbc.com/news/science-environment-43543195> (last access: 30.03.2018).
5. Hawking, S. A brief history of time: from the big bang to black holes. — New York: Bantam Books, 1990. — 198 p.
6. Hickey, R. Levels of language.: [online]. URL: <https://www.uni-due.de/ELE/LevelsOfLanguage.pdf> (last access: 25.03.2018).
7. Hutchins, W.J. Machine translation: a concise history.: [online]. URL: www.hutchinsweb.me.uk/CHUK-2006.pdf (last access: 02.02.2018).

8. Official mascot Campaign. Background Paper. September 2016 – Version 2.: [online]. URL: http://resources.fifa.com/mm/document/tournament/competition/02/83/37/28/backgroundpaper2018fwcofficialmascot-v2_clean_neutral.pdf (last access: 30.03.2018).
9. Pratchett, T. Mort. – London: Corgi Books, 2012. – 320 p.
10. Pratchett, T. The color of magic. – London: Corgi Books, 2012. – 238 p.

ИЗМЕРЕНИЕ УРОВНЯ КУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА (CQ) СРЕДИ СТУДЕНТОВ ИЗ РОССИИ

В.М. Целоусова

Для того, чтобы эффективно отвечать растущим запросам века глобализации, следует обладать высоким уровнем культурного интеллекта (CQ). Данная работа – это попытка проанализировать и синтезировать различные точки зрения на феномен CQ, а также разработать новый тест на определение уровня CQ. Цель данного исследования – измерить уровень CQ среди российских студентов программы «ИЯиМКК» в НИУ ВШЭ. Методы, использованные в работе, включают в себя анализ, сравнение, анкетирование и обобщение. Согласно результатам исследования, большинство опрошенных имеют представление о различиях между культурами. Тем не менее, в их знаниях были обнаружены некоторые пробелы, которые следует восполнить с помощью специализированных курсов. В общем и целом, нужно отметить, что многие люди сегодня отличаются относительно высоким уровнем CQ благодаря мультикультурной среде, созданной в результате глобализации.

Ключевые слова: культурный интеллект (CQ), компоненты культурного интеллекта, измерение уровня культурного интеллекта, тест на определение культурного интеллекта, межкультурная коммуникация, межкультурная коммуникативная компетенция

MEASURING THE LEVEL OF CULTURAL INTELLIGENCE (CQ) AMONG RUSSIAN STUDENTS

V.M. Tselousova

To qualify for the 21st century demands in our globalizing world, a person has to possess a high level of cultural intelligence, or CQ. This work attempts to combine different points of view on CQ and devise a new, unique set of standards, according to which one can identify their CQ level. This research aims to evaluate the level of CQ among Russian students at the department of foreign languages at the HSE in order to, firstly, see whether they should be offered special courses on understanding other cultures, and secondly, to indicate, which problems young people usually face while communicating with a person from a different culture. The methods employed are analysis, comparison, surveying and summarizing. The

paper explored that the bigger part of the surveyed are aware of some cultural differences, yet they still could be offered some training on the subject. In general, modern people tend to have a high level of CQ due to multicultural environment which surrounds them.

Keywords: CQ, cultural intelligence, CQ components, CQ levels, CQ test, intercultural communication, intercultural communication competency

To begin with, it should be noted that the phenomenon of cultural intelligence (CQ) stems from the intercultural communication theories. Soon Ang and Linn Van Dyne, the founding fathers of CQ, relied on the works of such scholars as Edward Hall, Gerard Hofstede and Richard Lewis. CQ encompasses such notions as time and space perception, context, etc., which are deeply rooted in the intercultural communication field of study.

So, what is cultural intelligence? According to Ang and Van Dyne, it is a person's capability to function effectively in situations characterized by cultural diversity [15].

Like lots of other concepts, CQ consists of several components, there are four of them: motivational, cognitive, metacognitive, and behavioral.

Motivational component, or Drive, is the driving force of all the four dimensions since it is responsible for demonstrating interest and desire to learn something about other cultures. What is more, this part of CQ implies being confident while dealing with the representatives from another culture, which is a crucial factor to consider in communication. Even though a person realizes that intercultural communication can be hard to go through at times due to the differences in world perception, they are still ready to tackle the problems and handle the situation. Thus, motivational CQ is linked to one's effectiveness in intercultural communication processes. Motivational cultural intelligence includes intrinsic motivation—the level to which one gets enjoyment from culturally diverse situations, extrinsic motivation—the more tangible benefits one obtains from culturally diverse experiences, and self-efficacy— one's

confidence that they will be effective in a intercultural communication process [12].

Cognitive component, also referred to as Knowledge, is connected to the awareness that cultures differ from one another and they actually shape the way people perceive the surrounding reality and behave. Moreover, this dimension encompasses the understanding that culturally determined phenomena vary from context to context. When a person's level of cognitive CQ is high enough, they can communicate across cultures quite successfully. Nevertheless, Van Dyne stresses the idea that only in combination with other three CQ dimensions can a person convey a message in the intercultural environment effectively [2, p.6].

Metacognitive component, or Strategy, indicates a person's ability to observe and understand intercultural context. It takes some time to get to the bottom of things and to correctly interpret the situation. That is why a meticulously planned communication strategy is the core notion for this dimension, which focuses not only on one person's cultural knowledge and background, but also on other people's. Metacognitive CQ encompasses awareness, planning, and checking. Awareness means being in tune with what's going on in one's self and others. Planning is taking the time to prepare for a intercultural encounter – anticipating how to interact with people, discuss a topic, and approach a situation. Checking is the monitoring we do as we take part in interactions to see if the plans and expectations we had were true. It's comparing what we expected with our actual experience – with what happened. This factor of CQ reflects whether or not we can engage in awareness, planning, and checking in ways that result in better contemporary leadership practices [12].

And finally, behavioral component, which is sometimes called Action, has to do with both verbal and non-verbal messages which a person conveys in the intercultural environment. Those who possess a high level of the behavioral CQ

know how to use gestures, phrases, posture, tone, etc. correctly, so that the messages are considered to be appropriate by the representatives of another culture. “The behavioral factor of CQ includes the capability to be flexible in verbal and nonverbal actions. It also includes appropriate flexibility in speech acts – the exact words and phrases we use when we communicate specific types of messages. While the demands of today’s intercultural settings make it impossible to master all the do’s and don’ts of various cultures, there are certain behaviors that should be modified when we interact with different cultures” [2, p.8].

According to Ang [12], it would be helpful to develop these CQ parts in a certain order, though, all the dimensions are equally significant, and some individuals can acquire them in a different manner. So, the scholar suggests that the first aspect to develop is Drive, which would give rise to a person’s desire to get some information on the issue. Then follows the Knowledge step, where one grasps some basic cultural notions and phenomena. After this comes the metacognitive dimension, in which people observe and plan their communication strategy, sort of mastering the communication scheme. And finally, a person gets the Action CQ and can operate freely, confidently and appropriately in the intercultural environment.

Being the pioneers of the field, Ang and Van Dyne had to measure the level of CQ some way. So, the scholars devised a unique test, which would allow to identify one’s CQ level. The questions to the test were divided into four categories, according to the number of the components. This way, the surveyed could know which types of knowledge about cultures are more developed and which are to be worked at. Despite the fact that the test is very detailed and presents a clear picture of someone’s CQ profile, the authors themselves have identified some of its drawbacks. Firstly, there are a lot of questions to the test, which consists of three relatively large parts. The third part requires the

involvement of four to six other people who are to evaluate a participant's CQ level. Thus, the participants suffered fatigue while accomplishing the survey. And secondly, the calculation process is too complicated. One has to possess some advanced Mathematics knowledge in order to calculate the results.

Taking the limitations and gaps mentioned above into consideration, it was decided to create a new CQ-level test. In order not to overwhelm the surveyed with a great number of questions, it was set to opt for only twenty questions instead of the original forty ones. Furthermore, the participants only need two people to evaluate them. Since it was decided to conduct a detailed survey, with both the involvement of participants and their peers, the number of the participants should not exceed six people in one focus group (from four to six people in one group). The participants are offered to estimate the degree to which they agree with the given statements. There are seven levels of agreement: strongly disagree; disagree; usually I would disagree, but sometimes this statement is true about me; I'm not sure; usually I would agree, but sometimes this statement is not true about me; agree; strongly agree. Thus, a minimum score for each component and for the overall score is one, and the maximum is seven.

The test suggests four major CQ levels, which are low, satisfactory, normal and high with the corresponding ranges: Low - from 1 point to 2,5 points; Satisfactory - from 2,6 points to 4,5 points; Normal - from 4,6 points to 6,5 points; High - from 6,6 points to 7 points.

Concerning the results, it could be stated that all the surveyed students possess a Normal level of CQ, according to this test level classification. The highest level of CQ among the participants could be found in the Drive CQ, while the lowest one was explored in the Action CQ. This trend could be explained by Ang's idea that despite the fact that all the components are equally important and interconnected, they are developed gradually, starting with Drive

CQ and developing further, to the Action CQ. The participants were provided with theoretical basis on the issue, but, unfortunately, not all of them had much real-life experience in communication with the representatives of other cultures. That is why the Strategy CQ and the Action CQ are at a lower level than the other two CQ components.

In general, the average level of CQ among the surveyed is 5.8, which equals a Normal CQ level. This fact indicates that although the students possess a decent level of knowledge on the subject, there is still room for improvement. They could be offered some additional courses specially designed to boost an overall CQ level or it would also be relevant if they socialized with people who have a different cultural background. When the participants were shown their results, none of them was surprised. They confirmed that this test evaluated their CQ level quite accurately and that the survey was not too long to make them bored or tired from it. This fact supports the idea such tests should neither contain any information overload nor encompass too many questions.

As for the future suggestions to the research, it is clear that the surveyed have demonstrated such a high CQ level because they are majoring on this subject. Nevertheless, it could be useful to measure CQ level of those students whose fields of studies are not connected to intercultural communication. Moreover, it could be relevant to compare the overall CQ levels of Russian students and their foreign counterparts in order to see whether these indexes would be really different. If they are, then collaboration on improving various components of CQ could be encouraged and supported. Students and tutors from different countries could share their experience and work on several methods of developing and measuring the CQ level.

Furthermore, this test could be given to students at the beginning of the intercultural communication course and at the end of it, so that they could estimate their progress.

References

1. Ang Soon and Earley Christopher Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures [Book]. - New York : M.E. Sharpe, 2003.
2. Ang Soon and Van Dyne Linn Cultural Intelligence: A Pathway for Leading in a Rapidly Globalizing World [Book]. - New York : M.E. Sharpe, 2009.
3. Ang Soon and Van Dyne Linn Cultural Intelligence: a review, reflections and recommendations for future research [Journal]. - New York : M. E. Sharpe, 2012.
4. Ang Soon and Van Dyne Linn Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation, and Task Performance [Journal]. - Michigan : Michigan State University Press, 2007. - 3.
5. Ang Soon and Van Dyne Linn Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance [Journal]. - New Jersey : John Wiley & Sons, 2007. - 3 : Vol. 3.
6. Ang Soon and Van Dyne Linn Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement and Applications [Journal]. - New York : M.E. Sharpe, 2008.
7. Brislin Richard and Worthley Reginald Cultural Intelligence. Understanding Behaviours that Serve People`s Goals [Book]. - New York : HarperCollins Publishers, 2001.
8. Bucker Joost, Furrer Olivier and Lin Yanyan Measuring cultural intelligence (CQ): A new test of the CQ scale [Journal]. - 2015. - 3 : Vol. 15.
9. Earley Christopher and Mosakowski Elaine Cultural Intelligence [Journal]. - Cambridge : Harvard Business Review, 2004. - 10.
10. Hall Edward Beyond Culture [Book]. - New York : Anchor Books, 1976.
11. Hall Edward The Hidden Dimension [Book]. - New York : Anchor Books, 1966.

- 12.Hall Edward The Silent Language [Book]. - New York : DOUBLEDAY & COMPANY, INC, 1959.
- 13.Hofstede Geert Cultures and Organizations: Software of the Mind [Book]. - New York : McGraw Hill, 2010.
- 14.Hong YingYi Handbook of Advances in Culture and Psychology [Book]. - Oxford : Oxford University Press, 2015.
- 15.Lewis Richard D. When Cultures Collide [Book]. - London : Nicholas Brealey International, 1996.
- 16.Livermore David Cultural Intelligence (Youth, Family, and Culture): Improving Your CQ to Engage Our Multicultural World [Book]. - New York : Hachette Book Group, 2009.
- 17.Livermore David Leading with Cultural Intelligence: The New Secret to Success [Book]. - San Francisco : Jossey Bass, 2010.
- 18.Peterson Brooks Cultural Intelligence: A Guide to Working with People from Other Cultures [Book]. - Yarmouth : Intercultural Press, 2004.
- 19.Rogers Everett M. Edward T. Hall and The History of Intercultural Communication: the United States and Japan [Journal]. - Tokyo : Keio University Press, 2002. - 24.
- 20.Samovar Larry A [et al.] Intercultural communication [Book]. - New York : Cengage Learning, 2014.

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

«ИГРА В КЛАССИКУ»

В РОМАНЕ ДОННЫ ТАРТТ «ЩЕГОЛ»

В.В. Доценко

Доклад посвящен рассмотрению романа Донны Тартт «Щегол» с точки зрения постмодернистской парадигмы.

Тартт «играет» с жанрами (синтез классического детектива и приключенческого романа), сюжетом, композицией и мотивами. В романе есть множество отсылок к образцам классической и элитарной литературы. Чарльз Диккенс «Приключения Оливера Твиста» – образ одинокого ребенка, Томас Манн «Будденброки. История гибели одного семейства», тема искусства в романе Оскара Уайльда «Портрет Дориана Грея», Антуан де Сент-Экзюпери «Маленький принц» - ребёнок и его сокровище, Дж. Роулинг «Гарри Поттер» – образ одинокого выжившего мальчика, Кормак Маккарти «Дорога» – мотив дороги и поисков героя.

Увлекательный сюжет, включающий штампы попчтива, позволяет анализировать роман еще и в контексте массовой литературы. Все это создает основу для изучения романа под разными углами.

Ключевые слова: Тартт, постмодернизм, поп-фикшн, массовая литература, мотив дороги, выживший ребенок, тема искусства.

PLAYING CLASSIC

IN DONNA TARTT'S NOVEL "THE GOLDFINCH"

V.V. Dotsenko

The report is devoted to the consideration of the novel «The Goldfinch» by Donna Tartt from the perspective of the postmodern paradigm.

Tartt plays with genres (synthesis of classical detective story and adventure novel), plot, composition and motives. In the novel there are many references to classical and elite literature. Charles Dickens «The Adventures of Oliver Twist» and the image of a lone child, Thomas Mann «Buddenbrooks: The Decline of a Family», the theme of art in Oscar Wilde's novel «The Picture of Dorian Gray», Antoine de Saint-Exupery «The Little Prince» and the child and his treasure, J. Rowling book series about Harry Potter and the image of a lone surviving boy, Cormac McCarthy «The Road» and the motive of the road and the search. Plot that includes elements of the pop-fiction allows to analyze the novel in the context of mass literature. All this creates the basis for the study of the novel from different angles.

Key words: Tartt, postmodernism, pop-fiction, mass literature, the motive of the road, the surviving child, the theme of art.

«Щегол» – роман американской писательницы Донны Тартт, опубликованный в 2013 году. Он удостоился Пулитцеровской премии за художественную книгу. Его можно отнести к постмодернизму по

нескольким признакам, и цель данного исследования определить и описать их.

Постмодернизм отличается интересом к культуре прошлого, изучением классических образцов и использованием множества интертекстуальных включений, переосмыслением традиционных эстетических ценностей. Исследователи иногда называют его «фристайлом в искусстве».

Другие отличительные признаки данной парадигмы – сближение с массовой культурой, критическое отношение к разного рода глобальным идеологиям, отказ от культа новизны, стремление стереть грань между высокой и низкой литературой.

Именно поэтому данное исследование названо «Игра в классику», это отсылает к роману – образцу постмодернистской литературы – «Игре в классику» Хулио Кортасара, с одной стороны, а с другой – подчеркивает легкость того, как автор играет с жанрами, сюжетами, героями, аллюзиями.

В романе Тартт классика становится основой характеров героев, эпизодов и сюжетных линий. Как известно, в постмодернизме новое – это измененное и иначе преподнесенное уже известное.

В романе «Щегол» прослеживается несколько особенностей сюжета. Во-первых, его можно определить как традиционный, то есть движущийся от завязки – неясной причины метаний Тео в гостинице в Амстердаме, к развязке – возвращению «Щегла». Во-вторых, в нем важное место занимает приключенческая составляющая. В-третьих, автор использует элементы, свойственные детективному сюжету, что также подчеркивает многоплановость разворачивающегося действия.

Центральный элемент любого детективного сюжета – загадка (тайна), раскрываемая работой ума. Этим центральным элементом является картина Карела Фабрициуса – «Щегол», которую Тео забирает из

музея, следуя просьбе умирающего рядом с ним незнакомца – мистера Велти. Изначально мальчик планирует вернуть картину в музей, но не может придумать, как это сделать. А затем понимает, что прошло уже слишком много времени, поэтому решает оставить ее у себя.

Детективный элемент проявляется в тот момент, когда Люциус Рив, скользкий тип с Верхнего Ист-Сайда, намекает, что знает о похищении Теодором голландского шедевра, и знает, в каких противозаконных сделках он использует ее. Мы пытаемся понять, о каких сделках идёт речь, предполагаем, что Рив блефует. Однако впоследствии Борис признается, что ещё в Вегасе он забрал картину себе, а на ее место положил тетрадь Тео. Какая судьба ждёт картину дальше: Борис давно потерял ее из виду, и теперь она служит в преступном мире разменной монетой. Автор интригует читателя возможными вариантами исхода.

Детективный элемент сюжета нагнетается, когда Тео в Амстердаме становится частью плана по возвращению картины, так как он сам до конца не понимает, в чем его суть. Затем когда он неделю ждёт Бориса в гостинице, не зная вернется тот или нет. Кажется, успешного выхода из сложившейся ситуации нет, так как Тео совершает убийство. Тем не менее, Борису удастся все уладить с картиной: ее вместе с другими утраченными шедеврами находят «арт-копы». Это становится разрешением детективного конфликта.

Другая важная черта постмодернизма – сближение с массовой литературой. Она проявляет себя в том, что роман можно отнести к поп-чтиву. Поп-чтиво, или поп-фикшн, это литературное произведение, написанное для массовой аудитории, с использованием элементов жанра, сюжета или характера героев, которые уже знакомы читателю и полюбились ему, такое произведение подразумевает получение прибыли от продажи и распространения книги.

Поп-фикшн представляет собой комбинацию двух элементов: «условности» и «изобретения». «Условности» в данном случае представляют собой специфические особенности, свойственные только этой определенной культуре в тот или иной период времени, причем эти особенности не несут в себе тех же коннотаций в *другой* культуре [17]. Примерами таких условностей являются типичные характеры, принятые и одобряемые идеи (например, идея о том, что ребенку необходимо внимание и забота родителей или близких людей, чтобы он не потерялся в жизни), широко известные метафоры, а также любимые сюжетные линии (в романе есть любовная линия, причем речь идет и о настоящем искреннем и безответном чувстве – к Пиппе, и об увлечении Китси, которое почти приводит к женитьбе), детективный сюжет, создающий напряжение, сюжет, связанный с дружбой главных героев. Они сохраняют таким образом ценности, принятые в обществе.

«Изобретения», наоборот, придуманы и прописаны именно этим писателем, они уникальны [17]. Это могут быть новые характеры, необычный сюжет (завязкой в романе становится теракт в музее, выбор локации и действия не типичен), креативное использование языка. Они транслируют новые концепции и отражают проблемы в обществе.

Оба эти элемента и создают такую большую популярность поп-фикшн: благодаря «условностям» люди находят в произведениях отражения их же жизней, верований, интересов. Это приносит им удовлетворение и ощущение эмоциональной безопасности [17]. В то же время изобретения обеспечивают их новой информацией, которая позволяет им избежать ощущения аналогичности написанных текстов.

Для постмодернизма характерно использование образов известных полюбившихся героев в новом сюжете. И Теодор Декер – не исключение. Основу его образа составляет то, что он одинокий, брошенный в большой

мир, никому не нужный выживший мальчик. И это дает основания проводить параллели с образом Гарри Поттера из серии романов Джоан Роулинг.

Хорошо известна история жизни Гарри Поттера. Его родители были мракоборцами, которых убил Темный Лорд. Лили Поттер, применив старинное заклятие защиты, смогла спасти жизнь своему единственному сыну, но сама вместе с отцом Гарри погибла. Так мальчик, год от рождения, остался без родителей. Его поместили жить к тете и дяде – Мистеру и Миссис Дурсль. В доме своих родственников он был одинок, потому что миссис Дурсль недолюбливала свою сестру и тем более не любила племянника. Так, лишенный материнского тепла, хорошего отношения, друзей он жил до 11 лет, когда жизнь его изменилась после получения письма из Хогвартса.

Когда в музее случился теракт, Теодору Декеру было всего 13 лет. Он выжил, но его мать погибла. Он остался совсем один: родители были в разводе, об отце воспоминания только самые неприятные, бабушка с дедушкой не любили его и всячески старались избегать общения с ним и его матерью.

Отголоски того дня будут тревожить его и спустя много лет. Пережитое сделает его нервным, ищущим успокоения в наркотиках и алкоголе человеком. Он будет чувствовать себя одиноким и в доме Барбуров, и в доме отца, и в мастерской Хоби.

Роман Оскара Уайльда начинается с предисловия – рассуждения о том, что такое искусство. Писатель был сторонником эстетизма, который предполагал, что эстетическая ценность художественного произведения довлеет над этическими и социальными проблемами.

Дориан Грей – главный герой романа, невероятно красивый молодой человек, который стал для своего друга-художника Бэзила

Холлуорда идеалом красоты, воплощением вдохновения. Холлуорд нарисовал его портрет, передававший его обаяние и красоту. Очень близко восприняв рассуждение лорда Генри о скоротечности молодости и увядании красоты, он искренне пожелал, чтобы старел портрет, а не он сам. С тех пор влияние времени и грехов отражалось не на лице настоящего Дориана, а на его портрете.

Из этого следует, что картина в романе занимает ключевое место, так как она отражает настоящую сущность главного героя, она служит видимым доказательством прогрессирующего уродства его души. Более того само существование картины вынесено в заглавие книги, как и в романе Тартт, это сближает их в том, какую смыслообразующую роль играют картины в текстах

Тема искусства и картины как его части – также одна из основных в романе «Щегол», ведь эта картина на долгое время станет единственной радостью в жизни подростка.

Тео восхищается «Щеглом» в независимости от того, какие перипетии происходят в его жизни. Сам он, ретроспективно рассуждая, говорит, что «<...>картина была той тайной, которая приподняла меня над самой поверхностью жизни и позволила понять, кто я такой» [10].

В двух романах представлена смежная идея о предназначении искусства и красоты.

Тео вспоминает мысль о смысле искусства, услышанную когда-то от матери: «Значение значения не имеет», то есть исторический фон и трактовки только портят наслаждение от созерцания искусства. В предисловии к «Дориану Грейю» автор также говорит о том, что «<...> только избранные видят в прекрасном одну лишь Красоту». И обе эти мысли, высказанные в разные эпохи звучат в унисон, постулируя идею эстетизма.

В повести-сказке Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц» у главного героя есть сокровище – цветок, который по его словам «его приручил».

Цветок своенравен и иногда почти невыносим, тем не менее, он очень им дорожит, ведь для него это единственный в мире цветок, его пугает мысль о том, что его может съесть барашек [8].

Для Маленького Принца цветок – неповторимый, поэтому он рассуждает так: «Если любишь цветок – единственный, какого больше нет ни на одной из многих миллионов звезд, – этого довольно: смотришь на небо – и ты счастлив. И говоришь себе: «Где-то там живет мой цветок...» [8]. И описываемые им чувства во многом схожи с тем, что испытывает Тео, когда думает о картине. Ведь зачастую ему даже не обязательно ее разворачивать и смотреть, хватит только мысли о прекрасном щегле.

Маленький принц не сводит глаз с крохотного ростка, непохожего на все остальные. Так и для главного героя романа Тартт «Щегол» особенный и непохожий на все остальные картины. Во многом это связано не только с притягательной силой самого шедевра, мастерства голландского художника, но и с тем, что мать Тео так сильно восхищалась именно этой маленькой картиной, репродукцию которой она увидела в детстве: «Это была самая первая картина, в которую я по-настоящему влюбилась. ... Я садилась в детстве на пол у кровати и часами ее рассматривала, как замороженная – такой кроха <...> Сначала я полюбила птицу, ну, как домашнее животное, что-то вроде того, а потом влюбилась в то, как она написана» [10, с. 35].

Томас Манн обозначил тему своего романа как «распад бюргерского дома». Дом Будденброков объединяет в себе понятия семьи и фирмы, что было характерно для типичного бюргерских семей того времени. В начале романа герои беззаботны, автор описывает новоселье и праздники семьи,

кажется, что дому ничего не угрожает, однако уже здесь чувствуется дезинтеграция: Иоганн-старший отказался от своего сына, покинувшего его дом. И далее это отдаление членов семьи будет только усиливаться: умрут Иоганн-старший, его жена, Иоганн-младший и Элизабет, Том и Христиан также покинут дом, Тони будет тщетно пытаться построить свой. Процесс опустошения дома Будденброков происходит постепенно.

Главная причина гибели семейства не в том, что она численно уменьшилась, а в тех процессах утверждения капитализма и другой формы ведения хозяйства, происходящих в то время: семья все больше подчиняется делячеству, бизнесу [10, с. 461], к тому же нарастает экономический упадок.

В романе Донны Тартт можно проследить гибель семейства Барбур. Эта семья друга Теодора – Энди, которого он знает с самого детства. Отец его работал на Уолл-стрит, а мать занималась благотворительностью.

То, что произошло с некогда вполне счастливой семьей, Тео узнает от случайно встреченного на улице Платта – старшего сына Барбуров: Энди утонул вместе с отцом во время шторма.

Вся семья изменилась. В Платте было сложно узнать отвязного молодого хулигана: «Не было больше высокомерия, прежнего душка агрессии, выглядел он теперь измотанным, в глазах – тревожная обреченность» [10, с. 461].

Тодди стал «здоровяком с открытым лицом, студентом» [10, с. 497], улыбка которого совсем не похожа на Барбуровскую – «ясная, широкая, без намека на ироническую ухмылку» [10, с. 498]. Он – единственный в ком Тео увидел «большое будущее». Китси выросла в «холодную бесстрастную красавицу» [10, с. 498].

Миссис Барбур «теперь было не сдвинуть с места, от ее корзинки с рукоделием, на звонки она не отвечала, ничьих приглашений не принимала

и даже к парикмахеру перестала ходить, это она-то, которая раньше к нему ходила раз в два дня, как часы, ровно в одиннадцать ноль-ноль, перед тем как отправиться с кем-нибудь обедать» [10, с. 545].

Именно к ним когда-то Тео отвезли социальные работники, так как номер Энди был одним из немногих, которые он знал наизусть. Барбуры приняли его в свой дом, однако он всегда ощущал типичную для них холодность и отрешенность.

Только спустя годы Тео осознает, что вообще вся семья была к нему очень добра, а он не мог этого оценить в полной мере из-за концентрации на своей трагедии: «Энди был ко мне добр, когда у меня больше никого не было. И я, по меньшей мере, мог отплатить добротой его матери и сестре. Сейчас-то я это понимаю, а тогда мне это и в голову не приходило, что я с годами не вылезал из своего кокона горя и самокопания, и за этой своей аномией, за ступором, апатией, замкнутостью и сердечными терзаниями я упустил множество повседневных, маленьких, незаметных проявлений доброты» [10, с. 503].

Оливер Твист – герой одноименного романа Чарльза Диккенса. Оливер – одинокий мальчик, рожденный в доме призрения, никогда не знавший родителей и вынужденный пройти суровый путь, чтобы в конце концов достигнуть счастья и обрести семью.

Началом длинного пути Оливера становится его побег от жестокого гробовщика Саурбери. Мальчик отправляется пешком в Лондон, где его никто не знает и никто не ждет. Голод, одиночество и чувство опасности не покидают его на протяжении всего пути. Семь дней Оливер шел в город один, и только затем он встретил Джека Даукинса – юного вора, плута и помощника старика Феджина. Он приведет его в Лондон в трактир «Три калеки», где Оливеру предстоит пережить много трудностей. Придя в этот город одиноким и никому не нужным сиротой, Оливер, как известно,

встретит там новых друзей и обретет семью. Это традиционный для английского романа хэппи-энд.

Главный герой «Щегла» также уходит из дома. Тео покидает дом в Лас-Вегасе после смерти отца из-за боязни попасть в приют.

Интересно, что единственные люди, с которыми попрощаются мальчики – это их лучшие друзья. Оливер прощается с Диком, который благословляет его одинокий путь, так как сам бежать не может: он за оградой работного дома, к тому же слаб из-за болезни. Тео прощается с Борисом Павликовским, ставшим его лучшим другом за время жизни в «пустыне». Декер пытается убедить его сбежать вместе с ним, но тот не готов так быстро принять решение, поэтому он отказывается. Прощальная сцена завершается поцелуем и размышлениями Тео о том, что зря он не уговорил Бориса поехать, и о том, как хорошо, что он не сказал другу «Я люблю тебя».

Также можно провести параллель в причинах побега: оба мальчика никому не нужны, у них нет родителей, что грозит одному определением в детдом, а другому – возвращение в дом призрения. И то, и то в их представлении сулит трудности и возможные издевательства. Они решаются на побег после переломного момента в их жизни – Тео после смерти отца (который его хотя и не любил, но давал свободу действий, был гарантом «неопределения» его в детдом), Оливер – после оскорблений памяти его матери и несправедливого наказания.

Так или иначе мальчики – герои, привязанные к своему веку (не зря Теодора Декера некоторые исследователи называют Оливером Твистом XXI века). Поэтому Теодор более прагматично выбирает свой путь в Нью-Йорк, Оливер же идет вслепую.

Одной из особенностей романа Диккенса является пространственное двоемирие как отличительная черта романтизма, где противопоставляется

«конечное» и «бесконечное», реальное и идеальное бытие. Исследователь Вахотина пишет о том, что в романе «Приключения Оливера Твиста» «антиномия «ближнее – дальнее» становится одной из ведущих, как и в других ранних романах Диккенса, поскольку тема дороги используется писателем в качестве основного средства для развертывания сюжета» [3].

Если считать, что дальнее представляет собой мечту, идеал, а ближнее – реальное, осязаемое, отрицаемое, тогда при уходе Оливера от гробовщика дальнее – это жизнь в Лондоне, про которую в работном доме говорили, что « <...>ни один толковый парень не будет нуждаться, живя в Лондоне» [4, с. 74] , а после возвращения к Феджину дальним становится счастливая жизнь у мистера Браунлоу. Диккенс использует бинарную оппозицию «ближнее-дальнее» дважды, подчеркивая тем самым силу и остроту конфликта: Оливер дважды попадает к Феджину (первый раз туда его приводит Джек Даукинс, второй раз его похищает и возвращает к старому еврею Нэнси).

Эта же бинарная оппозиция есть и в романе Тартт. Прежде всего, она возникает после смерти матери и определения Тео в дом Барбуров. Здесь то самое недостижимое идеальное – это их с мамой маленькая квартирка, в которой он провел все детство, в которой каждая вещь напоминает о ней: ее свитер, ракушки, которые когда-то они собирали вместе, гиацинты, каталоги и обертки конфет. Эта квартира как бы подчеркивает и бинарность времени: ненавистное сегодня и прекрасное прошлое, связанное со временем, проведенным с матерью. Несмотря на то, что в квартире Барбуров все относятся к нему с пониманием и тактом (исключения – редкие выходки младших детей), они скорее холодно приветливы, поэтому Тео чувствует себя лишним.

После знакомства с Хоби и вечеров, проведенных в его мастерской, идеалом, противопоставленным холодной красоте барбуровского дома,

становится дом старого мастера, где создается и реставрируется настоящее искусство, где живет воспоминание о Пиппе. Тео стремится туда.

Затем, когда его увозят в Лас-Вегас, «дальним» станет и дом Барбуров, который он вспомнит, потому что там о нем все-таки заботились, и дом Хоби, где живет искусство, и дом матери, который еще больше теперь усиливает контраст и противопоставление между ней и отцом.

У Оливера существует и другой вид пространственной антиномии, когда «здесь» – это жизнь земная, а «там» – жизнь после смерти. Он проявляется еще в самом начале рассказа о его жизни, когда после рождения он был на грани между жизнью и смертью. «В течение некоторого времени он [Оливер Твист] лежал, задыхающийся, на шерстяном матрасике, находясь в неустойчивом равновесии между этим миром и грядущим и решительно склоняясь в пользу последнего...» [4, с. 43].

Теодор также прочувствовал грань между этими мирами, когда у него случались передозировки или когда он решил покончить с собой.

Для того чтобы соединить эти бинарные оппозиции авторы и используют мотив одинокого пути, когда герой знает, от чего идет, но цель представляет себе нечетко, но скорее в положительном свете. Поэтому роман Тартт завершается рассказом Тео о том, что его жизнь теперь проходит в пути: ему необходимо исправить «ошибки» (т.е. махинации) с антикварной мебелью, которая разошлась по всей стране.

Мотив дороги является одним из основных, выделяемых в литературе, так как именно дорога дает возможность показать разные характеры людей, приключения, достижение цели.

В романе Кормака Маккарти «Дорога» отец и сын, выжившие после глобальной катастрофы, пытаются дойти до моря, так как именно там, они верят, остались люди, подобные им, а не каннибалы и бандиты. Они

одиноки в этом навсегда поврежденном мире, поэтому им так требуется найти место, которое походило на идеальное в этих условиях, и ориентир для них – море.

Мотив дороги является одним из ключевых в романе Тартт: главный герой романа Теодор Декер начинает свой длинный одинокий путь после смерти матери. Этот путь можно разделить на несколько частей. Остановимся подробнее на некоторых из них.

Во-первых, это путь домой после теракта. Мальчик отчаянно пытается отыскать мать, верит, что она просто ждет его дома, поэтому отправляется туда. Этот путь, как ему показалось, занял «целую вечность» [10, с. 65]. Весь мир кажется ему подавленным: «Везде – ощущение сгорбленной безликости, как на черно-белых снимках тридцатых годов – с очередями за хлебом и возле лопнувших банков» [10, с. 65].

Во-вторых, это путь из Нью-Йорка в Лас-Вегас, который он преодолевает вместе с отцом и Ксандрой. Тео очень сложно покинуть родной Нью-Йорк, так как «за всю свою жизнь я уезжал из города самое большее дней на восемь» [10, с. 230]. Это расставание с городом еще сильнее подчеркивает трагизм положения мальчика, ведь Нью-Йорк ассоциируется у него с матерью и жизнью до теракта, а теперь он вынужден его покинуть с отцом, которого не любит и не знает.

Здесь в очередной раз Тео испытывает страх разоблачения: его пугает досмотр в аэропорту, ведь картина у него с собой.

Здесь же у него впервые появляется возможность посмотреть на отца и его подружку внимательнее, узнать их чуть лучше. К тому же именно на этом отрезке пути он впервые попробует наркотики: «Таблетка не была настолько сильной, чтобы полностью меня вырубить, но весь полет я счастливо прокайфовал» [10, с. 233].

В-третьих, это путь, который он преодолевает из Лас-Вегаса в Нью-Йорк. Об этом подробнее в главе про Оливера Твиста.

В-четвертых, это путь в Нью-Йорк из Амстердама. Он никак не описывается в романе, но сам факт возвращения в очередной раз домой важен.

В-пятых, самый длинный отрезок пути, который не завершается с окончанием романа. Тео совершает его, чтобы выкупить обратно все подделки, которые продавал.

«Потому что прошел уже почти год, и все это время я был в пути, почти все эти одиннадцать месяцев я провел в зонах ожидания, гостиничных номерах и прочих местах, где не задерживаешься надолго, стоянки такси, взлет-посадка <...>» [10, с. 814].

И он говорит, что этот кажущийся бесконечным путь, пошел ему на пользу, он перешел от «нежелания к желаниям, от равнодушия – к неравнодушию» [10, с. 815]. Этот путь становится способом самоочищения героя.

Интересно, что почти все отрезки пути Тео так или иначе возвращается домой. Исключение может составить только поездка в Лас-Вегас в дом отца, что можно назвать таким возвращением лишь косвенно.

Как отец и сын в романе «Дорога» идут все время на юг, так и Тео всегда стремится вернуться в Нью-Йорк, это основной вектор его движения.

Интерпретация романа в контексте постмодернистской парадигмы позволяет провести смыслообразующие параллели с классическими произведениями литературы, что обогащает понимание текста Донны Тартт и проливает свет на некоторые аспекты мотивации героев.

Литература

1. Безе Н.Ю. Мотив дома в социально-историческом аспекте (роман «Будденброки» Томаса Манна) // Вестник Вятского государственного университета. – 2011. – С. 163-167.
2. Борзило О.С. Игра с классикой в культуре постмодерна // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2017. – №3. – С. 10-12.
3. Вахотина Н.А. Тема дороги в ранних романах Ч. Диккенса // Вестник Чувашского университета. – 2009.
4. Диккенс Ч. Приключения Оливера Твиста. – М.: Азбука, 2015. – 544 с.
5. Лебедева Ю.Н. Семейная книга Маннов и ее интерпретация в романе Т. Манна «Будденброки» // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2013. – С. 62-66.
6. Маккарти К. Дорога. – М.: Азбука, 2015. – 256 с.
7. Роулинг Дж. К. Гарри Поттер и Философский камень. - М.: Махаон, 2015. – 432 с.
8. Сент-Экзюпери А. де. Маленький принц. – М.: ЭКСМО, 2015. – 112 с.
9. Скребцова Т. Г. Речевое воздействие в детективном произведении // Вестн. Воронежского ГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 1. С. 113-117.
10. Гартт Д. Щегол. – М.: Corrus, 2015. - 832 с.
11. Уайльд О. Портрет Дориана Грея. – М.: Азбука, 2015. – 320 с.
12. Фомичева Ж.Е. От модернизма к постмодернизму: некоторые аспекты смены литературно-художественной парадигмы // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – №12 (107). – С. 160-169.

13. Черноземова Е. Н. Функция экфрасических обращений в романе Донны Тартт «Тайная история» // Горизонты гуманитарного знания. – 2016. – №4. – С. 57-69.
14. Шалимова Н. С. Жанровая атрибуция романа инициации на примере произведения Д. Тартт «Щегол» // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2017. – С. 163-166.
15. Butler C. Postmodernism: A Very Short Introduction. – New-York: Oxford University Press Inc, 2002. – 142 с.
16. Sim S. Irony and Crisis: A Critical History of Postmodern Culture. – London: Icon, 2002. – 304 с.
17. Characteristics Of Popular Fiction As Literary Genre // UKessays URL: <https://www.ukessays.com/essays/english-language/characteristics-of-popular-fiction.php> (дата обращения: 16.05.2018).

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЛИКАЦИИ КАК ПЕРЕВОДЧЕСКОГО ПРИЕМА

Л.М. Абдрашитова

В статье представлено описание и характеристика такого переводческого феномена как экспликация, и, в частности, культурологической экспликации при переводе инокультурных текстов и их адаптации для потенциального читателя. В настоящем сборнике приведены основные тезисы устного выступления и статья в сокращенном варианте.

Цель статьи – дать характеристику и описать возможности использования при переводе способов культурологической экспликации.

Объектом исследования послужила культурологическая экспликация как переводческий прием.

Предмет исследования – способы культурологической экспликации, используемые при переводе иноязычных текстов.

Задачи: предоставить наиболее полное определение экспликации; предложить классификацию экспликации; подробно рассмотреть культурологическую экспликацию.

Исследование проводилось с помощью лингвистических методов интерпретативного, сравнительного анализа, описательного метода.

Результатами исследования являются определение понятий «экспликация» и «культурологическая экспликация», демонстрация применения способов культурологической экспликации в практике перевода текстов.

Практическая значимость предполагает возможность использования результатов работы при решении переводческих задач, в частности, поиске подходящего способа перевода безэквивалентной лексики.

Ключевые слова: экспликация, реалия, безэквивалентная лексика, способы перевода, прагматическая адаптация, межкультурная коммуникация.

KEY ASPECTS OF CULTUROLOGICAL EXPLICITATION AS A TRANSLATION METHOD

L.M. Abdrashitova

The article provides a description and characteristic features of such a translation phenomenon as explicitation and particularly culturological explicitation in view of translation and adaptation of foreign culture texts for a potential reader.

The aim of the article is to present characteristic features of culturological explicitation and describe possible ways of its usage in translation.

The object of the research is culturological explicitation as a translation method.

The subject is main methods of culturological explicitation used for translation of texts.

The tasks are to define explicitation in a more precise way; to offer an explicitation classification; to illustrate explicitation methods of translation with examples.

The research involved the methods of interpretative and comparative analysis, as well as the description method.

The study results enabled the researcher to define the concepts of explicitation and culturological explicitation, as well as to demonstrate of usage of culturological explicitation methods in the process of text translation.

The research results could be of practical significance for interpreters and translators who face translation challenges, especially when searching for a suitable way of translation of non-equivalent vocabulary.

Key words: explicitation, explication, culture-specific concept, non-equivalent vocabulary, ways of translation, pragmatic adaptation, cross-cultural communication.

В отечественном и зарубежном переводоведении к экспликации и ее определению как переводческому приему неоднозначное отношение. Каждый исследователь вкладывает разный смысл в трактовку данного явления, и у каждого исследователя формируется свое мнение относительно применимости экспликации при переводе.

Определим **экспликацию** как процесс и результат преобразования в тексте перевода имплицитной информации, содержащейся в исходном тексте, и адаптации текста перевода к условиям принимающей лингвокультуры.

С учетом ряда критериев выявлено четыре вида экспликации:

- лингвистическая экспликация;
- контекстуальная экспликация;
- культурологическая экспликация;
- металингвистическая экспликация.

В настоящей статье отдельное внимание уделено культурологической экспликации, применение которой направлено на нивелирование расхождений в фоновых знаниях и разнице культур при переводе текстов, содержащих реалии другой культуры.

Рассмотрим способы, эксплицирующие значение реалии при переводе, требующие от переводчика достаточного наличия фоновых

знаний применительно к языку перевода. По способу эксплицирования можно выделить следующие приемы:

Экплицирующий прием	Исходный элемент при переводе	Способ реализации переводческого приема
Замещающее эксплицирование	Не сохраняется, заменяется	Парафраза, описательный/объяснительный перевод
Экплицирование, осуществляемое непосредственно в тексте перевода	Сохраняется	Внутритекстовый переводческий комментарий, интерполяция
Экплицирование за текстом перевода, в примечаниях	Сохраняется	Затекстовый переводческий комментарий, примечания переводчика

Описательный (разъяснительный, объяснительный перевод) – это прием перевода, который заключается в описании средствами другого языка обозначенного понятия, не имеющего соответствующей номинации в языке перевода.

Пример: *landslide* - победа на выборах с большим перевесом голосов.

Парафраза подразумевает описательный перевод и замещает собой реалию исходного текста, однако при такой замене читатель не должен потерять возможность соприкоснуться с особенностями культуры исходного текста.

Пример парафразы-гиперонимизации/генерализации:

*Его представили будущим **теще и тещю**.*

*He was introduced to **the parents of his future wife**.*

В этом случае при переводе конкретные обозначения представителей семьи обобщаются до класса предметов.

Пример денотативной парафразы в переводе отрывка из романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»:

*в заломленной на **затылок** клетчатой кепке...*

*with a checked cap cocked on **the back of his head**....*

Переводчик применяет парафразу или описательную конструкцию, когда переводит *затылок* («задняя часть головы»), принятой в английском языке формой выражения понятия — *the back of his head*.

В целом, понятия парафразы и описательного перевода синонимичны.

Переводческий комментарий – комментарий, добавляемый к тексту перевода для разъяснения имплицитной информации текста оригинала и введения дополнительной информации, поясняющей то содержание текста оригинала, которое непонятно читателям перевода ввиду несовпадения лингвокультурных пространств автора и читателей. Переводческий комментарий может быть **внутритекстовым** и **затекстовым**.

Пример внутритекстового комментария:

It is an interesting film about Alcatraz.

Интересный фильм об Алькатразе (бывшая тюрьма на острове Алькатраз рядом с Сан-Франциско).

Интерполяция – это добавление пояснения в текст перевода к исходному элементу, непонятному для потенциального читателя текста перевода.

Пример интерполяции:

She surely wanted to live in Knightsbridge.

Ей, конечно же, хотелось жить в районе Найтсбридж.

Затекстовый переводческий комментарий – комментарий, который выносится за рамки текста, оформляется в виде сносок в конце страницы, в конце книги, примечаний, глоссариев.

Для эффективного решения переводческих задач необходимы определенные приемы перевода. Экспликация в целом и отдельно

культурологическая экспликация как переводческие приемы играют важную роль в процессе перевода текстов с одного языка на другой.

Литература

1. Алексейцева, Т. А. Экспликация как способ преодоления межъязыковой и межкультурной асимметрии в переводе. Диссертация на соискание ученой степени к.ф.н. Санкт-Петербург, 2009. С. 187.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. Москва, 1980.
3. Гарбовский Н.К. Теория перевода: Учебник. Издательство: М., МГУ, 2004.
4. Коровкина М.Е. Концептуальная и языковая картины мира и трудности перевода. М.: РГГУ, 2012.
5. Толковый переводоведческий словарь. 3-е издание, переработанное. М.: Флинта: Наука. Л.Л. Нелюбин. 2003.
https://pervodovedcheskiy.academic.ru/1019/%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B4 (Дата обращения: 17.03.2018 г.)
6. Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. М., Воен. Изд. Мин. обороны СССР. 1973. С. 271.
7. Baccheretti P. Traduire ou interpréter ? // La Traduction. (Problèmes théoriques et pratiques), Cercle linguistique d'Aix en Provence, Travaux 10. Aix-en-Provence, 1993. P. 210.
8. Blum-Kulka Sh. Shifts of cohesion and coherence in translation // Translation Studies Reader. New-York and London, 2006. P.292.
9. Pápai V. Explicitation: A Universal of translated text? // Mauranen A., Kujamäki P. (eds.) Translation universals: Do they exist? Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2004. P.143-169.

10. Pym A. Explaining Explication // Karoly, K., Fóris Á. (eds.) New Trends in Translation Studies. In Honour of Kinga Klaudy. Budapest: Akademia Kiado, 2005. P. 29-45.

ИДИОСТИЛЬ ПОЭТА В СИСТЕМНОМ АНАЛИЗЕ ОРИГИНАЛА И ПЕРЕВОДА

А.А. Аксенова

Идиостиль поэта или писателя является феноменом, требующим всестороннего анализа не только в рамках стилистики, но и с позиций когнитивной лингвистики, так как в формировании индивидуального авторского стиля большую роль играют подсознательные механизмы индивидуума, в то время как стилистические особенности текста являются материальным выражением мировоззрения и художественной концепции автора.

Однако не разработана полностью системная методология предпереводческого анализа идиостиля оригинала и постпереводческого сопоставительного анализа оригинала и перевода. В связи с этим целью нашего теоретического исследования является разработка подхода к системному анализу оригинала и перевода с учетом как стилистического, так и когнитивного аспекта идиостиля автора. Материалом для практической части исследования послужило поэтическое наследие английского поэта рубежа XVIII-XIX вв. Уильяма Блейка («Книга Тэль»).

Ключевые слова: идиостиль, переводческий анализ, переводческая трансформация, метафора, аллегория.

IDIOSTYLE OF POET IN THE SYSTEMIC ANALYSIS OF THE ORIGINAL AND ITS TRANSLATED VERSION

A.A. Aksenova

Summary: The phenomenon of a writer's ideostyle demands profound analysis not only from the perspective of Stylistics but also Cognitive Linguistics for subconscious motives of an individual play a great role in development of an author's ideostyle while stylistic peculiarities of a text express an author's worldview and artistic concept.

The chief goal of our article is to show the systemic approach to the analysis of the original and its translated version from the perspective of practical needs of the translator taking into consideration stylistic and cognitive aspects of an author's ideostyle. In the article we perform analysis William Blake's writing «The Book of Thel» and its translated versions performed by S. Marshak and S. Stepanov.

Keywords: ideostyle, translation analysis, translation transformation, metaphor, allegory.

Существует несколько переводов «Книги Тэль» В. Блейка на русский язык: К. Д. Бальмонта (1921 г.), С. Я. Маршака (1969 г.), А. Сергеева (1975 г.), С. А. Степанова (2000 г.) и др. В данной статье мы проанализируем

переводы С. Я. Маршака и С. А. Степанова и рассмотрим, насколько объективными можно считать различные решения переводчика, а также постараемся ответить на вопрос, удалось ли этим переводчикам воссоздать характерные черты идиостиля В. Блейка.

Особенное внимание необходимо уделить переводу девиза Тэль, так как он стоит в сильной позиции и играет ключевую роль в расшифровке нелинейной структуры произведения. У девиза Тэль в переводе С. Я. Маршака отсутствует заголовок. Помимо этого, изменена пунктуация. В оригинале двоеточье четко обозначает связь двух двустижий, четверостишие представляет собой три вопроса. В переводе девиз представляет собой также три вопроса. На лексическом уровне «golden bowl» трансформируется в «золотой ковш». Слово «ковш» имеет народный оттенок и ассоциируется с русской культурой, так как является чашей с одной ручкой, известной на Руси с X века [2]. Данный выбор можно считать примером доместикации в переводе. В то же время он может компенсировать утрату архаичной грамматики оригинала, которая использовалась В. Блейком в рамках создания «торжественно-возвышенной окраски» [1]. Однако данный перевод полностью стирает вероятный религиозный контекст оригинального выражения «golden bowl», который ощущается в оригинале. Форма вопросов в переводе «как спрятать» подразумевает поиск некоторого способа спрятать мудрость и любовь, данное коммуникативное намерение отсутствует в оригинале.

Среди особенностей перевода С. Я. Маршака можно отметить использование просторечья и лексики с народным колоритом. Данные особенности отсутствуют в оригинале. При воссоздании аллегорических персонажей допущены неточности: отсутствие капитализации имен, использование двух разных имен для одного персонажа, трансформация образа девы в образ ребенка. Также в переводе не соблюдена строфика

оригинала. В некоторых случаях мы отметили усиление или изменение эмоциональной окраски текста. Сильную трансформацию претерпел девиз Тэль, который, на наш взгляд, в оригинале является ключевым для интерпретации всего произведения. Однако данный перевод можно считать адекватным, так как в нем нами не обнаружено систематических искажений индивидуального стиля В. Блейка, а также передано жанровое своеобразие оригинала.

Перевод С. А. Степанова является наиболее новым из издававшихся переводов «Книги Тэль» В. Блейка. Мы рассмотрим данный вариант перевода в сравнении с оригиналом и с переводом С. Я. Маршака. Девиз Тэль озаглавлен в переводе С. А. Степанова соответствующим образом. Переводчик использовал добавление «слепой» при описании крота, что свидетельствует о его индивидуальной интерпретации данной строфы. Если крот слепой, логично предположить, что он не может ответить, что находится в яме и символизирует не опыт, а, вероятно, духовную слепоту. Вопросы о мудрости и любви также трансформированы в переводе и начинаются со слов «есть ли».

Таблица 1: «Переводческие трансформации девиза Тэль»

Тип переводческих трансформаций	Текст
Оригинал В. Блейка: -	THEL'S MOTTO Does the Eagle know what is in the pit? Or wilt thou go ask the Mole: Can Wisdom be put in a silver rod? Or Love in a golden bowl?
Перевод С. Я. Маршака: Заголовок «THEL'S MOTTO» опущение, «орлу», «крот» - утрата	Известно ль орлу, что таится в земле? Иль крот вам скажет о том? Как мудрость в серебряном спрятать жезле,

<p>капитализации заглавных букв, «В земле» – генерализация, «Как спрятать» – замена общего вопроса специальным, «ковше» – доместикация. Перекрестная рифма: 1-3, 2-4 (в оригинале только 2-4).</p>	<p>А любовь - в ковше золотом?</p>
<p>Перевод С. А. Степанова «слепой» - добавление, «есть ли» - смысловое развитие (замена процесса следствием). Перекрестная рифма: 2-4.</p>	<p>ДЕВИЗ ТЭЛЬ О том, что в яме, расскажет Орел Или Крот ответит слепой? И Мудрость в серебряном есть ли жезле, А Любовь – в чаше златой?</p>

В таблице выше дано сопоставление переводческих трансформаций девиза Тэль при переводе С. Я. Маршаком и С. А. Степановым. Как можно видеть, в переводе С. Я. Маршака оригинал претерпел большее количество изменений, которые влияют на содержание данной строфы.

В начале первой части, как и в переводе С. Я. Маршака, в переводе С. А. Степанова утрачена метафора «sunny flocks», переводчик использует словосочетание «свои стада», С. Я. Маршак прибегает к уточнению («своих овец»). Возвышенный строй оригинала в переводе С. А. Степанова компенсирован устаревшей и религиозной лексикой: «нисходят долу» – «down by the river of Adona her voice is heard», «десница» – «His hand», «наперсница» – «partner». Переводчик трансформировал «eternal vales» в «долинах горних», вовлекая в ассоциативный ряд христианскую оппозицию дольного и горнего мира.

Переводчик изменил название растения «лотос» на «кувшинку», при этом расширив аллегория «born but to smile and fall» с помощью перевода

«раскрыться и опасть». При этом теряется антропоморфность данного образа. «Parting cloud» переведено с помощью прилагательного «тающее», в данном случае фокус смещен на скоротечность жизни, что вполне согласуется с вопросами, терзающими главную героиню.

Ритмическая структура перевода имеет определенные погрешности. Так, например, происходит сбивка ритма в строке «И тихо вкусить сон смерти, и голосу внимать». Такой сбивки не наблюдается в оригинале. Также, на наш взгляд, прилагательное «предвечерний» использовано в переводе для сохранения ритма и не несет смысловой нагрузки.

При воссоздании образа лилии переводчик использует синоним-метонимию «стебелек», который также присутствует в переводе С. Я. Маршака. Но в данном случае неясно, идет ли речь о водяной лилии (*lotus lily*) или о лилии, которая растет на суше. Оба этих растения являются символом чистоты во многих культурах. Однако в оригинале выражение «wat'ru weed» позволяет сделать предположение о том, что автор имеет в виду водяную лилию. Словосочетание «травинка тонкая» в переводе С. А. Степанова рождает ассоциации с травами, не имеющими цветов, так как словарное значение слова «травинка» – это «один стебелек травы, былинка» [3]. Изменение образа происходит также вследствие использования слова «разнотравье» при переводе «humble grass». Разнотравье предполагает «разные травы, произрастающие в одной местности» [3]. При переводе теряется единство скромных, смиренных трав и Лилии. Она, скорее, противопоставлена им. Также при переводе утрачен образ «silver shrine».

Следует также отметить оригинальные переводческие решения, которые демонстрируют творческий потенциал переводчика. К таким переводческим находкам мы относим следующие лексические единицы: облюбовала, Дева мирно дышащей долины, прозрачность меду твой сок дает, родит в корове молоко, наперсница. Данный выбор лексики

демонстрирует богатый словарный запас переводчика и его способность творчески трансформировать образы оригинала, сохраняя возвышенный стиль произведения. При переводе «contagious taints» С. А. Степанов использует конкретизацию «плевелы», которая в то же время дает четкую ассоциацию с христианской тематикой.

Нами отмечено несколько случаев переводческой небрежности в данном варианте перевода. Как и С. Я. Маршак С. А. Степанов прибегает к просторечному выражению для перевода «Dost thou, O little Cloud»: «вот оно что». Для перевода «reclin'd upon his airy throne» переводчик использует глагол «откинулось» («склонилось» у С. Я. Маршака). На наш взгляд, глагол «откинуться» предполагает некоторую вальяжность и небрежность (синоним «завалиться» [3]), которой не предполагает оригинал. При переводе имени «the Clod of Clay» переводчик использует обобщение «глина». Но глина является веществом, некой аморфной субстанцией, поэтому визуальный образ персонажа в некоторой степени стерт в переводе.

Таким образом, мы считаем, что обоим переводчикам удалось передать особенности идиостиля второй пророческой книги В. Блейка. Мы считаем, что обоими переводчиками был проведен предпереводческий анализ. Об этом свидетельствуют переводческие трансформации, которые являются результатом выбора лексических и грамматических средств. На наш взгляд, различия переводческих решений связаны с различной интерпретацией смыслов оригинала, различиями временного контекста переводов и различной степенью реализации творческого потенциала переводчиков при переводе.

Литература

1. Бойчук, И. В., Моисеева С.А. Архаизация в англоязычной прозе (на материале произведений американских и британских авторов XIX-XXI вв.) [Текст] // Научные ведомости. 2016. – № 249 (28). – С. 34–41.

2. Даль, Владимир Иванович (1801-1872). Толковый словарь живого великорусского языка / [соч.] Владимира Даля. - 3-е, исп... - страница 165 [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.url: https://dlib.rsl.ru/viewer/01003972234#?page=165](http://www.url:https://dlib.rsl.ru/viewer/01003972234#?page=165) – 10.05.2018.

3. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс] – Режим доступа: [www.url: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/243714](http://www.url:https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/243714) – 11.05.2018.

**ЛЕКСИКА СУДОПРОИЗВОДСТВА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ
ТЕКСТЕ КАК ОБЪЕКТ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ПЕРЕДАЧИ
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ДЖ. АРЧЕРА «SONS OF FORTUNE»
И ЕГО ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК)**

Е.И. Артюх

Статья посвящена проблеме межъязыковой передачи лексики судопроизводства, используемой в художественном тексте. Актуальность темы связана с тем, что возрастает интерес к сравнительному переводческому анализу. Материалом исследования являются 100 предложений оригинала и русского перевода романа Дж. Арчера «Дети судьбы», содержащие специальную лексику. Структура проведенного исследования основана на классификации терминов по их форме, предложенной в работах С.В. Гринева-Гриневича. Параметры анализа материала опираются на стратегии действий переводчика, описанные в работе И. С. Алексеевой, а также на работы В.Н. Комиссарова и Л. Л. Нелюбина. В каждой структурной группе лексики приводятся количественные данные.

Ключевые слова: специальная лексика, однозначное соответствие, вариативное соответствие, трансформация, ситуативный эквивалент, термин-слово, термин-словосочетание, ФЕ.

**JUDICIAL PROCEDURE VOCABULARY IN LITERARY TEXT AS
THE OBJECT OF INTERLINGUAL TRANSLATION
(ON THE MATERIAL OF J. ARCHER'S NOVEL «SONS OF
FORTUNE» AND ITS RUSSIAN TRANSLATION)**

E.I. Artyukh

The article is devoted to the problem of the interlingual translation of judicial procedure vocabulary used in the literary text. The relevance of the theme is explained by the increasing interest in comparative translational analysis. The data for the study is 100 original sentences including judicial procedure vocabulary and their Russian translation in J. Archer's novel «Sons of Fortune». The structure of the undertaken study is based on the form classification

suggested by S.V. Grinev-Grinevich. Analysis parameters relay on the translator's strategies described in I.S. Alekseeva's works and in the works by V.N. Komissarov and L.L Nel'ubin. Qualitative data in each group of vocabulary is given.

Keywords: special vocabulary, one-to-one match, variable match, transformation, situational equivalent, word-terms, word combination term, phraseological unit.

В современной художественной литературе широко используется специальная лексика. Она отражает те сферы деятельности, в которых работают или с которыми сталкиваются персонажи.

Материалом исследования являются 100 предложений из оригинала и русского перевода романа Дж. Арчера «Sons of Fortune» (2003), содержащих специальную лексику судопроизводства.

Прежде всего, отметим, что процесс перевода предполагает подбор соответствия из арсенала языка перевода. И. С. Алексеева выделяет три стратегии действий переводчика [1, с.155]:

- 1) переводчик берет имеющееся одно-единственное соответствие (однозначное соответствие);
- 2) переводчик выбирает из нескольких вариантов (вариантное соответствие);
- 3) переводчик создает собственное соответствие в рамках закономерностей языка перевода (трансформация).

В нашем исследовании также имеются примеры ситуативной эквивалентности. Для данного языкового явления, описанного в труде В.Н. Комиссарова «Слово о переводе» [3, с.146], характерна бóльшая зависимость от контекста (ситуации), чем в случае с другими переводческими решениями.

Мы проанализировали весь материал с точки зрения действий переводчика, основываясь на классификации С. В. Гринева-Гриневича [3, с.62, с.136-138] и предварительно сгруппировав его по структурному принципу: термины-слова и термины-сочетания. Отдельно выделили

фразеологические единицы, к которым относим все словосочетания с глаголом. Начнем с первой группы. Сюда входят термины следующих словообразовательных типов:

– корневые (29 лексических единиц – 51 употребление, где: 32 вариативных терминологических соответствия, 11 трансформаций, 5 ситуативных терминологических эквивалентов, 3 вариативных нетерминологических соответствия);

– приставочные (5 лексических единиц – 11 употреблений, где: 5 ситуативных терминологических эквивалентов, 4 трансформации, 2 вариативных терминологических соответствия);

– суффиксальные (11 лексических единиц – 18 употреблений, где: 12 вариативных терминологических соответствий, 4 трансформации, 1 ситуативный терминологический эквивалент, 1 ситуативный нетерминологический эквивалент);

– сложные (3 лексические единицы – 5 употреблений, где: 3 вариативных терминологических соответствия, 2 трансформации);

– термины, образованные путем конверсии (2 лексические единицы – 2 употребления, где: 1 вариативное терминологическое соответствие, 1 трансформация).

В другую группу входят термины-сочетания:

– AN (6 лексических единиц – 12 употреблений, где: 10 трансформаций, 2 вариативных терминологических соответствия);

– NN (7 лексических единиц – 9 употреблений, где: 3 вариативных терминологических соответствия, 3 трансформации, 2 ситуативных терминологических эквивалента, 1 ситуативный нетерминологический эквивалент);

– предложно-падежное сочетание (4 лексических единицы – 7 употреблений, где: 2 однозначных соответствия, 2 трансформации, 1

вариативное терминологическое соответствие, 1 вариативное нетерминологическое соответствие, 1 ситуативный терминологический эквивалент);

– NA (1 лексическая единица – 14 употреблений, где: 14 вариативных терминологических соответствий);

– VingN (разновидность NA, 1 лексическая единица – 1 употребление, где: 1 трансформация);

– VedN (разновидность AN, 2 лексические единицы – 2 употребления, где: 1 вариативное терминологическое соответствие, 1 ситуативный терминологический эквивалент);

– N of N (2 лексические единицы – 4 употребления, где: 3 трансформации, 1 вариативное терминологическое соответствие);

– Ving to N (1 лексическая единица – 1 употребление, где: 1 вариативное терминологическое соответствие).

В группе фразеологических единиц мы выделили:

– 18 трансформаций,

– 13 вариативных терминологических соответствий,

– 4 ситуативных терминологических эквивалента,

– 1 вариативное нетерминологическое соответствие,

– 1 ситуативный нетерминологический эквивалент.

Рассмотрим два примера. В первом из них перед нами сравнение, включающее в себя специальную лексику:

Many of the other rumors about Karl Abrahams could not be substantiated, and so he would have *dismissed* them **as hearsay and therefore inadmissible** [5, с. 86].

Многие другие слухи о Карле Абрахамсе не могли быть подтверждены, так что он *отметал* их **как показания с чужих слов и потому недопустимые в зале суда** [4, с.77].

Где:

– подобран вариативный эквивалент (показание с чужих слов) к сложному существительному «hearsay»;

– грамматически трансформировано, с заменой члена предложения (не допустимое судом [2] => недопустимое в суде), и конкретизовано (зал суда) прилагательное «inadmissible».

Заметим, что лексика судопроизводства, помещенная в сравнительную конструкцию, помогает достичь стилистического эффекта, а именно – выразить отношение профессора к сплетням о себе: Карл Абрахамс придавал им такое же малое значение, какое придают свидетельству, основанному на непроверенных данных.

Другой пример:

Had you made such a rash statement **in court**, **opposing counsel** would have **objected**, **the judge** would have **sustained** his **objection**, and **the jury** would have dismissed you as a fool, Mr. Gates [5, с.91].

Если бы вы сделали такое скоропалительное заявление **в суде**, **представитель противоположной стороны** **заявил** бы **возражение**, **судья** это **возражение поддержал** бы, а присяжные сочли бы вас дураком, мистер Гейтс [4, с.77].

Где:

– использовано однозначное соответствие [1] для предложно-падежного сочетания «in court» («в суде»);

– расширено в своем значении сочетание «opposing counsel» (генерализовано – в словаре указано, что это не просто представитель, а адвокат противоположной стороны [3]);

– подобран ситуативный эквивалент к слову «to object» – («заявить возражение» – «raise an objection» [3]);

– использовано вариативное соответствие для существительного «judge»

(«судья»);

– произведена перестановка при переводе ФЕ «sustain objection» («поддержать возражение» => «возражение поддержать»);

– подобрано вариативное соответствие к существительному «jury».

Важно отметить, что предпоследний шаг переводческого решения вполне объективен, так как речь идет об учебном разборе судебного процесса, в ходе которого преподаватель описывает вероятную реакцию на предложенное заявление относительно разбирательства, и делает он это эмоционально. В целом обилие специальной лексики создает эффект вовлеченности в обсуждение дела, реально имевшего место.

Отдельно хотелось бы остановиться на тех примерах, когда специальная лексика появляется в русском переводе. В одних случаях это может быть ситуативная эквивалентность, как здесь:

“And may I say before I hear the **result**, that for a second-year student, your defense was a remarkable tour de force.” [5, с.110]

– И перед тем как мы услышим **вердикт**, я хотел бы сказать, что для второкурсника ваша защита – настоящий tour de force [4, с.95].

Слово «вердикт» уточняет, что речь идет о судебном процессе.

В других случаях это может быть тип трансформации «добавление». Приведем пример:

So why did the attorney general demand ninety-nine years [5, с.103]?

Так почему генеральный прокурор попросил для **обвиняемой** девяносто девять лет **тюремного заключения** [4, с.89]?

Как видно в переводном тексте, переводчик посчитал нужным добавить два термина, что сделало высказывание более конкретным.

На 100 предложений материала исследования нашлось 13 случаев, когда специальная лексика появляется в переводе при ее отсутствии в оригинале:

– 8 добавлений;

– 5 ситуативных эквивалентов.

Подводя итог, можно сказать, что лексика судопроизводства играет важную роль в придании повествованию достоверности, и, хотя переводчик использует весь спектр возможных решений, он делает это профессионально, стараясь максимально сохранить задуманное автором.

Литература

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение: Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004 – 352 с.

2. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение. М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 304 с.

3. Комиссаров В. Н. Слово о переводе. М.: Изд. «Международные отношения», 1973 – 215 с.

4. Арчер Дж. Дети судьбы. М.: Изд-во «Захаров», 2008. – 274 с. [Электронный ресурс] // - URL: http://royallib.com/book/archer_dgeffri/deti_sudbi.html (дата обращения: 21.04.2018)

5. Archer J. Sons of Fortune. St. Martin's Press, New York, 2003. – 312 с. [Электронный ресурс] // CD-ROM (дата обращения: 21.04.2018)

Электронные словари

1. Универсальный англо-русский словарь. Академик.ру. 2011. [Электронный ресурс] // - URL: https://universal_en_ru.academic.ru/ (дата обращения: 15.05.2018)

2. English-Russian base dictionary [Электронный ресурс] // - URL: <https://translate.academic.ru/inadmissible/en/ru/> (дата обращения: 19.04.2018)

3. Электронный словарь Мультитран [Электронный ресурс] // - URL: <https://www.multitran.ru> (дата обращения: 27.04.2018)

ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ ГЛАГОЛОВ ЖЕСТИКУЛЯЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

А.А. Богина

В статье приводится статистический анализ частотности применения тех или иных приемов передачи семантики глагольных единиц, описывающих жестикуляцию, в англо-русском художественном переводе.

Ключевые слова: глаголы жестикуляции, переводческий прием, эквивалентность, контекстуальный перевод, художественный текст.

ON WAYS OF TRANSLATING ENGLISH GESTURE VERBS IN FICTION

A.A. Bogina

The paper outlines approaches to translating English verbs of non-verbal communication into Russian in fiction literature, suggesting that the most frequently used technique involves finding a full or partial equivalent while metonymical translation is not very common.

Key words: gesture verbs, translation techniques, equivalency, contextual translation, fiction texts.

Любая ситуация действительности может быть описана с помощью языковых средств, при этом каждый язык имеет свои специфические особенности, которые проявляются в способах описания данных предметных ситуаций. Способы описания реальной действительности в каждом отдельном языке носят избирательный характер. Языковая избирательность – явление, заключающееся в наличии у каждого языка предпочтительных способов отражения предметов и обозначения процессов, – приводит к различиям в способах организации и передачи информации [1, с. 204].

Как неоднократно отмечалось в учебной и научной литературе, буквальный перевод с английского языка на русский и наоборот практически невозможен, что обусловлено тем, что русский и английский языки относятся к разным типам языков: русский – синтетический, английский – аналитический. Для английского языка характерны прямой

порядок слов в словосочетаниях и предложениях и обязательное присутствие в предложении подлежащего и сказуемого; передача падежных отношений через расположение слов в предложении и предлоги; вербоцентричность; конверсия как возможность перехода одной части речи в другую без изменения формы и др. [2, с. 146]. Как правило, при переводе с английского на русский смысл оригинального высказывания передается при помощи соответствий, имеющих не только иное языковое выражение, но и отличный от оригинала набор сем, что порождает необходимость во всевозможных переводческих преобразованиях – лексических и грамматических.

Лексические переводческие трансформации, осуществляемые при переводе текста, включают такие переводческие приемы, как транслитерация, транскрипция, калькирование и лексико-семантические замены (конкретизация, генерализация, модуляция). Лексико-грамматические трансформации включают антонимический перевод, экспликацию (описательный перевод) и компенсацию. Грамматические трансформации могут подразумевать синтаксическое уподобление (дословный перевод), членение и объединение предложений и разнообразные грамматические замены (формы слова, части речи или члена предложения) [3, с. 253].

В данной статье описываются наиболее частотные способы перевода глаголов жестикуляции с английского на русский язык на материале текстов современной британской и американской художественной литературы. Жесты, как проявления двигательной активности человека в процессе вербальной коммуникации, делают речь более эмоциональной и выразительной. При создании диалогов между литературными персонажами авторами обязательно описывается жестикуляция собеседников.

Художественный текст – это «текст, опирающийся на образное отражение мира и существующий для комплексной передачи разных видов информации – интеллектуальной, эмоциональной, эстетической, – а также обладающий функцией эмоционального воздействия на читателя» [4, с. 345]. Можно сказать, что художественный текст является эстетическим средством коммуникации, и его целью является изобразительно-выразительное раскрытие какой-либо темы. Следовательно, перевод художественных произведений имеет ряд особенностей, отличающих его от других видов перевода. Данный вид перевода предполагает речевое творчество, но имеет определенные, заданные рамки. Переводчик должен выбрать такой путь передачи исходной информации, который позволяет максимально приблизиться к основной идее автора, с учетом специфического характера передаваемой информации, и будет адекватно воздействовать на эмоциональное восприятие текста. Как отмечает Г.Р. Гачечиладзе, «художественный перевод колеблется между двумя крайними принципами: дословно точный, но художественно неполноценный перевод, и художественно полноценный, но далекий от оригинала перевод. <...> Дословная точность и художественность оказываются в постоянном противоречии» [5, с. 87-88].

Еще одна особенность художественного текста заключается в его национально-культурной и временной обусловленности. Автор всегда, непреднамеренно или осознанно, отражает специфические черты того этноса, представителем которого он является. Учитывая, что жесты несут национальный характер, можно утверждать, что глаголы и глагольные сочетания, являющиеся средствами вербализации жестов, будут национально и культурно обусловленными.

При переводе глаголов и глагольных конструкций, имеющих семантику жестикуляции, наиболее частотноприменяются следующие

приемы: *эквивалентный перевод, контекстуальный перевод* (может иметь место *конкретизация* или *генерализация*), *целостное преобразование, метонимический перевод, прием добавления* (если в английском контексте с глаголом наблюдается так называемая скрытая предикативность) и *грамматические трансформации*.

Рассмотрим основные способы перевода глаголов жестикуляции с английского на русский язык на примере художественных произведений, а именно романов «О дивный новый мир» О. Хаксли, «1984» Дж. Оруэлла и «Черный ангел» Дж. Коннолли.

1. Перевод подбором полного или частичного эквивалента.

В теории перевода термин «эквивалентность» обозначает смысловую близость оригинала и перевода, т.е. общность их содержания. Следовательно, суть данного вида перевода заключается в том, что слова или словосочетания заменяются их прямыми (или частичными) соответствиями на языке перевода. Ср.: *He shrugged and looked away. I could tell he was hurt again* [Connolly, *The Black Angel*]. – Он горько **пожал плечами** и отвернулся. Ну вот, здрасте, опять обиделся [Коннолли, *Черный Ангел*].

Глагол *shrugged* (*inf. shrug*) имеет два значения: *пожать (плечами)* и *отмахиваться*, в данном контексте представлен в первом значении. Учитывая значение поясняющего наречия *горько*, добавленного переводчиком, можно сделать вывод, что он передает эмоциональное состояние коммуниканта. Перевод выполнен подбором полного эквивалента.

Winston covered his face with his hands [Orwell, 1984]. – Уинстон **закрыв лицо ладонями** [Оруэлл, 1984].

Глагол *covered* (*inf. cover*) является глаголом действия и имеет словарное значение *закрывать, прикрывать*. В данном контексте он

выполняет функцию жестового глагола. Данный жест может быть расценен как попытка субъекта скрыть свое внутреннее состояние, чувства и эмоции, отношение к происходящему. При переводе на русский язык его значение передается методом подбора полного эквивалента.

2. *Контекстуальный перевод.*

Контекстуальный перевод представляет собой лексико-грамматическую трансформацию, которая заключается в подборе окказионального соответствия единице оригинала (контекстуальной замене). При этом лексическое значение слова передается не через его словарное значение, а через значение, которое слово приобретает в конкретном контексте. Ср.: *“I don't like it. And I don't like that man.” She pointed to the Indian guide who had been appointed to take them up to the pueblo [Huxley, Brave New World]. – Не нравится мне. И человек этот не нравится. – Она кивнула на индейца-проводжатога [Хаксли, О дивный новый мир].*

В данном примере жестовую природу имеет глагол *pointed* (*inf. point*), имеющий словарное значение *указывать пальцем* [6, с. 579]. Опираясь на широкий контекст, можно сделать вывод, что жест выполняется не рукой или пальцем, а с помощью движения головы. Данный жест в русском языке может быть передан глаголом *кивать*, что контекстуально более оправдано.

He gazed, he clasped his hands, his lips moved [Huxley, Brave New World]. – Глядел, сложив молитвенно руки, шевеля губами [Хаксли, О дивный новый мир].

Глагол *clasped* (*inf. clasp*), имеет словарное значение *сжимать, обнимать* [6, с. 141]. Глагольное сочетание *clasped his hands* вне данного контекста может быть переведено, как *всплеснуть руками*. Опираясь на

широкий контекст, переводчик выбирает «религиозный» вариант *сложить молитвенно руки*.

Частным случаем контекстуального преобразования являются приемы конкретизации и генерализации значения слова. Выбор того или иного приема зависит от индивидуальных особенностей переводимого текста и творческих способностей переводчика.

3. *Конкретизация значения.*

Учитывая, что «жестовая» лексика русского языка часто выражает более конкретные понятия, чем аналогичные единицы английского языка, при переводе возникает необходимость замены слова или словосочетания, имеющего на исходном языке довольно пространное значение, словом или словосочетанием с более конкретным, «узким» значением. Ср.: ...*then left and hailed a cab on the street* [Connolly, *The Black Angel*].– ...она отошла от здания и жестом руки остановила такси [Коннолли, *Черный Ангел*].

Глагол действия *hailed* (inf. *hail*), согласно словарю В.К. Мюллера, дословно можно перевести как *звать, окликать* [6, с. 349]. В данном примере он выполняет символическую (знаковую) функцию, в контексте принимая значение глагола жестикуляции. При переводе применен прием конкретизации значения слова, а именно, глагол *hailed* в тексте перевода принимает значение *остановить такси*, т.е. перевод имеет уточняющий характер.

“*Look at him working away in the lunch hour,*” said Parsons, *nudging* Winston [Orwell, 1984]. – *Смотри, даже в обед работает,* – сказал Парсонс, *толкнув Уинстона в бок* [Оруэлл, 1984].

Глагол *nudging* (inf. *nudge*) по словарю В.К. Мюллера имеет значение *легкий толчок локтем* [6, с. 514]. В контексте он является глаголом жестикуляции, выполняющим функцию привлечения внимания.

При переводе вводится уточняющее слово *в бок*, которое конкретизирует жестовое действие.

4. Генерализация значения.

Переводческий прием генерализация значения является противоположностью приема конкретизации – это лексическая замена, при которой единице перевода подбирается соответствие, имеющее более широкое значение по сравнению с единицей языка оригинала. Ср.: *I hid my face in my hands for a few moments, saying nothing. I felt something touch my fingers, and Joan took my hand in hers* [Connolly, *The Black Angel*]. – *Она выстрелила?! Я обхватил лицо рукамии некоторое время просидел молча, потом почувствовал легкое прикосновение к пальцам. Джоан взяла мою руку в свою* [Коннолли, *Черный Ангел*].

При переводе глагольного сочетания *I hid my face in my hands* глагол *to hide*, имеющий словарное значение *скрыть / спрятать*, заменен на глагол *обхватил*. Опираясь на контекст, переводчик использует глагол более широкой семантики. Поскольку глагольная единица в оригинале вербализует жест, выражающий широкую гамму переживаний героя – напряжение, горе, отчаяние, то в переводе широкозначный вариант является более предпочтительным.

Отметим, что в целом при переводе с английского языка на русский прием генерализации используется редко, так как жестовые глаголы английского языка носят более абстрактный характер.

5. Целостное преобразование.

Прием целостного преобразования заключается в переводе словосочетания или предложения, при котором необходимо передать смысловое значение переводимого текста, не опираясь на словарные значения отдельных лексических элементов, т.е. передать на русский язык смысл целого выражения словами, далекими по смыслу от слов

подлинника. Ср.: *The priest did a little soft-shoe shuffle to emphasize his discomfort. "It's most unusual." "I know," I said, "but then, they're unusual people"* [Connolly, *The Black Angel*]. – Священник **плавно переминался с ноги на ногу**, всем своим видом выказывая укоризну [Коннолли, *Черный Ангел*].

В данном случае использован прием перевода целостное преобразование. Глагольное сочетание *did a little soft-shoe shuffle* переведено как **(плавно) переминался с ноги на ногу**. Применение данного приема перевода в семантической структуре текста является вполне оправданным, хотя у английских и русских слов на уровне словарных значений не много общего. Преобразование является целостным, а не поэлементным, так как этого требует контекст. Вследствие данного преобразования, глагол широкой семантики *did (do)*, имеющий словарное значение **делать**, преобразуется в глагол **переминаться**, и его можно рассматривать как единицу, вербализирующую механический жест, выдающий внутреннее эмоциональное напряжение.

6. Метонимический перевод.

Данный вид перевода относится к семантическому преобразованию, в основе которого лежит смежность понятий в исходном языке и языке перевода. Суть его заключается в подмене одного понятия другим, связанным с первым постоянной внутренней или внешней связью. Связь может быть между предметом и материалом, из которого он сделан, между местом и людьми, которые в нем находятся, между процессом и его результатом, между действием и инструментом и т.д. Ср.: *"Ms. Stern?" She shook my hand. "Claudia. I'm pleased to make your acquaintance, Mr. Parker." I returned my attention to the illustrations* [Connolly, *The Black Angel*]. – Мисс Штерн? – Клаудия, – она **протянула мне руку для**

рукопожатия. — Приятно с вами познакомиться, господин Паркер [Коннолли, *Черный Ангел*].

Глагол *shook* в предложении *she shook my hand* выполняет символическую функцию, контекст определяет его как знак приветствия. В данном примере имеет место метонимический перевод типа «начало – середина – конец», который выражается в подмене фаз начала и окончания действия. В тексте оригинала действие уже произошло, то есть *she shook my hand*, а затем представилась. В тексте перевода героиня сначала называет свое имя, а затем *протягивает руку* для приветствия.

7. Прием добавления (скрытая предикативность).

В отличие от русского языка, предложения в английском языке, как правило, менее нагружены предикатами, и при переводе возникают ситуации, при которых требуется добавить «недостающие» глагольные единицы. Ср.: “No escape,” repeated the Warden, *waving him back into his chair* [Huxley, *Brave New World*]. – Из резервации выход не возможен, – повторил хранитель, *жестом веля* Бернаруду *сесть* [Хаксли, *О дивный новый мир*].

В этом контексте глагол *waved* (*inf. wave*) является компонентом структуры со скрытой предикативностью – предполагается, что за ним следуют другие глагольные единицы типа *to go back and sit* (*вернуться и сесть*), но в высказывании они отсутствуют, и на их потенциальное наличие указывает только предлог *back* (*назад*). При переводе с английского языка на русский «скрытые» предикаты восстанавливаются, т.к. их добавление необходимо для понимания общей ситуации.

8. Грамматические трансформации.

Необходимость грамматических преобразований объясняется различиями в грамматических системах английского и русского языков. Грамматическая трансформация, как прием перевода, заключается в

изменении структуры предложения или словосочетания при сохранении семантической информации, при этом изменения могут касаться формы слова, члена предложения, а также частей речи. Ср.: “*What does he collect?...*” *Murnoss shrugged again* [Connolly, *The Black Angel*]. – *Что же он коллекционирует? ... Мурнос ограничился пожиманием плеч* [Коннолли, *Черный Ангел*].

В представленном примере жестовым глаголом является глагол *shrugged* (*пожать плечами*) – он вербализирует условный символический жест, с помощью которого персонаж отвечает «не знаю» на поставленный вопрос. При переводе с английского на русский язык переводчик использует частеречную замену – глагол *shrugged* заменяется сочетанием с отглагольным существительным *пожиманием (плеч)*.

He raised his hand as if to strike her, then let it drop slowly to his side and smiled his best, most reassuring smile [Connolly, *The Black Angel*]. – *Сотнягу из сумочки он у нее тоже изъяс, замахнувшись при этом как для хлесткого удара, но руку не спеша опустил и улыбнулся зубасто-белоснежной ободряющей улыбкой* [Коннолли, *Черный Ангел*].

В оригинале использован глагол *raised*, означающий действие *поднять (руку)*. При переводе глагольного сочетания *he raised his hand* использован прием грамматической замены части речи: жестовый глагол *raised* при переводе заменен на причастие *замахнувшись*, а инфинитив *to strike* – на существительное *удар*. В целом следует отметить, что замена личных и неличных форм глаголов на отглагольные существительные в англо-русском переводе наблюдается достаточно часто в силу высокой номинативности русского языка (т.е. доминировании в нем существительных).

На основании проведенного исследования на материале указанных ранее англоязычных художественных произведений XX века можно

отметить, что при переводе с английского языка на русский глаголов и глагольных словосочетаний, вербализирующих жестикуляцию, переводчики прибегают к тем или иным способам перевода со следующей частотой: подбор полного или частичного эквивалента наблюдается в 60% случаев, конкретизация используется в 10% случаев, предпочтение контекстуальному переводу и добавлениям в случае скрытой предикативности было отдано в 6% случаев, грамматические трансформации также наблюдались в 6% случаев, тогда как на целостное преобразование, генерализацию и метонимический перевод пришлось соответственно 5%, 4% и 3% из всех рассмотренных вариантов. Таким образом, наиболее продуктивным способом перевода контекстов, содержащих глаголы жестикуляции, является подбор полного или частичного эквивалента, а наименее частотным – метонимический перевод.

Литература

1. Клянчина В.В. Ситуативные аспекты перевода. – М.: МГЛУ, 2008. – 204 с.
2. Сулейманова О.А., Беклемешева Н.Н., Карданова К.С. и др. Грамматические аспекты перевода. – М.: Академия, 2010. – 240с.
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
4. Сдобников В.В. Теория перевода. – М.: АСТ; Владимир: Восток-Запад; 2008. – 444 с.
5. Гачечиладзе, Г.Р. Художественный перевод и литературные взаимосвязи. – М.: Советский писатель, 1972. – 262 с.
6. Мюллер В.К. Англо-русский словарь: 70000 слов и выражений. – М.: Советская Энциклопедия, 1971. – 912 с.

ТИПОЛОГИЯ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ОШИБОК ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТОВ ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

И.И. Вихарев

В настоящей статье рассматриваются тексты туристического дискурса, их особенности и функция, представлен анализ четырех групп ошибок при их переводе. Ключевые слова: дискурс, туристический дискурс, ошибки при переводе текстов туристического дискурса

THE TYPOLOGY OF MISTAKES IN THE TRANSLATION OF TEXTS OF TOURIST DISCOURSE

I. I. Viharev

The article studies texts of tourist discourse, their peculiarities and function. The analysis of four groups of translation mistakes is provided.

Key words: discourse, tourist discourse, mistakes in translation of texts of tourist discourse

Сегодня дискурс можно определить, как комплексное коммуникативное явление, включающее в себя не только текст, но и многие лингвистические факторы, необходимые для понимания текста, такие как знания о мире, мнения, установки, цели адресата, завершенность, цельность, связность и др.

Если мы рассмотрим данный вопрос с коммерческой стороны, то мы должны брать в расчёт туристический дискурс. Это подвид рекламного дискурса, направленный на продвижение туристических услуг с помощью аргументации лингвокогнитивного характера.

Из-за своей направленности и информативности туристический дискурс очень схож и отличен с рекламным:

- преобладание в туристическом дискурсе информативной функции,
- представление подробной информации о действительности,
- доминирование культурно-исторического и научно-популярного аспектов.

Для туристического дискурса характерен отличный от других лексический состав. В нем можно встретить элементы специальной и

высокой лексики, историзмы, этнографизмы, экзотизмы, варваризмы и т. д. Все это служит для создания положительного образа страны.

Подобные тексты используются в качестве инструментов описания и создания некой социальной реальности. Эти отличительные черты могут представлять собой трудности для переводчика и привести к ряду ошибок.

Проблема переводческих ошибок обсуждается лингвистами и переводчиками на протяжении многих лет. В идеале качественный перевод любого текста не должен содержать сколько-нибудь значительного количества ошибок. Однако очевидно, что в практике переводческой деятельности ошибки случаются. «Допустимое» количество переводческих ошибок является относительной величиной, зависящей от характера текста, условий и цели перевода, возможностей последующего редактирования. В рамках данной статьи хотелось бы остановиться на ошибках при переводе текстов туристического дискурса.

Рассмотрим понятие переводческой ошибки. Существует подход, при котором в качестве ошибки рассматривается только так называемое «смысловое искажение» т. е. искажение смысла, при котором соответствующее высказывание или отрывок текста будет неверно понят. Прочие недостатки текста называются стилистическими погрешностями недочётами с намёком на то, что эти недостатки носят малосущественный характер, не имеющий отношения к сути описываемого в тексте [1, с. 32].

Под видами ошибок, следует выделять ошибки логического; синтаксического, лексического, стилистического характера, т.е. связывать вид ошибки с тем уровнем, к которому относится явление, при переводе которого ошибка допущена.

Группы ошибок более глобальны и должны отвечать представлениям об успешности перевода как в частях, так и в целом, т.е. соотноситься с

концепциями эквивалентности и адекватности, а также с другими элементами общей и частной теории перевода.

Выделяют 4 основные группы переводческих ошибок:

1. Опускание информации

Сущность подобного нарушения заключается в опущении релевантной информации, входящей в смысловой инвариант текста. Известные переводческие приёмы опущения и генерализации, обусловленные прагматическими задачами, разницей в ситуативной номинации в ИЯ и ПЯ, могут являться в тех или иных условиях вполне правомерными и обоснованными. Тогда как опущение релевантной информации не может быть правомерным. Подобное опущение информации, невозможной из контекста может привести к тому, что текст перевода не может в полной мере выполнять функции текста оригинала.

Рассмотрим пример:

The French still appear to be more in favour of cognac than of Johnnie Walker, or **Old Matisse**, or Famous Grouse, **according to** Jeffrey's market research analysts.

Согласно данным «Джеффрис», агентства по исследованию рынка, французы в своём большинстве по-прежнему предпочитают коньяк шотландскому виски¹⁴.

В оригинале название нескольких известных марок шотландского виски дано, по-видимому, для оживления аналитического отчёта, читатель которого, читая эти знакомые названия, знает, что в совокупности они означают всем известный продукт. Русскоязычному читателю они, даже если что-то и говорят, скорее, отвлекают внимание от сути описываемой ситуации. Вариант перевода “Джонни Уокер”, “Олд Матисс”, “Феймос

¹⁴ <https://blog.cognac-expert.com/cognac-better-than-whiskey/>

Граус” или любому другому шотландскому виски» также нельзя признать адекватным, так как в нём неправомерно выделяются конкретные марки. Гиперонимический перевод («шотландское виски») учитывает межъязыковую и межкультурную соответствует требованиям динамической эквивалентности.

2. Добавление информации

Сущность данного нарушения заключается в добавлении в текст перевода информации, не присутствующей в смысловом инварианте. И если известный переводческий прием конкретизации может являться при определенных условиях обоснованным, немотивированное добавление не может быть правомерным. Причины добавления нередко носят психологический характер: переводчик может исходить из наличия хорошо знакомого устойчивого сочетания, либо невольно желать придать тексту дополнительную «убедительность», «живость» и пр.

Рассмотрим пример:

...Борис Всеволодович Громов (губернатор Московской области 2000 – 2012) регулярно приезжал на строительную площадку...

...Boris Gromov himself together with other representatives of regional Government had been visiting the building-site regularly¹⁵.

Данное добавление информации, не присутствующей в смысловом инварианте, не является обоснованным с точки зрения соблюдения требований семантической и прагматической эквивалентности. Но данное нарушение может быть обусловлено попыткой добавления переводчиком дополнительной «убедительности» или «красочности».

3. Замена информации

Сущность данного нарушения заключается в замене информации, присутствующей в смысловом инварианте, информацией, не

¹⁵ <http://kolomna-speed-skating.com/tour/istoriya-tsentra/>

соответствующей смысловому инварианту. И если известный переводческий приём прагматическом адаптации, обусловленный межкультурными различиями, в определённых условиях необходим, то замена одной информации другой, приводящая к искажению смыслового инварианта не может быть оправданной.

Замена вещи, действия, признака на принципиально иное приводит к неверному восприятию основных параметров описываемой ситуации. Это приводит к тому, что текст перевода не может в полной мере выполнять функции текста оригинала.

Рассмотрим пример:

In a New York restaurant, failing to tip at least 15% could well mean abuse from the waiter.

Если в нью-йоркском ресторане вы не оставите на чай по меньшей мере 15% от стоимости заказа, это может означат, оскорбление официанта. [Бузаджи 2009: 37]

Русский вариант содержит явное смысловое искажение («клиент оскорбляет официанта») и в силу этого неэквивалентен.

Рекомендуемый вариант перевода: Если в нью-йоркском ресторане вы не оставили на чай по меньшей мере 15% от стоимости заказа, то официант скорее всего даст вам понять, что вы скряга.

Рассмотрим вторую группу ошибок. Она включает нарушения, связанные с передачей стиля оригинала.

1. Нарушения в передаче функционально-стилевых или жанровых особенностей текста оригинала

Сущность нарушения заключается в немотивированном использовании в ПЯ лексических единиц и синтаксических конструкций, не свойственных функционально и жанрово аналогичным текстам ПЯ. Сюда можно отнести случаи так называемого «канцелярита» и излишне

сложных синтаксических построений в публицистике или научно-популярном тексте, а также разговорной лексики и «отрывистого» синтаксиса в научном или ином специальном тексте. Нередко возникает нежелательный стилистический контраст.

2. Калькирование оригинала

Сущность нарушения заключается в буквальном копировании элементов лексического содержания оригинала, а также элементов синтаксической организации оригинала.

Копирование элементов синтаксической организации оригинала ведет к синтаксическому буквализму, в целом не противоречащему смысловому инварианту, но неудачному с точки зрения нормы и узуса в ПЯ.

Рассмотрим пример:

Иностранные туристы, прибывающие во Францию, уже давно привыкли искать по путеводителям лучшие гостиницы и рестораны. Но в новой книге их ждут сведения, пожалуй, даже более полезные — о качестве парижских туалетов.

Travelers to France have long relied on guidebooks to find the best hotels and restaurants. Now a new work offers evaluations that may be even more helpful – the restrooms of Paris. [1, с. 39]

Данный перевод может служить примером «комплексного» лексико-грамматического калькирования. Следует иметь в виду, что в русском языке придаточное предложение цели с союзом «чтобы» функционирует не так, как английские обороты с to, «Полагаться на» «предлагает оценки» - в данном случае лексические кальки.

Рассмотрим третью группу ошибок. Она включает нарушения, связанные с передачей авторской оценки. Авторскую оценку можно определять, как наличие в тексте системы языковых средств, в которой проявляется отношение автора текста к описываемому. С точки зрения перевода даже

отсутствие авторской позиции является фактором, который должен быть учтён в переводе, так как могут возникать ошибки, связанные с появлением в тексте перевода оценочности.

Рассмотрим четвёртую группу ошибок, связанных с очевидными нарушениями нормы и узуса ПЯ. Строго говоря, представленные в этой группе типы ошибок неоднородны. Однако имея в виду практические цели данной работы, можно свести их вместе на том основании, что при их выявлении, в отличие от всех прежних групп, за точку отсчёта берётся не текст оригинала, а исключительно текст перевода, как представитель текстов ПЯ вообще и текстов определённого типа ПЯ в частности. Часть данных ошибок, таким образом, связана с нормой ПЯ, часть — с узусом ПЯ.

Стоит выделить следующие типы подобных ошибок:

1. Ошибки, связанные с нарушением орфографических и пунктуационных норм ИЯ.

Данные ошибки легко определяются и квалифицируются с помощью соответствующих словарей и справочников.

2. Ошибки, связанные с неверной передачей в переводе имен собственных.

Эти ошибки могут заключаться в немотивированном отказе от передачи имени собственного традиционным образом, а также в передаче имени собственного, при отсутствии традиционного варианта, не в соответствии с принятыми правилами транскрипции.

3. Неверная передача транскрибируемых иностранных слов.

Схожей ошибкой можно считать неверную передачу транскрибируемых иностранных слов, например, в названиях компаний, памятников, музеев, как, впрочем, и вообще транскрибируемых иностранных слов.

4. Ошибки, связанные с нарушениями при передаче специфических видов цифровых данных (знаков десятичной дроби, разделительных разрядов, дат,

времени суток, мер и весов и т.п.)

Ошибка заключается в том, что переводчик формально воспроизводит графическое оформление данных оригинала (графический буквализм), что приводит к нарушению нормы ПЯ.

В целом, анализ показал, что при переводе текстов туристического дискурса самыми серьезными являются искажения смыслового содержания оригинала, которые усугубляются как нарушением нормы и узуса переводящего языка, так и изменением экспрессивного фона. Необходимо также отметить тот факт, что представляется невозможным выявить те соображения, которыми руководствовался переводчик. Можно лишь предположить стремление «улучшить» авторский текст, сочетающееся с незнанием или сознательным игнорированием основных принципов и правил перевода, что в итоге привело к сомнительной «читабельности» текста перевода.

Литература

1. Бузаджи Д.М., Гусев В.В., Ланчиков В.К., Псурцев Д.В. Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок. - М.: Всерос. Центр переводов, 2009. – 32-70 с.

2. Dann, G. The language of tourism: a sociolinguistic perspective. - SABI Publishing, 1996. – 304 p.

3. Maurizio G. Specialized discourse: linguistic features and changing conventions. - Bern: Peter Lang, 2003. – 351 p.

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕТАЛИ

НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ Р. БАХА

«ЧАЙКА ПО ИМЕНИ ДЖОНАТАН ЛИВИНГСТОН»

Е.С. Власова

Объект исследования – повесть Р. Баха “Чайка по имени Джонатан Ливингстон” и три варианта его перевода, выполненные Ю. Родманом, А. Сидерским и М. Шишкиным. Предметом исследования служат различные типы художественной детали и варианты их перевода на русский язык. Целью работы явилось проведение

сравнительного анализа всех типов художественной детали на основе трёх вариантов перевода повести.

Ключевые слова: художественная деталь, импликация, деталь-символ, чайка Джонатан Ливингстон.

**TRANSLATION PROBLEMS OF FIGURATIVE DETAILS
BY THE EXAMPLE OF A NARRATIVE
“JONATHAN LIVINGSTON SEAGULL” BY R. BACH**

E.S. Vlasova

This article is devoted to the study of figurative detail and general problems connected with its translation into Russian. The object of the work is a narrative “Jonathan Livingston Seagull” by R. Bach and three variants of its translation made by Rodman, Siderskiy and Shishkin. The subject of this research is a figurative detail of all kinds and variants of its translation into Russian. The general purpose of the work is to make a comparative analysis of all types of figurative details on basis of three variants of translation of the story “Jonathan Livingston Seagull” and to analyze the functioning of details in the story, to reveal implicit information of the story created by means of figurative details.

Keywords: figurative detail, implication, symbol, Jonathan Livingston Seagull.

Роль художественной детали в любом произведении велика, поскольку она несёт определённую идейно-эмоциональную нагрузку. Функции художественной детали многообразны, её использование в тексте художественного произведения многоаспектно и многогранно. Однако наибольшую значимость художественная деталь обретает тогда, когда она используется для создания самых глубинных слоёв текстовой информации.

В науке имеется несколько определений термина “художественная деталь”. Так, классической является трактовка, приведённая в краткой литературной энциклопедии: “Деталь художественная – выразительная подробность произведения, несущая значительную смысловую и идейно-эмоциональную нагрузку, отличающаяся повышенной ассоциативностью”.

До настоящего времени в лингвистике текста нет общепринятой классификации художественной детали. На наш взгляд, наиболее подробную классификацию художественной детали предлагает Валерия Андреевна Кухаренко. В зависимости от выполняемой функции, она

выделяет пять типов художественной детали: изобразительная, уточняющая, характерологическая, имплицитная и деталь-символ.

В повести Р. Баха “Чайка по имени Джонатан Ливингстон” довольно ярко представлены все пять видов художественной детали. В своей аллегорической истории писатель воплотил идею о птице, мечтающей пройти сквозь стену из ограничений и запретов. Это притча о важности поиска высокой цели в жизни, даже если общество находит эти устремления угрожающими его благополучию. Чайка стала символом беспредельных возможностей того, кто умеет мечтать, верит в совершенство и любит жизнь.

При проведении исследования были выделены два главных образа произведения – две детали-символа, которым подчиняется большинство остальных деталей. Этими символами являются *Flock (Стая)* и *Seagull (Чайка)*. Стая символизирует общество, представляющее собой суевликую толпу жадных и завистливых людей, существующих по строгим правилам и борющихся за выживание. Чайка символизирует свободного, волевого человека, который стремится к познанию смысла жизни. Он – яркая индивидуальность, новатор. Он полон энергии, веры в победу, независимости и целеустремленности. В сознании этого человека мечты преобладают над рутинной, обыденностью и тоской.

Рассмотрим несколько примеров художественных деталей, характеризующих Стаю.

Изобразительная деталь:

Р. Бах	Ю. Родман	А. Сидерский	М. Шишкин
“ <u>hungry old gull</u> ”	“ <u>голодная старая чайка</u> ”	“ <u>старая голодная чайка</u> ”	“ <u>старая голодная чайка</u> ”

Использование прилагательных в данном примере отражает отношение автора к называемому объекту: чайки из Стаи тратят всё своё время на бессмысленную погоню за пищей, но так и умирают голодными и

ничего не достигшими в жизни. Эта художественная деталь содержит определённый подтекст, поэтому может быть отнесена к имплицитной детали.

Р. Бах	Ю. Родман	А. Сидерский	М. Шишкин
“mob of birds”	“обезумевшая стая птиц”	“тупоумная орава”	“толпа”

Эта изобразительная деталь имеет три совершенно различных варианта перевода, но только один из них наиболее чётко рисует образ, созданный автором повести. На наш взгляд, это вариант Ю. Родман. Перевод А. Сидерского является чересчур экспрессивным, так как использованы слова с ярко выраженной негативной окраской, в то время как вариант М. Шишкина вообще лишён образности и выразительности.

Характерологические детали в повести рассредоточены по всему тексту, они фиксируют отдельные черты стаи.

Р. Бах	Ю. Родман	А. Сидерский	М. Шишкин
“...the Flock lived with its <u>eyes tightly shut</u> to the joy of flight, using its wings as <u>means to the end of finding and fighting for food</u> ”	“...Стая, которая <u>не знала</u> радостей полёта и пользовалась крыльями только для <u>добывания пищи и для борьбы за пищу</u> ”	“Стая – сообщество существ, <u>упорно не желавших открыть глаза</u> и увидеть радость полёта, и потому превративших свои крылья в <u>ограниченный инструмент для поиска пропитания и борьбы за него друг с другом</u> ”	“Стая жила, <u>не желая видеть</u> радости полёта, используя дарованные им крылья только <u>для того, чтобы найти пищу и наестся до отвала</u> ”

В данном примере показана характерная черта Стаи – жадность и ненасытность. Стая – типичное общество потребления, стремящееся к наживе. Для них гораздо важнее удовлетворение физических потребностей – голода, жажды и сна, – а не духовное развитие. В этом примере автор повести подчёркивает отказ людей от предложенных им возможностей, нежелание использовать заложенные природой ресурсы и довольствование минимумом способностей. В таблице обращает на себя внимание перевод

Ю. Родман. Она использует выражение “не знала” в качестве эквивалента английскому “eyes tightly shut”, в то время как Р. Бах имел в виду именно нежелание знать и замечать очевидное. А в варианте перевода М. Шишкина содержится просторечное выражение “наестся до отвала”, которое не соответствует данному стилю повествования.

Стоит отметить, что в произведении Р. Баха довольно часто встречается слово “food”, поэтому его можно считать деталью-символом, обозначающим главную цель жизни Стаи.

Главное назначение имплицитной детали – создание подтекста.

Р. Бах	Ю. Родман	А. Сидерский	М. Шишкин
“...in the very times when every other gull <u>stood on the ground,</u> knowing nothing <u>but mist and rain</u> ”	“...в то самое время, когда другие чайки <u>жались к земле,</u> не подозревая, что на свете существует что-то, кроме <u>тумана и дождя</u> ”	“...в то самое время, когда все без исключения остальные чайки <u>сидели на земле,</u> и уделом их были только <u>дождь и промозглая мгла</u> ”	“...когда все остальные чайки <u>жались на берегу,</u> промокшие до пёрышка”

Выражение “stand on the ground” (“стоять на земле”) встречается в повести довольно часто (всегда при описании Стаи). Иносказательно автор повести доносит до нас мысль о том, что интересы большинства находятся в бытовой плоскости и направлены на удовлетворение сиюминутных материальных потребностей. У людей нет стремления к познанию и духовному развитию. Упоминание Р. Бахом эмоционально окрашенный слов “mist and rain” – “промозглая мгла и дождь” можно интерпретировать как незнание и невежество.

Перевод М. Шишкина лишился подтекстного информативного слоя, так как переводчик заменил слова “дождь и мгла” на более обобщённое понятие – “промокшие”. В данном случае идея писателя не была воплощена, и текст не содержит скрытого смысла. Это лишний раз доказывает, что воссоздание в переводе образа автора во всей его

индивидуальности и всех задуманных им особенностей является чрезвычайно трудной задачей.

Что касается второго образа повести – Чайки – он представлен огромным разнообразием художественных деталей. Например, детали-символы:

Р. Бах	Ю. Родман	А. Сидерский	М. Шишкин
1. power	мощь	Сила	сила
2. The Gull of Fortune	Чайка удачи	Чайка Удачи	Чайка Удачи
3. the Breakthrough	Прорыв	Прорыв	Победа
4. the Far Cliffs	Дальние Скалы	Дальние Скалы	Дальние Утёсы
5. the Great Mountain Wind	Великая Гора Ветров	Великий Ветер гор	Великий горный ветер
6. heaven	небеса	Небеса/Небо	рай
7. the Great Gull	Великая Чайка	Великая Чайка	Великая Чайка
8. wind	ветер	ветер	ветер

Из таблицы видно, что интерпретация М. Шишкина больше всего отличается от остальных. К примеру, символ “the Breakthrough” означает крупное достижение, открытие чего-то нового и осознание того, что чайки могут научиться различным техникам и приёмам полёта и достигнуть совершенства. В этом смысле термин “прорыв” точнее передаёт мысль автора, чем слово “победа”. В случае с переводом символа “heaven” вариант М. Шишкина также является спорным. Чайка Джонатан Ливингстон действительно попал в другой мир, но не именно в рай. Ведь в повести “heaven” символизирует душевное состояние человека, когда он может свободно мыслить, не ограничивая себя никакими рамками и запретами и не втягиваться во всеобщую суету и бессмысленные хлопоты. Отсюда подобные выражения, как “полёт мысли”, “на седьмом небе”, “витать в облаках”. Поэтому слово “рай” привносит совершенно иной оттенок в повествование, нежели это было задумано автором в оригинале.

Также обращает на себя внимание разногласие в переводе детали “the Great Mountain Wind”. Существительным в данном примере является слово «wind» («ветер»), остальные слова служат определением. Поэтому

вариант Ю. Родман, на наш взгляд, наиболее отдалён от оригинала. К тому же само слово «wind» («ветер») является символом свободы, целеустремлённости и настойчивости и в символе “the Great Mountain Wind” доминирует.

В остальных случаях очевидных различий в переводе нет. Но необходимо отметить, что А. Сидерский подчёркивает значимость некоторых деталей-символов в своём переводе, используя написание их с прописной буквы (“Сила”, “Небеса”, “Небо”). Это сразу же привлекает внимание читателей и заставляет задуматься о скрытом смысле данных слов.

Изобразительная деталь встречается в повести нечасто. Р. Бах использует её для описания тренировок Джонатана Ливингстона, который предстаёт перед читателем в невыгодном свете: измотанный, взъерошенный, изодранный, не владеющий ситуацией, падающий и т. д.:

Р. Бах	Ю. Родман	А. Сидерский	М. Шишкин
1. “at ninety per hour it hit him <u>like dynamite</u> ”	“со скоростью девяносто миль в час он разрывал его на куски, <u>как заряд динамита</u> ”	“на скорости в девяносто миль в час это было <u>похоже на взрыв динамитного заряда</u> ”	“на скорости девяносто миль в час Джонатан закувыркался, словно <u>подбитый зенитным снарядом</u> ”
2. “His wings were <u>ragged bars of lead</u> ”	“ <u>Изодранные</u> крылья были <u>налиты свинцом</u> ”	“ <u>Измочаленные</u> крылья были словно <u>налиты свинцом</u> ”	“ <u>Измученные</u> крылья казались <u>отлитыми из свинца</u> ”

В определённом смысле приведённые примеры изобразительной детали не только рисуют в сознании читателей яркий образ чайки, но и участвуют в создании подтекста, так как каждый из них предполагает более широкий и глубокий охват факта и события, чем показано в тексте через деталь. Автор повести подчёркивает, что достижение каких-либо целей требует огромного желания и усилий со стороны человека. Добиться

желаемого результата можно только в том случае, если пройден этап тяжких испытаний.

В этих образцах видно, что художественный стиль Р. Баха богат стилистическими приёмами, что придаёт языку насыщенность и эмоциональность. В частности, использование тропов в художественном тексте способствует увеличению образности, ассоциативного простора, изобразительности высказывания. Варианты перевода вполне соответствуют задумке автора, однако мы считаем перевод Ю. Родман наиболее приближённым к оригиналу как по объёму, так и по содержанию. Во втором примере А. Сидерский использовал прилагательное “измочаленные”, которое является просторечным выражением, которое не соответствует литературному стилю писателя. А в переводе М. Шишкина первого примера глагол “закувыркался” придаёт предложению скорее юмористический эффект, чего не было предусмотрено самим автором произведения.

Следует отметить, что описание природы Р. Бах приводит, в основном говоря о Чайке Джонатан Ливингстон:

Р. Бах	Ю. Родман	А. Сидерский	М. Шишкин
1. “ <u>the new sun sparkled gold</u> across the ripples of a gentle <u>sea</u> ”	“золотые блики <u>молодого солнца</u> заплясали на едва заметных волнах спокойного <u>моря</u> ”	“ <u>новое солнце</u> золотом разлилось по испещрённой рябью поверхности <u>моря</u> ”	“солнце опять залило сияющим <u>золотом</u> спокойное <u>море</u> , чуть подёрнутое рябью”
2. “...he <u>floated</u> in <u>moonlight</u> on the surface of the <u>ocean</u> ”	“...он <u>плыл</u> в <u>лунном свете</u> по глади <u>океана</u> ”	“... он <u>плавал</u> на поверхности <u>моря</u> , <u>мерцавшей</u> в <u>лунном свете</u> ”	“...тело его тихонько <u>скользило</u> по <u>лунному свету</u> , разлитому на поверхности <u>океана</u> ”

Если анализировать перевод первого примера, то можно выделить следующую особенность: интерпретация эпитета “the new sun” (“новое солнце”) у всех переводчиков разная. А. Сидерский перевёл это выражение дословно, а Ю. Родман предпочла заменить прилагательное “новое” на

“молодое”, что звучит более поэтично и действительно рисует картину раннего утра. М. Шишкин не подобрал эквивалента данному сочетанию, потому оставил только “солнце”. Тем самым, переводчик не смог передать изобразительную деталь, а значит и индивидуальное своеобразие стиля писателя.

Однако перевод второго примера М. Шишкин выполнил удачнее других. Обессилевшая Чайка после сокрушительного падения не могла “плыть” или “плавать” (как сказано в переводах Ю. Родман и А. Сидерского), она именно “скользила” на поверхности, не прилагая никаких усилий.

Помимо изобразительных деталей, описывающих природу и самого Джонатана, в повести есть несколько деталей, создающих образ чаек из другого мира:

Р. Бах	Ю. Родман	А. Сидерский	М. Шишкин
1. “ <u>the two radiant birds</u> ”	“ <u>сияющие птицы</u> ”	“ <u>сияющие птицы</u> ”	“ <u>сверкающие птицы</u> ”
2. The two gulls... were <u>pure</u> as <u>starlight</u> , and the <u>glow</u> from them was <u>gentle and friendly</u> in the high night air”	“Две <u>белые</u> чайки <u>сияли как звёзды</u> и <u>освещали</u> ночной мрак <u>мягким ласкающим светом</u> ”	“ <u>Чистотой своей</u> <u>подобные свету звёзды</u> , они <u>мягко сияли</u> во тьме <u>ночного неба</u> , и <u>добротой</u> было <u>исполнено их сияние</u> ”	“Две чайки... <u>мерцали звёздным светом</u> , и <u>исходившее от них сияние</u> было <u>мягким и тёплым</u> в чистом <u>ночном воздухе</u> ”

Данные чайки являются олицетворением совершенства, исключительности, всеобъемлющей доброты и мудрости. В переводах Ю. Родман и А. Сидерского слово “pure” интерпретируется по-разному: “белый” и “чистый”. Вариант М. Шишкина не в первый раз лишается некоторой эмоциональности, а значит и имплицитной информации, из-за решения переводчика не включать данного слова в перевод.

Имплицитная деталь, касающаяся Чайки, довольно богато представлена в повести Р. Баха. Например,

Р. Бах	Ю. Родман	А. Сидерский	М. Шишкин
--------	-----------	--------------	-----------

<p>“...but the <u>weight</u> of failure was even heavier on his back. He wished feebly, that the <u>weight</u> could be just enough to drag him gently down to the bottom, and end it all”</p>	<p>“...но бремя неудачи легло на его спину ещё более тяжким <u>грузом</u>. У него появилось смутное желание, чтобы этот <u>груз</u> незаметно увлёк его на дно, и тогда, наконец, всё будет кончено”</p>	<p>“Но ещё сильнее давила на него <u>тяжесть</u> жестокого поражения, Джонатан питал слабую надежду на то, что навалившийся на его плечи <u>груз</u> окажется достаточным и ненавязчиво увлечёт его вниз, ко дну. И со всем этим наконец будет покончено”</p>	<p>“...но ещё <u>тяжелее</u> была горечь поражения. Хорошо бы, чтобы меня утянуло на дно и мучения мои закончились, - вяло подумал он”</p>
--	--	---	--

“Weight” – “груз” – в первом примере означает неудачи, неосуществлённые планы и мечты, недостигнутые цели и намерения, неоправданные надежды и ожидания. Данный подтекст ассоциируется с такими выражениями, как “опускаются руки” и “залечь на дно”. В варианте М. Шишкина отсутствует эквивалент слову “weight” (“груз”), тем самым перевод лишается определённого слоя подтекста.

Уточняющая деталь в повести Р. Баха играет менее важную роль и встречается нечасто. Она призвана фиксировать незначительные подробности факта или явления, что создаёт впечатление его достоверности. А также функцией уточняющей детали является описание маловажных обстоятельств какого-либо процесса. Например:

“But way off alone, out by himself beyond boat and shore, Jonathan Livingston Seagull was practicing” – “Но вдали от всех, вдали от рыболовного судна и от берега в полном одиночестве совершала свои тренировочные полёты чайка по имени Джонатан Ливингстон”.

Из проведённого анализа можно сделать следующие выводы:

4. Художественная деталь широко использована в повести Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» и служит важным показателем индивидуального стиля автора. Изобразительные детали, как оказалось,

служат не только описанием какого-либо объекта, но и указывают на определённые характеристики или содержат в себе скрытый смысл. Характерологическая деталь представлена в произведении с разных сторон: первая группа деталей направлена на выделение одной ведущей характерной черты Стаи – стремление к наживе и выгоде, в то время как вторая группа даёт полную характеристику многогранной личности Чайки. Также в повести множество слов-символов и имплицитных деталей, придающих произведению иносказательность и аллегоричность.

5. В определённом смысле все рассмотренные типы детали участвуют в создании подтекста, так как каждая предполагает более широкий и глубокий охват факта и события, чем показано в тексте через деталь.
6. Проанализировав три варианта перевода повести, можно сделать некоторые выводы. М. Шишкин зачастую опускает перевод значимых деталей, что лишает его интерпретацию эмоциональности и выразительности. А. Сидерский, напротив, слишком много добавляет “от себя”. Это способствует искажению авторского замысла. Личность переводчика затмевает личность писателя. И, наконец, перевод Ю. Родман мы считаем самым удачным, так как он наиболее приближён к оригиналу как по строению, так и по содержанию.
7. Художественная деталь – одно из самых эффективных средств создания яркого запоминающегося образа. Поэтому адекватный перевод художественной детали является важным условием сохранения индивидуального своеобразия художественного произведения.

Литература

1. Бах Р. Чайка по имени Джонатан Ливингстон: Повесть / Пер. с англ. Ю. Родман. – СПб.: Азбука-классика, 2004.

2. Березняк М. А. Типы и функции художественной детали в англоязычной прозе: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. Одесса, 1985.
3. Колодина Н. И. Художественная деталь как средство текстопостроения, вовлекающее читателя в рефлексивный акт: Автореф. дисс.: канд. филол. наук. Тверь, 1997.
4. Краткая литературная энциклопедия: В 9 т. – М.: Сов. Энцикл., 1962-1978.
5. Кухаренко В. А. Интерпретация текста. – М.: Просвещение, 1988.
6. Щирова И. А. Лингвистические средства реализации художественной детали в коротком психологическом рассказе: Автореф. дисс.: канд. филол. наук. СПб., 1991.
7. Щирова И. А. Участие художественной детали в моделировании эстетически возможного мира // *Studia linguistica*. СПб., 1995.
8. <http://www.lib.ru/RBACH/seagullmsh.txt>
9. <http://www.lib.ru/RBACH/seagullsid.txt>

**ПЕРЕВОД ПОСТФОЛЬКЛОРНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ
ВО ВТОРИЧНЫХ ТЕКСТАХ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ТЕРРИ ПРАТЧЕТТА)**

Е.В. Крюкова

В статье рассматривается понятие «постфольклор» и его связь с фольклором. Делается вывод, что массовая культура наложила отпечаток на формы передачи культурного знания, что и привело к появлению постфольклора. Это явление нашло отражение и в литературе, когда речь уже идет о вторичных текстах, ведь для реализации авторского замысла фольклорные образы используются переосмыслено. На примере творчества британского писателя Терри Пратчетта рассматривается вопрос, какие языковые средства для этого используются, из чего вытекает и проблема перевода, с учетом особенностей функционирования постфольклора во вторичных текстах. На конкретных примерах дается классификация постфольклорных элементов и стратегий их перевода.

Ключевые слова: фольклор, постфольклор, вторичный текст, стратегии перевода.

TRANSLATION OF POSTFOLKLORE ELEMENTS IN SECONDARY TEXTS (A CASE STUDY OF TERRY PRATCHETT'S WORKS)

E.V. Kryukova

The article considers the concept of postfolklore and its link to folklore. It is concluded that mass culture has affected the forms of cultural knowledge transmission, which led to the evolvement of postfolklore. The phenomenon has also found its way into literature, which is already a case of secondary texts, since to fulfill the writer's intention the use of folklore images is redefined. Making a case study of the works of an English author Terry Pratchett, the question of the language means used is considered, which leads to the problem of translation with regard to postfolklore functioning in secondary texts. Specific examples are given to illustrate a classification of postfolklore images and translation strategies.

Keywords: folklore, postfolklore, secondary text, translation strategies.

За языком стоит не просто форма и содержание, но и определенный культурный компонент, и здесь особое значение приобретает изучение языковых явлений, которые лежат в основе познания окружающего мира и приобщения к культуре. Поэтому нельзя не отметить ценность общих понятий, неких универсалий, которые знакомы любому человеку и являются неотъемлемым компонентом его представления о мире вокруг. Это, конечно же, фольклор и его главные образы. Как известно, фольклор – это те культурные знания, которые обогащают традиции и объединяют людей в некую общность со своим неповторимым и в то же время неуловимо знакомым взглядом на мир. Однако развитие научного знания поменяло жизнь человека, возникла массовая культура, что не могло не наложить отпечаток на традиционные формы передачи культурного знания, поэтому сейчас мы и говорим о термине «постфольклор», который впервые ввел С.Ю. Неклюдов. Можно сказать, что сейчас постфольклор связан именно с тем, как фольклорные представления были переосмыслены в массовой культуре, ведь сейчас мы узнаем о фольклорных элементах и персонажах не из задокументированных первоисточников, а скорее из фильмов или книг, т.е. мы имеем дело не с

чисто фольклором, а уже с некой трансформацией, которая закрепившись в массовой культуре, закрепляется уже и в нашем сознании.

При этом нельзя не отметить тот факт, что явление постфольклора получило свое отражение и в литературе, когда писатели берут за основу наши представления о том или ином образе и добавляют что-то свое. И в этом случае затрагивается уже такое явление как вторичные тексты, важность выделения которых впервые отметила М.В. Вербицкая по отношению к имитационным текстам, к которым она относит пародии, стилизации и перифразы [2, с.7-8]. Впоследствии круг понятия «вторичный текст» расширился, и под ним стал пониматься любой текст, за которым стоит какой-то прототип, т.е. первичный текст. Важно отметить, что термин «вторичный» не имеет никакой оценочной окраски, а лишь говорит о том, что произведение не может быть до конца понято без обращения к его «второму плану» [1, с.9].

Особенно удачно эта идея реализуется при обращении к постфольклорным элементам, поскольку знания в этой области обычно уже присутствуют у читателя, являясь глубинной и неотъемлемой частью культурного развития, что дает писателю новые возможности для создания художественного произведения и выражения своего замысла.

Возникает вопрос, какими языковыми средствами пользуется тот или иной автор для достижения этой цели, и здесь под влиянием современной тенденции к глобализации и разрушению культурных и языковых барьеров особенную важность приобретает проблема перевода постфольклорного компонента, с учетом особенностей его использования во вторичных текстах.

В этом контексте интересными представляются произведения Терри Пратчетта (Terry Pratchett), который был удостоен звания Кавалера Ордена Британской Империи за вклад в литературу. В его романах

постфольклорные образы не просто являются неотъемлемым компонентом художественного мира, но и созданы в уникальном языковом ключе, который с одной стороны, позволяет тут же узнать персонаж, а с другой, наделяет его новыми чертами.

Терри Пратчетт создал серию фэнтези «Плоский мир» (Discworld). Сам Пратчетт говорил, что Плоский мир начался как «своеобразный антидот от плохой фэнтези» [15, режим доступа по адресу: <http://www.pratchett.org/незримыйуниверситет/кафедра/статьи/imaginaryworldsrealstories>]. Персонажи Плоского мира так узнаваемы для нас. Их взгляды также очень похожи на взгляды людей XXI столетия.

Как и любой другой фэнтезийный мир, Плоский мир Пратчетта наравне с людьми населяют различные другие существа – вампиры, оборотни, зомби, ведьмы, тролли, гномы и много еще кто.

Например, возьмем **имена**.

Магруг [9, p.26]	Сорокула [8, с.32]
------------------	--------------------

Перед нами фамилия вампирского клана. Вообще вампиры у Пратчетта, с одной стороны, уже знакомые нам ожившие человеческие трупы, которые питаются кровью. Однако у Пратчетта их жажда человеческой крови рассматривается скорее как зависимость, чем строгое диетическое требование, поэтому отказываясь от человеческой крови, вампиры сублимируют свою жажду во вторичную, более социально приемлемую зависимость, которой могут выступать кофе или фотография.. Если на них попадает прямой солнечный свет, они мгновенно превращаются в пепел, однако достаточно лишь капли крови, чтобы вернуть им первоначальный облик. Многие поэтому носят с собой совок, щетку и карточки с просьбой помочь оживить их.

В оригинале фамилия семьи вампиров представляет собой слияние “magpie” и “vampire”, что создает у английского читателя образ, состоящий из «сороки» и «вампира». Почему именно слово “vampire”? Это слово именно в такой форме представляет собой, с одной стороны, более старый вариант написания, а с другой, то, как называют себя современные последователи «вампирической» субкультуры. В русском официальном переводе сохраняется отсылка к «сороке», но вместо слова «вампир» в качестве второго корня используется «Дракула», который, пожалуй, представляет собой практически имя нарицательное, упоминание которого тут же наталкивает на мысль о вампирах. Таким образом, можно сделать вывод, что лексические средства в оригинале и переводе немного отличаются, но при этом достигаемые эффекты практически совпадают, т.е. можно говорить об удачном сочетании стратегий формы и смысла.

Casanunda [14, p.229]	Казанунда [4, с.308]
-----------------------	----------------------

Это имя любвеобильного гнома. Данный пример перевода представляет собой транслитерацию. Ассоциации с Казановой (Casan + over – Casan + under) возникают, но они не настолько очевидны, как для оригинала. К тому же, само звуко сочетание «нунда» не очень приятно русскому уху и может вызвать дополнительные образы вроде «зануда» и т.п., что отсутствует в оригинале. Кроме того, теряется отсылка к маленькому росту (“unda” – “under”). Можно сделать вывод, что заложенный в оригинале смысл передается в переводе лишь частично.

Отдельный переводческий вопрос в произведениях Т.Пратчетта представляют собой **описания**, в которых как раз и проявляются в сложных взаимосвязях различные стилистические и другие языковые особенности.

‘Carpe Jugulum,’ read Agnes aloud. ‘That’s . . . well,	– «Карпе Югулум», – вслух прочла Агнесса. – Это значит... так... «Карпе
---	--

<i>Carpe Diem</i> is “Seize the Day”, so this means-’ ‘Go for the Throat’, said Nanny. [9, p.83]	Диём» значит «лови момент», тогда «Карпе Югулум» – это... – «Хватай за горло»! – закончила за нее нянюшка. [8, с.104]
---	--

Особый интерес в переводе заключается в том, как передается псевдолатинская фраза. Оригинальная латиница в переводе заменяется на транслитерацию с целью облегчения восприятия, т.к. все же алфавиты в русском и английском языках различаются, и латинское написание может представлять относительную сложность для русского читателя. То же самое можно сказать и про непосредственно латинское крылатое выражение “*carpe diem*”. Оно знакомо русскому читателю больше на слух, поэтому также написано транслитерацией. Таким образом, здесь мы сталкиваемся с примером некой адаптации оригинального материала для русского читателя.

Dead? Depressed? Feel like starting it all again? Then why not come along to the <u>FRESH START CLUB</u> <u>Thursdays, 12 pm. 668 Elm Street</u> <u>EVERY BODY WELCOME</u> [10, p.60]	<i>Ты мертв? Подавлен?</i> <i>Хочешь начать все заново?</i> <i>Тогда почему бы тебе не посетить</i> <i><u>КЛУБ «НАЧНИ ЗАНОВО»!</u></i> <i><u>Улица Вязов, 668, каждый четверг,</u></i> <i><u>24.00</u></i> <i><u>ВАШЕ ТЕЛО, НАШЕ ДЕЛО!</u></i> [6, с.87]
---	--

Речь здесь идет о листовке для зомби. Стоит отметить, что зомби Терри Пратчетта в отличие от зомби фольклорных не такие глупые и сохраняют те же самые черты, что имелись у них при жизни. Самым ярким персонажем в Плоском мире среди зомби является Редж Башмак (Reg Shoe), который занимает очень важную позицию – Редж – констебль в Ночной Страже (Night Watch). Редж создал движение за права мертвых (the Campaign for Dead Rights) и организовал на кладбищах города проповеди

на тему того, что никто не ценит мертвых по достоинству. Он даже устраивается работать в похоронное бюро только для того, чтобы распространять флаеры нового движения, вкладывая их в гробы. Именно пример такого флаера мы здесь и видим.

В первую очередь, стоит отметить тот факт, что данный пример написан по образцу рекламной листовки, что довольно хорошо отражено и в переводе. Также сохраняются графические средства (заглавные буквы). При этом, однако, перевод написан курсивом, что опять-таки имитирует форму печатных листовок в русскоязычной реальности.

Если говорить непосредственно о содержании, то в русском варианте в первой строчке было добавлено местоимение «ты», что звучит более естественно на русском языке. Кроме этого, мы видим трансформацию при передаче названия клуба: FRESH START CLUB – КЛУБ «НАЧНИ ЗАНОВО». Можно также выделить изменение порядка слов в строке, где указывается место и время: в переводе сначала идет место, а затем время, что опять-таки более свойственно формам такого рода в русском языке. Заслуживает внимание и то, как передано время – 24.00, ведь для русскоязычной культуры характерен формат времени именно 24 часа.

Стоит сказать и о переводном варианте фразы “EVERY BODY WELCOME”. Здесь мы видим игру слов, которую нельзя так же выразить в русском языке, поэтому в переводе для достижения комического эффекта используется, в первую очередь, рифмовка слов «тело» – «дело», а также противопоставление «ваше» – «наше». Иными словами, здесь мы сталкиваемся со стратегией ориентации на эффект, который был бы схож с тем эффектом, который возникает у читателя при знакомстве с оригиналом.

Отдельно стоит выделить **речь персонажей** в произведениях Т.Пратчетта.

<p>'Nice <u>vun</u>,' said a voice from behind the box. The light vas <u>shinink</u> so good off the <u>dvarf's</u> helmet, I could not resist it. You <u>vanted</u> an iconographer? My name is Otto Chriek.' [12, p.101]</p>	<p>– <u>Зер гут</u> получается, – донесся голос. – Свет <u>гут</u> <u>отражайтс</u>я от <u>гномий шлем</u>, <u>йа</u> прямо не <u>умейт</u> <u>удерживатьс</u>я. Вы <u>хотейт</u> <u>иконографист</u>? <u>Йа</u> – Отто Шрик. [7, с.149]</p>
--	--

Особенностью речи такого персонажа, как вампир Отто является то, что у него акцент, пародирующий немецкий. Иными словами, он не произносит некоторые английские звуки, что на письме отражено в виде графонов: “vun” вместо “one”, “shinink” вместо “shining”, “vanted” вместо “wanted”. Немецкий акцент передается и при переводе, но уже так, как он звучит для русского уха. И здесь речь идет не только о фонетической стороне, но и о грамматической и лексической, когда правильно употребляются не все падежи и глагольные формы (например, «отражайтс я от гномий шлем»), а некоторые слова заменяются на немецкие эквиваленты (например, «Зер гут получается»). Таким образом, у русского читателя сразу возникают необходимые ассоциации, поскольку подобный прием уже не раз использовался в фильмах и других средствах массовой культуры. Получается, что здесь переводчик выбирает стратегию, ориентированную на достижение эффекта, схожего с тем, который вызывает оригинал у носителя.

<p>'And when it <u>cometh</u> to <u>athithtanth</u>, you cannot go wrong with an Igor. Everyone <u>knowth</u> that.' [13, p.36]</p>	<p>«Ви нуждаться помощник. Игорь <u>ефть</u> лучший помощник. <u>Вфе</u> это знавайте!» [5, с.46]</p>
---	---

Еще один пример того, как передается речь персонажа с акцентом. Происходя из страны Убервальд, Игорь также говорит с псевдонемецким акцентом, но его отличительной чертой является то, что он шепелявит. Эта особенность опять-таки передается на письме через графоны: “cometh”

вместо “comes”, “athithtanth” вместо “assistance”, “knowth” вместо “knows”. Иными словами, звук [s], который на письме обычно передается буквой “s”, Игорь произносит как [θ], который на письме обычно передается через сочетание “th”. Графоны используются именно по этой системе. При переводе на русский сохраняется та же схема передачи акцента, что мы видели в предыдущем примере (например, «нуждаться помощник», «это знавайт»). Шепелявость Игоря передается так, как звучит эта особенность на русском языке, т.е. «с» заменяется на «ф»: «ефть» вместо «есть», «вфе» вместо «все». Иными словами, здесь мы видим адаптацию для достижения необходимого эффекта в языке перевода.

<p>‘<u>Gooden</u> day, big-feller, <u>mine hoast!</u> <u>Trois beers</u> pour favour avec us, <u>silver plate.</u>’</p> <p>‘What’s a silver plate got to do with it?’ demanded Granny.</p> <p>‘It’s foreign for <i>please,</i>’ said Nanny [13, p.70].</p>	<p>– <u>Гутен</u> день, <u>майне добрый хер!</u></p> <p><u>Труа пивас</u> нас, <u>мерси</u> в боку.</p> <p>– А он не обидится, что ты его так, хером? – спокойно спросила матушка Ветровоск.</p> <p>– Это по-заграничному <i>господин</i>, – пояснила нянюшка Ягг [3, с.94].</p>
--	--

В этом отрывке мы видим пародию на европейские языки – немецкий и французский. При этом ключевая роль здесь отведена схожести французского “s’il vous plaitez” и английского “silver plate”, на чем и строится комический эффект. Разумеется, в русском языке нет ничего похожего ни на одно выражение, ни на другое. Переводчик решает эту задачу путем обращения к другому слову, которое звучит одинаково и в русском и в немецком языках, на чем и стоит комический эффект перевода. Это слово “Herr”, которое является в немецком обращением к мужчине. Нетрудно заметить, что оно по звучанию очень схоже с русским словом «хер», которое, является ругательством, но все же не таким

сильным. Собственно, похожесть этих двух слов в языках уже стала некой расхожей шуткой, которую можно услышать даже в разговоре.

Стоит отметить, что и другие слова, обыгрываемые в оригинале, передаются соответственно на русский язык, причем так, как это свойственно русскоязычной культуре: “gooden” – «гутен» (нем. “guten”), “mine” – «майне» (нем. “mein”). Здесь также обыгрывается сам прием похожести произношения русских и зарубежных слов, только в переводе это связано не с французским “s’il vous plait”, а другое более знакомое “merci beaucoup” – «мерси в боку».

Собственно, здесь мы видим яркий пример того, как ввиду различия между языками, можно решить переводческую проблему через обращение к стратегии, направленной на эффект от той или иной сцены.

Таким образом, специфика творчества Т. Пратчетта как романов со вторичными элементами заключается в использовании постфольклорного компонента как переосмысленной формы с уникальным содержанием. Трансформируя наши представления о фольклоре, Т.Пратчетт наделяет своих персонажей новой жизнью. Благодаря использованию постфольклорного компонента, усиливается эмоциональная и юмористическая нагрузка текста. Обращаясь к постфольклорному компоненту, автор исследует наши представления о различных явлениях, поведении в той или иной ситуации. И здесь особую роль играет вторичность, поскольку позволяет на знакомой базе через уже знакомые понятия выстроить что-то новое или показать что-то с новой стороны. Ироническое переосмысление фантастической условности выдвигает на первый план нравственное противостояние, что позволяет в авторском произведении актуализировать проблемы современного времени, рассматривая их сквозь призму традиции, переосмысливая их.

Языковые средства создания постфольклорного компонента представляют собой сложные комбинации стилистических приемов, довольно часто направленных на комический эффект. Автор прибегает именно к такому способу, чтобы создать связи между, казалось бы, далекими явлениями и через юмор привлечь внимание к читателю к, на самом деле, глубоким вопросам, затрагивающим, в том числе, моральные ценности.

Отсюда логично вытекают и сложности перевода. Когда речь идет о постфольклорном компоненте, используется сочетание различных стратегий перевода, при этом преобладание той или иной из них зависит от того, какой элемент переводится.

Литература

1. Вербицкая М.В. Теория вторичных текстов – М.: Издательство Московского университета, 2000. – 219 с.
2. Вербицкая М.В. Филологические основы литературной пародии и пародирования. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – М.: МГУ, 1980. – 143 л.
3. Неклюдов С.Ю. Несколько слов о постфольклоре [режим доступа по адресу: <http://www.ruthenia.ru/folklore/postfolk.htm>]
4. Пратчетт Т. Ведьмы за границей [пер. с англ. П.Киракозов]. – М., Эксмо, 2001. – 384 с.
5. Пратчетт Т. Вор времени [пер. с англ. Н. Берденников, А.Жикаренцев]. – М., Эксмо, 2010. – 480 с.
6. Пратчетт Т. Мрачный Жнец [пер. с англ. Н. Берденников, А.Жикаренцев]. – М., Эксмо, 2004. – 416 с.
7. Пратчетт Т. Правда [пер. с англ. Н. Берденников, А.Жикаренцев]. – М., Эксмо, 2008. – 511 с.

8. Прагчетт Т. Carpe Jugulum. Хватай за горло! [пер. с англ. Н. Берденников, А.Жикаренцев]. – М., Эксмо, 2006. – 512 с.
9. Pratchett T. A Discworld Novel: Carpe Jugulum. Corgi Books, 1998. – 425 p.
10. Pratchett T. A Discworld Novel: Reaper Man. Corgi Books, 1993. – 287 p.
11. Pratchett T. A Discworld Novel: The Fifth Elephant. Harpertorch, 1999. – 389 p.
12. Pratchett T. A Discworld Novel: The Truth. Harpertorch, 2000. – 348 p.
13. Pratchett T. A Discworld Novel: Thief of Time. Harpertorch, 2001. – 378 p.
14. Pratchett T. A Discworld Novel: Witches Abroad. Corgi Books, 1991. – 286 p.
15. Pratchett.org – международный сайт [режим доступа по адресу: www.pratchett.org]

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ЮМОРА В КИНОДИСКУРСЕ

П.А. Мизгирева

В данной статье рассматриваются способы создания комического эффекта в советском кинофильме «Иван Васильевич меняет профессию» (1973), а также переводческие стратегии и приемы, направленные на сохранение и передачу юмора при переводе киношедевра на английский язык путем субтитрования. Кроме того, затрагивается вопрос о соотношении и роли вербального и невербального компонентов фильма при сохранении замысла автора в переводе.

Ключевые слова: кинодискурс, киноперевод, приемы перевода, юмор, кинофильм, вербальный и невербальный компоненты, комический эффект.

PECULIARITIES OF RENDERING HUMOUR IN CINEMATIC DISCOURSE

P.A. Mizgireva

This paper considers the ways of creating a humorous effect in the Soviet movie "Ivan Vasilyevich: Back to the Future" (1973) as well as translation strategies in rendering humour in the English subtitles. Moreover, it looks at the role and correlation of verbal and nonverbal components of the film in conveying the director's message in the translated version.

Keywords: cinematic discourse, screen translation, humour, translation methods, movie, verbal and nonverbal components, humorous effect.

С начала своего возникновения кинематограф остается немаловажным объектом искусства и не теряет своей значимости. Равнозначным тандемом кино и языка в современной науке является кинодискурс, объединяющий в себе вербальный (связный текст) и невербальный компоненты (к последнему относятся, например, аудиовизуальный ряд и другие аспекты, значимые для смысловой завершенности фильма и обусловленные экстралингвистическими факторами). По определению ученых, кинодискурс – это креолизованное образование, обладающее свойствами целостности и связанности, информативности, коммуникативно-прагматической направленности, а также медийности для просмотра кинозрителем сообщения [3, с. 7]. В кинодискурсе значимы следующие функции: передача актуальной информации, передача опыта прошлого, участие в приобретении нового знания, регулятивная, эмотивная, эстетическая, метаязыковая и фатическая функции [10, с. 231].

Для современной лингвистики интерес к продукции кинематографа обусловлен, не в последнюю очередь, необходимостью анализа многих аспектов перевода. Вопросам перевода кино посвящены исследования А.В. Корячкиной, Р.А. Матасова, С.А. Кузьмичева, В.Е. Горшковой, А. Szarkowska и других. Так, теоретик киноперевода А.Жарковска [12] предпринимает попытку выявить достоинства и недостатки разных видов киноперевода. В диссертации Р.А. Матасова [9] исследована методика обучения кинопереводу и выработана дидактическая основа кино - / видео перевода. В статье С.А. Кузьмичева [6] «Перевод кинофильмов как отдельный вид перевода» изучена история кино - / видео перевода, проведена классификация его типов, а также разработаны методические рекомендации по переводу кинодиалога. Исследование В.Е. Горшковой [2]

посвящено особенностям перевода названий фильмов, которым отводится ведущая роль образа-смысла.

В теоретическое исследование кино как определенного вида сообщения значительный вклад внес Ю.М. Лотман [7], который рассматривал кинопроизведение как ряд сложных сообщений, передаваемых зрителю автором фильма и состоящих из киноединиц (знаков), с помощью которых и выстраивается киноязык. Основной же целью киноперевода является межъязыковое преобразование или трансформация кинотекста с полноценным сохранением особенностей киноязыка оригинала.

Киноперевод нельзя определить как письменный, художественный или специальный, так как он существует отдельно, но подразделяется на три основных вида: субтитрование, озвучивание и дублирование, где последние два относятся к аудиовизуальному переводу. С точки зрения переводоведения, киноперевод – это перевод устной и письменной речи, представляющей собой неотделимую часть многозначного произведения, с целью последующей интеграции переведенного текста в данное произведение в устном и / или письменном виде. В этой области актуальными остаются проблемы, связанные, например, с потерей смысловой составляющей из-за ограничения звучащей речи артикуляцией персонажей, с переводом реалий в кинопроизведениях, а также с переводом, принимающим во внимание культурные установки определенной группы зрителей. Как уже упоминалось ранее, кино – это тот вид искусства, в котором создается свой особенный, довольно сложный язык. Текст в данном случае – всего лишь одна из составляющих данного языка, поэтому нецелесообразно изучать лишь только его перевод, исключая остальные составляющие киноязыка.

Анализируя подходы к определению базовых понятий перевода, А.В. Корячкина [5, с. 81] определяет метод перевода как общий принцип переработки оригинала, выражающийся на микротекстуальном уровне в виде совокупности переводческих приемов. А.Уртадо-Албир [11, с. 54] выделяет четыре метода перевода: филологический, буквальный, интерпретативно-коммуникативный и свободный.

Применение буквального метода, как указывает А.В. Корячкина [5, с. 84-85], обеспечивает соотношение предметных ситуаций, описанных в оригинальном и переводном высказываниях, поскольку переводчик ориентируется на собственно лингвистический компонент и стремится к достижению подобия посредством лексико-грамматической подстановки. Интерпретативно-коммуникативный метод направлен на передачу заложенных и/или вычитываемых в исходном сообщении смыслов и преодоление ограничений, накладываемых видом перевода, т.е. фокусируется на герменевтическом аспекте высказывания (передаче его содержания) и нацелен на достижение функциональной динамической равнозначности посредством прагматической реконструкции. Буквальный перевод не всегда позволяет оказать на получателей коммуникативное действие, соответствующее тому, которое оказывает на них исходное сообщение, поскольку различаются лингвокультурологические установки и ожидания коммуникантов разных стран. Интерпретативно-коммуникативный же метод предполагает достижение аутентичности высказываний на языке перевода посредством интерпретации исходного текста и ситуации через призму социальных практик и культурного контекста принимающей стороны. В основе буквального метода лежат приемы эквивалентных и вариантных соответствий, заимствования, синтаксического уподобления, смыслового развития, лексического калькирования, эксплицитации, имплицитации, генерализации и другие.

Субституция, адаптация, модуляция, целостное преобразование, компенсация, опущение и добавление образуют интерпретативно-коммуникативный метод [5, с. 86-98].

Некоторые из вышеуказанных приемов будут рассмотрены далее в настоящей статье, в которой представлены результаты исследования, посвященного анализу способов создания юмористического эффекта в кинофильме «Иван Васильевич меняет профессию» (1973) Л.И. Гайдая и стратегий сохранения и передачи юмора в переводе на английский язык путем субтитрования.

В ходе проведенного исследования было установлено, что созданию комедийного эффекта в кинофильме способствуют: 1) юмор ситуации, 2) юмор языкового выражения, 3) совокупность юмора ситуации и языкового выражения. Юмор ситуации прослеживается в большинстве эпизодов фильма: например, в сцене, где герой С. Крамарова (Феофан) рассказывает о поданных блюдах, указывая на чаши, до краев наполненные красной и черной икрой, с довольно обыденным выражением на лице: «Икра красная, икра черная» / «Red caviar, black caviar», однако при виде крошечной порции заморской баклажанной икры герой меняется в лице, и зрители видят, как он жаждет ее попробовать: «И заморская икра... баклажанная!» / «And from overseas... eggplant caviar!». Само высказывание не содержит в себе юмора, однако желаемый эффект достигается благодаря игре и мимике персонажа. Здесь высмеивается тяга ко всему иностранному, иногда не соответствующему стоимости и качеству отечественных продуктов, представленных в изобилии. Юмор ситуации можно наблюдать и в эпизоде, в котором звучит фраза: «Вот что крест животворящий делает!» / «That's what the life-giving cross can do!» - комедийный эффект достигается за счет мимики и жестикуляции Ю. Яковлева в образе царя, искренне радующегося открытию дверей лифта и полагающего, что это

произошло благодаря кресту, когда в действительности он случайно нажал нужную кнопку.

Юмор языкового оформления речи строится на диссонансе языка 16 века (просторечной или возвышенной лексики) и современных реалий. Например, во фразах «Не человеческим хотеньем, но божьим соизволением» / «Not by human wish, but by God's will», «Отведай ты из моего кубка» / «Taste it from my cup», «Здрав буде, боярин!» / «Let you be healthy, Boyar!», «Красота-то какая. Лепота!» / «Oh, how beautiful it is. Beauteous!», «Да пес с ними!» / «To hell with them!».

Совокупность вербального и невербального компонентов в кинопродукции наиболее ярко проявляется в комбинаторике юмора ситуации и юмора языковых средств. Данный способ прослеживается в сцене, где Иван Грозный восклицает: «Ой, не лги, ой, не лги царю!» / «Don't dare lying to me! You're lying to a tsar!», активно при этом жестикулируя и демонстрируя разнообразный спектр эмоций; в языковом оформлении эмоциональная экспрессивность базируется на использовании междометий, повтора, восклицания. Показателен в этом отношении и эпизод, где комичность строится на контрасте между образом царя и выражением, заимствованным из современного криминального жаргона: «В милицию замели, дело шьют» / «The police bagged me. Framing me up». Комедийность сцены усиливается за счет визуального ряда: Иван Грозный, почесывающий грязную бороду и облаченный в современный спортивный костюм с царским скипетром в руке.

Интерес для анализа способов передачи юмора оригинала представляет комический эффект, достигаемый как при помощи языковых средств, так и соединения юмора ситуации и языка. Как следует из Диаграммы 1, отображающей результаты статистического анализа, из перечисленных ранее приемов перевода наиболее частотным при переводе

кинореплик с русского языка на английский оказался прием вариантного соответствия (39%). Вторым по значимости приемом перевода для полноценной передачи юмористического эффекта кинофильма оказался эквивалент (27%); далее следуют приемы готового аналога (18%) и адаптации (16%):



Диаграмма 1. Приемы перевода

Прием вариантного соответствия позволяет передать то или иное сообщение или информацию, сохранив при этом главную суть: так, например, во фразе Ивана Васильевича «*Отведай ты из моего кубка*» / «*Taste it from my cup*» русское слово возвышенного стиля речи передано в английском словом, имеющим нейтральный оттенок. Данный прием также использован в следующих репликах при переводе разговорно-просторечных элементов: «*Хвать, а демонов-то и нету*» / «*And, suddenly the demons vanished*», «*Довольно кувыркатся. Кинулся раз, кинулся два, хватит*» / «*Stop your somersaults. You did it once, you did it twice. It's enough*», «*Александр Сергеевич, а куда стенка девалась?*» / «*Alexander Sergeevich, where's the wall?*».

При интерпретации реплик «*Горе мне, горе мне!*» / «*Woe is me!*», «*Астрахань... брал, Казань... брал... Шпака - не брал*» / «*I took Astrakhan, I*

took Kazan, but never Shpak» применен эквивалент, т.к. иноязычное высказывание является равнозначным соответствием оригинальному. Сюда же можно отнести и перевод реплики: «Очень приятно, царь! Царь, очень приятно познакомиться...» / «Very pleased, I'm the tsar. Nice to meet you, I'm the tsar...».

Прием адаптации применен в вопросе «Как челобитную царю подаешь?» / «Is it the way to hand a petition to the tsar?», поскольку в данном случае необходим контекстуальный вариант, т.к. сцена, выступающая референтом в исходном высказывании, определяется как незнакомая или нетипичная для принимающей культуры.

Применение готового аналога, характерного для ситуаций, когда понятия, выраженные исходной и переводной единицей, не имеют общих элементов, но включены в один класс и находятся в отношении координации, просматривается в переводе просторечно-экспрессивного «Тьфу на вас!» / «Damn you!», а также во фразах: «Даа, хоромы-то тесные. – Да уж, не царские палаты» / «Well, very cramped quarters. – Sure, it's not like tsar's chambers.», «Чур! Сгинь!» / «Oh my! Stay away!». Прием готового аналога активно используется при переводе идиом, что облегчает восприятие и понимание иноязычной реальности: «Да пес с ними!» / «To hell with them!», «Не будем играть в прятки» / «Let's not beat about the bushes», «Да он лыка не вяжет» / «He got drunk as a Lord» и в выражении «Это я удачно зашел» / «How lucky for me to drop by».

Следует отметить, что в переводе одной кинореплики может быть использовано несколько переводческих приемов. Так, во фразе «Да ты что, самозванец, казенные земли разбазариваешь, так никаких волостей не напасешься!» / «Some impostor squandering our lands! We shall never have enough regions for you!» лексемы «самозванец», «разбазариваешь» переданы при помощи эквивалентов «impostor», «squandering»;

просторечно-грубоватое выражение «не напасешься» переведено при помощи нейтральной конструкции «we shall never have»; слово «казенные» заменено на местоимение «our», что характерно для приема смыслового развития. Безусловно, имеют место и различного рода грамматические трансформации, включая изменение структуры исходного предложения, однако в данном исследовании они не рассматриваются.

Фильм изобилует различными языковыми и культурными реалиями, что, в свою очередь, затрудняет работу переводчика, однако основной комедийный посыл произведения сохранен и донесен до зарубежных реципиентов, о чем свидетельствуют их отзывы. Вместе с тем, комментарии кинозрителей подтверждают вывод исследователей кинодискурса о том, что все прагматические установки авторов кинопроизведения реализуются в основном благодаря аудиовизуальному каналу восприятия информации, когда комический эффект достигается благодаря союзу вербального и невербального компонентов, т.е. игре, мимике, жестикуляции персонажей. Согласно исследованиям, понимание реципиентом вербального и невербального в кинопереводе имеет соотношение 20%:80%. По комментарию одного из зрителей, комический эффект сохраняется даже при отсутствии перевода благодаря качественно созданному визуальному юмору: «I saw this in Russian without subtitles, so I missed most of the dialogue. Luckily about half the humor is purely visual, so I was still entertained. One doesn't need to speak Russian to understand that Ivan the Terrible is confused by the elevator... In terms of the visual humor it is well done. Most of the humor comes in the form of extended chase sequences with high film speed... I recommend this film to those looking for well-done slapstick type humor. From laughter by those present who spoke fluent Russian I think that there are probably some fairly good verbal jokes too» [13].

Стоит отметить, что, как лингвистический, так и экстралингвистический составляющие кинопроизведения «Иван Васильевич меняет профессию» отражают национальную самобытность русской культуры и позволяют использовать его в качестве культурного проводника для представителей других обществ и культур. Достойная кинопродукция и ее качественный перевод содействуют межкультурной коммуникации и диалогу, в ходе которого появляется осознанное понимание особенностей той или иной культуры.

В целом, изучение особенностей кинодискурса открывает новые и интересные перспективы для исследователей многих направлений, будь то лингвистика, в том числе и переводоведение, психология, социология или межкультурная коммуникация.

Литература

1. Гарбовский Н.К. Теория перевода [Текст] / Н. К. Гарбовский. — 2-е изд. — М.: изд-во Моск. ун-та, 2007. — 544 с.
2. Горшкова В.Е. Название фильма как единица перевода и составляющая образа-смысла // Вестник Пермского национального исследовательского университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2014. С. 26 – 37.
3. Зарецкая А.Н. Особенности реализации подтекста в кинодискурсе [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Зарецкая Анна Николаевна. — Челябинск, 2010. — 180 с.
4. Комиссаров В.Н. Теория перевода: лингвистические аспекты [Текст] / В. Н. Комиссаров. — М.: Выс. шк., 1990. — 253 с.
5. Корячкина А.В. Англоязычный художественный кинодискурс и потенциал его интерпретативно-коммуникативного перевода: дис. на соискание ученой степени доктора филологических наук. СПб., 2017. 312с.

6. Кузьмичев С.А. Перевод кинофильмов как отдельный вид перевода // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2012. №9 (642). С. 140 – 150.
7. Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. / Ю.М. Лотман – Таллин. - изд-во Ээсти Раамат, 1973.
8. Лотман Ю.М. Об искусстве / СПб., 1998. - 372 с.
9. Матасов Р.А. Перевод кино / видео материалов: лингвокультурологические и дидактические аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. - М., 2009. 23 с.
10. Мечковская Н.Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура: курс лекций. М.: Академия, 2004. 432 с.
11. Hurtado Albir, A. Traducción y traductología: Introducción a la traductología [Text] / Amparo Hurtado Albir. — 5-th ed. — Madrid: Cátedra, 2011. — 696 p.
12. Szarkowska A. The Power of Film Translation. [Электронный ресурс]. Translation Journal, Vol. 9, no.2. URL: <https://www.proz.com/translation-articles/articles/345/> (Дата обращения: 8.05.2018).
13. IMDB [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.imdb.com/title/tt0070233/reviews?start=0/> (Дата обращения: 11.06.2018).

МЕТОДИКА РАБОТЫ С ГЛОССАРИЕМ ПРИ ТЕХНИЧЕСКОМ ПЕРЕВОДЕ

К.В. Пантелева

В данной статье предложена методика работы с глоссарием при техническом переводе с учетом экстралингвистических особенностей ситуации перевода и типа текста. Показана значимость глоссария как ресурса для переводческой деятельности. Проанализированы различные типы переводных глоссариев и тексты, на основе которых они были сделаны. В результате работы была предложена система включения единиц в глоссарий в зависимости от их лексических, семантических, переводческих особенностей.

Ключевые слова: перевод, глоссарий, переводоведение, технический перевод, экстралингвистические факторы.

METHODOLOGY OF THE GLOSSARY USE DURING THE PROCESS OF TECHNICAL TRANSLATION

K.V. Panteleeva

The research focuses on the methodology of the glossary use during the process of technical translation. It encloses its place in the translation studies, the criteria of glossary compiling, and major differences of glossary use while performing technical translation and general use of glossaries and terminological dictionaries. The research analyses practical use of the glossaries and performs the methodology of glossary compiling on the basis of the materials on oil extraction and processing, discovering specific features of the field chosen. The research ends up with a peculiar guide on the glossary compiling and use, including most common variations of extralinguistic factors, influencing the process.

Key words: translation, glossary, translation studies, traductology, tech translation, extralinguistic factors.

Существует множество определений глоссария, но поскольку нас интересует определение глоссария в рамках технического перевода, обратимся к Т.В. Жеребило: глоссарий (лат. glossarium — «собрание глосс») – это терминологический словарь, перечень терминов узкой специализации, используемых в одинаковом значении на протяжении определенного текста или ряда текстов, объединенных общим автором или темой [Жеребило 2005,с.60]. Под техническим переводом, как правило, понимают перевод текстов научно-технической направленности, а также любой сопутствующей информации аналогичной тематики, и ее передачу с языка оригинала на язык перевода. В более широком понимании, технический перевод – это перевод текстов технической тематики.

Специфика технического перевода предполагает обязательное использование готового глоссария, либо составление собственного, поскольку только так может быть обеспечено единообразие передачи терминов на языке перевода, что улучшает понимание текста конечным получателем перевода. При получении вместе с заданием на перевод готового глоссария, трудностей, как правило, не возникает, но бывает ряд

исключений, в частности, такое исключение может проиллюстрировать пример глоссария, приложенного к обширному материалу и имеющему 2 и более контекстуальных соответствий одному термину языка оригинала в языке перевода. Такая ситуация происходит при осуществлении попытки объединить несколько глоссариев применимых к меньшим объемам текста, либо же при составлении глоссария несколькими людьми. Подобная недоработка также зачастую случается при приложении глоссария к чертежам, поскольку такой глоссарий отличается объемом, содержа в себе все единицы языка оригинала и перевода(ов) включенные в чертеж, что чревато возможностью возникновения совпадений в аббревиатурах и названиях, неразличения контекста, и, кроме того, вероятность включения нескольких переводчиков в составление глоссария возрастает, а значит увеличивается влияние человеческого фактора.

Для составления терминологического глоссария, применяемого при техническом переводе, целью которого является стандартизация лексики определенной тематики в пределах текста, ряда текстов или гипертекста, необходимо следовать универсальным лексикографическим критериям отбора узкоспециализированной терминологии.

Следующие важные пункты, - принадлежность единицы к диалекту или жаргону социальной группы, однако в случае с техническим переводом и составлением глоссария терминологических соответствий, это, как правило, исключено ввиду очевидного противоречия определению термина. Далее важно обозначить назначение словаря - в нашем случае рассматриваются переводные глоссарии как частный случай терминологического словаря, составляющийся не для языка в целом, а для текста или ряда текстов; необходимо выделить также функцию словаря – в случае осуществления технического перевода это унификация терминологии в пределах текста или гипертекста; читательский адрес: при

составлении глоссария к техническому тексту – это, как правило, специализированный адрес, то есть ориентированность на специалистов в области; дискрипционная ориентация (тип словаря), ввиду специфики данной работы – это составление переводного глоссария, а не толкового, хотя наличие комментариев переводчика не возбраняется. Особенный интерес представляет принцип отбора лексики, а также ее объем. Эти два критерия неразрывно связаны: объем лексики, включенной в глоссарий к переводу, как правило, неограничен, однако подвержен строгим критериям отбора единиц перевода.

В первую очередь, в глоссарий попадают специализированные термины, встречающиеся на протяжении текста или ряда текстов и требующие унифицированной репрезентации на протяжении всего переводного объема; имена собственные, географические наименования, названия предприятий и организаций, не имеющие устоявшегося способа транскрибирования, перевода или транслитерации в языке перевода, переведенные впервые или представляющие ценность для получателя перевода в оригинальном написании (в первую очередь последний критерий относится к названиям компаний); исключительные аббревиатуры, аббревиатуры, имеющие два, и более, способов передачи в язык перевода, многозначные аббревиатуры (совпадающие в сокращенной форме с аббревиатурами других областей знания); многокомпонентные и омонимичные термины; а также названия, состоящие из акронимов или находящиеся в тексте оригинала на третьем языке, обозначения, включающие добавления, генерализацию или конкретизацию в языке перевода.

Также критерием отбора может стать критерий частотности в сочетании с семантическим, позволяющие включать в глоссарий часто встречающуюся на протяжении текста или рядов текстов терминологию

смежных областей знания, обозначения предметов или устройств, также их общие названия, для обеспечения возможности обратного перевода в принятой в сфере или определенной компанией форме. Так, например, объекты проекта Сахалин-2 в английских текстах обозначаются именно как *assets*, а не *units*, *objects*, etc. Однако, из этого правила есть исключения, таким образом, например, частотная международная терминология имеющая полное совпадение в форме и значении в языке оригинала и языке перевода не включается в глоссарий, также как и принятые сокращения, совпадающие в ИЯ и ПЯ, например: *см – ст, метр – meter*.

Отдельно стоит также упомянуть о том, что, поскольку целевой аудиторией переводного глоссария являются люди, осуществляющие перевод для тех, кто работает в технической сфере, к которой принадлежит текст оригинала и его перевод, названия всех компаний, заводов и организаций, должны включаться и в глоссарий, и перевод как на языке перевода, так и на языке оригинала, поскольку компания или организация может стать адресантом обращения получателя перевода о партнерстве.

Композиционный критерий также важен при составлении глоссария, поскольку именно от него зависит то, насколько полезным и удобным для получателя будет глоссарий. Как правило, глоссарий составляется в алфавитном порядке, включая сначала термин языка-оригинала, затем его перевод, а комментарий составителя глоссария, идущий перед списком омонимичных терминов, выделенных в разные статьи, в виде выделенного абзаца, либо в скобках в виде пояснения, добавления информации или числовых данных после терминов требующих пояснений. Иногда также наблюдаются глоссарии, предлагающие гнездовой способ организации терминов (составитель руководствуется словообразовательным принципом, включая близкородственные слова в одну словарную статью),

однако данный тип организации более типичен для терминологических словарей, относящихся ко всему объему языка, а не объему одного или нескольких специализированных текстов. Например:

Глоссарий

Gas - газ; *degas* – дегазировать, *gasoil* - газойль; *gasoline* - бензин

Gas cap – газовая шапка

Gas drive – пласт с газонапорным режимом

Gas drive field – месторождение с газонапорным режимом

На примере данного глоссария видно, что слова, образованные методом сложения корней по словообразовательному принципу, включены в одну статью, однако многокомпонентные термины, не являясь словами как таковыми, выделены в отдельные глоссы. Такой порядок связан с определенными трудностями выявления конкретных элементов в глоссарии в процессе прочтения/пролистывания, ввиду того, что гнездовой порядок расположения предполагает алфавитный порядок только для слова-источника деривации, слова-основы, а не для каждого из элементов, включенных в статью. Особенные сложности такой порядок вызывает именно со словами, образованными методом сложения основ, поскольку одно и то же слово находится в двух статьях одновременно, неоправданно увеличивая объем глоссария.

Многозначные термины, как правило, включаются в глоссарий в виде одной «глоссы» - словарной статьи, имеющей оригинальный термин в колонке ИЯ, и ряд терминов соответствий в ПЯ, однако возможны исключения в виде добавления комментария переводчика и включения каждого термина отдельно, что позволяет легче адаптировать уже готовый глоссарий для обратного перевода с ПЯ на ИЯ. Например:

Глоссарий

Примечание переводчика: слово Oil многозначное, и, поскольку текст представляет все его значения, в глоссарии слово также реализовано во всех смыслах, в которых оно употребляется в тексте:

Oil – нефть

Oil – масло

Oil – маслянистое вещество

Oil – топливо

Oil – нефтепродукты

Такой порядок вызывает естественным образом вытекающую необходимость делать аналогичные пометки при включении в глоссарий омонимичных единиц. Если же нет необходимости осуществления обратного перевода с ПЯ на ИЯ, то, как правило, вышеуказанный порядок применяется для омонимичных терминов, а многозначные термины включают весь ряд своих значений в одну статью.

Терминологические сочетания, также как и многокомпонентные термины, имеющие значение, не выявляемое естественным образом из единиц, их составляющих, включаются в глоссарий в алфавитном порядке первого составляющего их слова, без каких-либо исключений.

Микрокомпозиционный критерий для глоссария применим следующим образом:

1. Проектирование;

На данной стадии учитываются все предыдущие данные и происходит предпереводческий анализ текста, в ходе которого выделяются термины, которые, в дальнейшем, должны быть включены в глоссарий, определяются очевидные многокомпонентные термины, выделяются имена собственные, названия компаний, аббревиатуры, акронимы и исключительные сокращения.

2. Отбор терминов и составление словника;

В процессе перевода, переводчик включает в глоссарий все термины, требующие унифицированного представления на протяжении текста, гипертекста или ряда текстов, единицы, выделенные на этапе предпереводческого анализа текста, а также все единицы, выявленные непосредственно в процессе перевода.

3. Анализ и описание терминов, подбор дефиниций или иноязычных эквивалентов, включение информации об особенностях употребления терминов или значимых грамматических отличиях конкретной единицы, при необходимости;

На этапе редактирования перевода, принимается окончательное решение о типе представления терминов в языке перевода, включается необходимая информация также, как и при составлении словаря. На данном этапе процесс оставления переводного глоссария технической тематики отличается от процесса составления терминологического словаря лишь тем, что составляется на основании перевода, относительно которого и происходит редактирование, а не всего объема языка.

4. Подготовка к изданию – редакция и оформление.

На данном этапе происходит вычитка глоссария и включение в него последних правок, организация в алфавитном порядке, внесение последних комментариев переводчика, и при необходимости, добавленные заказчиком перевода изменения.

Важно также отметить, что в зависимости от цели составления глоссария, данные критерии могут варьировать, так, при включении нового переводчика в уже имеющийся проект, перед ним может возникнуть необходимость составления глоссария на основе уже имеющегося двуязычного материала. Аналогичная ситуация возникает также и при самостоятельной подготовке переводчика к работе с определенной тематикой или заказчиком. Это не единственная ситуация, в

которой граничные условия составления глоссария к техническому тексту варьируют: глоссарий может составляться и на предпереводческом этапе восприятия текста переводчиком при необходимости составления проекта перевода или согласовании терминологии с заказчиком. Такие частные случаи являются скорее исключениями из правил, однако, пренебрегать ими нельзя.

Таким образом, в зависимости от типа текста и экстралингвистической ситуации глоссарий может быть:

- 1) Толковым или переводным;
- 2) Организованным в алфавитном или порядке;
- 3) Ориентированным на текст оригинала или текст перевода;
- 4) Составляться до начала осуществления переводческой деятельности, одновременно с ней или после осуществления перевода;
- 5) Включать только терминологический аппарат текста, частотные слова, или, руководствуясь семантическим принципом, единицы различных типологических характеристик.

Термины английского языка группируются, тем не менее, не только исходя из их этимологических характеристик, но и согласно их структуре. Технические термины делятся на несколько групп согласно своему композиционному составу:

1. Простые термины, содержащие один корень: *capacity*
2. Сложные термины, образованные методом словосложения: *hydrogen*
3. Сложные термины, образованные методом словосложения с усечением основ компонентов: *ammeter (ampere&meter)*
4. Термины-словосочетания, с компонентами, находящимися в отношении атрибуции: *barium peroxide*
5. Термины-словосочетания с атрибутивным элементом, выраженным словосочетанием: *low-sulfur diesel*

6. Термины-аббревиатуры: *e.m.f.* – *electromotive force*
7. Слоговые сокращения: *laser, radar*
8. Литерные термины: *V-belt, X-ray*
9. Многокомпонентные термины, - термины, включающие в свой состав 2 и более единиц в отношении атрибуции к корневому термину: *pipeline inspection gauges, tertiary recovery methods.*

Различные типы терминологии требуют отличного подхода к своему переводу, так, например, термины, имеющие международный характер, как правило, транслитерируются, имеющие непосредственные эквиваленты, переводятся, не имеющие эквивалента в виде целой единицы перевода термины калькируются, воспроизводя в русском языке слова и выражения английского языка, а также отношения между ними. В случае отсутствия транслитерации, эквивалента, и невозможности калькирования ввиду затемнения значения при таком способе передачи в язык перевода, термин передается описательно, например: *video-gain* – *регулировка яркости отметок от отраженных сигналов.*

По возможности, при переводе терминов также стоит избегать излишней насыщенности перевода словами иностранного происхождения, заменяя их словами русского происхождения, именно поэтому при двух наличии двух вариантов передачи в русский язык термина *thermal depolymerization* – «термальная деполимеризация» и «тепловая деполимеризация», стоит отдать предпочтение второму способу передачи термина.

Очень часто в текстах технической тематики многокомпонентные термины, встречающиеся многократно на протяжении текста, передаются посредством исключительных сокращений или аббревиатур. Такие сокращения могут вызвать определенные сложности в процессе перевода, особенно в случае получения задания на перевод, содержащего часть

оригинального текста без сноски, поясняющей исключительное сокращение или аббревиатуру. Примером такого усеченного термина является, например, сокращения *НПЗ – нефтеперерабатывающий завод*, *ТДП – тепловая деполимеризация*, *LSD – low-sulfur diesel*. Такие сокращения, как правило, вносятся в глоссарий в полной форме, содержа принятую в тексте форму сокращения в скобках, рядом с полной формой, в виде пояснения, и требуют включения в текст перевода аналогичного сокращения и его включения в переводной глоссарий в форме пояснения к глоссе перевода. Важно обратить внимание на тот факт, что исключительные аббревиатуры могут совпадать с общепринятыми, но при этом иметь абсолютно отличное от них значение.

Другой терминологической проблемой текстов технической тематики является проблема омонимичных терминов, которые, в отличие от полисемантических, образованы отнюдь не семантическим сдвигом или метонимическим переносом, а лишь случайно совпадают по форме. Так, например, в терминологической системе банковского дела можно обнаружить следующие два значения, этимологически различные, но обладающие общей формой:

Flat:

1. A net interest rate, one without further additions;
2. In the purchase or sale of fixed-income securities, trading without accrued interest (only applies to bonds in default).

При работе с терминологическими омонимами, важно уделять большое внимание контексту, сфере употребления, и отрасли, в рамках которой осуществляется перевод.

Техническая терминология английского языка значительным образом отличается от терминологических систем русского языка, как в способах образования, способах передачи значения, так и

функционированием в контексте: англоязычные авторы при формировании терминов и их использовании в контексте избегают использования отрицаний, в том числе и приставок *anti-, mis-, no-* и прочих. Так, например, *wear requirement* – это «требование малого износа», хотя в оригинальном термине ничто не указывает на отрицание или невысокое значение износа. Отрицание к терминам такого типа добавляется исходя из требования контекста ситуации.

Ex: The wear requirement should be reviewed carefully when this is the principal factor favouring the use of gold.

К требованию малого износа следует относиться с большой осторожностью, когда оно – основной фактор, говорящий в пользу применения золота.

Слово *requirement* в частности с особенной легкостью образует нелогичные с точки зрения русского языка терминологические сочетания, например *shock requirement* при переводе дает не «требование удара», а «требование противостояния ударным нагрузкам». Исходя из этого, все терминологические сочетания, содержащие имплицитные отрицания или отрицательный подтекст, должны включаться в глоссарий.

Учитывая все вышесказанное, становится понятно, что для грамотной передачи термина при переводе важно обращать внимание на контекст, этимологический и структурный тип термина, на форму его представления, - полную или в виде сокращения, принятого или исключительного, и форму его репрезентации в языке перевода, - устоявшуюся, или принятую в виде решения на перевод конкретным переводчиком, на функционирование термина в языке, сфере употребления и конкретном тексте. Только таким образом может быть принято наилучшее решение на перевод.

Таким образом, для включения единицы в глоссарий, можно руководствоваться следующими принципами:

1. Принцип частотности в совокупности с семантическим принципом;
2. Принадлежности к терминологической системе;
3. Неочевидность значения исходя из составляющих единицу компонентов;
4. Первичность принятия решения на перевод;
5. Отсутствие устоявшегося варианта передачи единицы в язык перевода, либо наличие двух устоявшихся вариантов.

Существуют специфические особенности работы с английским текстом технической тематики, заключающиеся не только в восстановлении в переводе имплицитных отрицаний текста оригинала в атрибутивных конструкциях (*wear requirement* – *требование малого износа*), но и другие, например ориентация глоссария на тип текста и направление перевода, спецификация подхода к переводу в зависимости от экстралингвистических особенностей ситуации перевода: целевой аудитории, цели осуществления перевода, устоявшаяся в практике определенной компании форма передачи единиц перевода.

Тип текста может влиять на составление глоссария: глоссарий к патентному переводу начинает составляться на этапе перевода аннотации к патенту; экстралингвистическая ситуация может влиять на составление глоссария: в тексте, ориентированном на специалистов области, все названия нефтедобывающих компаний дублируются в оригинальном написании и вносятся в глоссарий; текст, содержащий терминологию в формате диахронии, требует включения в глоссарий не только перевода современного термина на ПЯ, но и его устаревшего аналога, а также переводческого комментария в глоссарии или теле текста.

Анализ текстов [21, 22, 23] помог разработать специальную классификацию выделения единиц для работы с переводными глоссариями и детерминировать ее отличия от работы с терминологическим словарем как работой, принадлежащей ко всему объему языка, а не объему текста, гипертекста или ряда текстов, классифицировать термины английского языка исходя из их этимологических и композиционных особенностей, а также определить трудности, возникающие при переводе некоторых терминов исходя из их функционирования в контексте и логики английского языка как такового, проиллюстрировать примерами все выдвинутые положения и их применимость к различным типам текстов технической направленности.

Таким образом, единица текста включается в глоссарий при соблюдении следующих условий:

1. Данная единица – термин, требующий единообразной передачи на протяжении текста;
2. Данная единица – многокомпонентный термин, значение которого невозможно выявить из совокупности составляющих его единиц;
3. Данная единица – многокомпонентный термин, значение которого возможно выявить из совокупности составляющих его единиц, однако он имеет более одного способа передачи в язык перевода и требование единообразия на протяжении текста (*thermal depolymerization* – *термальная деполимеризация* /*тепловая деполимеризация* – второй вариант является более приемлемым ввиду его происхождения);
4. Данная единица – сочетание или слово, часто повторяющееся на протяжении текста, значение которого понятно из контекста, но

способ передачи в ПЯ неочевиден (*ship in bulk* – доставка наливом);

5. Перевод единицы включает изрядное добавление, влияющее на значение ввиду стилистического несоответствия наиболее близкого аналога переводному тексту (*carbon dioxide flooding* – нагнетание в пласт смешивающегося с нефтью углекислого газа/затопление углекислотой, *biological oil* – масло биологического происхождения)
6. Данная единица – имя собственное, транслитерация, транскрипция, либо перевод которого не закрепился в языке и является авторским решением на перевод;
7. Единица является профессионализмом, жаргонизмом или диалектизмом, значение которого отличается от словарного или не включено в словарь как таковое;
8. Единица является исключительной аббревиатурой, не принятой как устоявшейся;
9. Единица – аббревиатура, содержащая нетипичные для языка перевода способы выражения значения (например, дубликация буквы для обозначения множественного числа: *MMBPD* – миллионы баррелей в сутки);
10. Единица – аббревиатура, название или имя на третьем языке, не входящим в пару ИЯ-ПЯ.

Кроме того, можно выделить тот факт, что исключительную роль при работе с переводными глоссариями играет не только текст и принятые относительно него решения на перевод; но и переводческий контекст ситуации (техническое задание, ситуация перевода); опыт перевода в тематике в целом (наличие устоявшихся вариантов перевода или вариативность передачи, степень знакомства с явлением); тип

терминологии включенной в объем переводного текста (общенаучная, специальная терминология, относящаяся к одной или нескольким областям знания), формат и способ организации глоссария (переводной, толковый, толково-переводной глоссарий, алфавитный или гнездовой способ организации статей), а также ситуация перевода и составления глоссария как таковая, а именно целевая аудитория, заказчик и прагматика перевода.

Литература

1. Алимов В.В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации, - М.: Либроком, 2009. – 160с.
2. Гарбовский Н.К. Теория перевода, - М.: издательство МГУ, 2004. – 544с.
3. Ахманова О.С. Лингвистическая терминология, - М.: изд-во МГУ, 1977. – 154 с.
4. Гринев С.В. Введение в терминографию, - М: высшая Школа, 1979. – 271 с.
5. Зарицкая Л.А. Лексикографические критерии составления глоссария англоязычных терминов, - Оренбург: Вестник Оренбургского государственного университета №11 (160)/2013
6. Климзо Б.Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы, - М.: «Р. Валент», 2003. – 288с.
7. Копанев П.И. Вопросы истории и теории художественного перевода, - Минск: издательство БГУ, 1972. – 107с.
8. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии: вопросы теории и методики – М., 1961. – 160 с.
9. Смекаев В.П. Современный технический перевод. Учебное пособие. Английский язык, - М.: «Р.Валент», 2014. – 360с.

10. Шетле Т.В. Полисемия и омонимия в терминологии (на примере англоязычных терминов банковского дела) Известия высших учебных заведений. Поволжский район. Гуманитарные науки. – 2009. - №3 (11). – с. 104-111.
11. John Biguenet and Rainer Schulte, The craft of translation, – Chicago: The University of Chicago Press, London, 1989. – XVI 153p. – (Chicago guides to writing editing and publishing).
12. Edwin Gentzler, Contemporary translation theories, - London: Routledge, NY, 1993. – XIV 224p. – (translation studies [ser.]

Словари и энциклопедии

13. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов, - Назрань: «Пилигрим», 2005. – 376с.
14. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь, - М.: «Флинта: Наука», 2003. – 320с.
15. Ахманова О.С. Словарь омонимов русского языка, - М.: Русский язык, 1986.
16. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов - М.: 1966.

Интернет-источники:

17. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.academia.edu>30.12.2016
18. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.ubs.com> 16.04.2017
19. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.small-business-dictionary.org> 16.04.2017
20. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://patft.uspto.gov/netacgi> 22 14.12.16

Материал исследования:

21. Текст по теме нефтедобыча и нефтепереработка «Extraction. Main article: Extraction of petroleum. The most common method...», автор неизвестен.
22. Трефилова О.Д. Сахалин-2 глазами переводчика/A translator's guide to Sakhalin-2, - Москва: Сахалин Энерджи Инвестмент Компани Лтд. и НОЦ Школа Китайгородской, 2009. – 94 с.
23. Патент США 8,757,475, US 20100055478 A1, Appl. No.: 12/527,291, Assignee par Commissariat a l'Energie Atomique (Paris, FR).

**СТРАТЕГИЯ ПЕРЕВОДА СОВЕТИЗМОВ НА МАТЕРИАЛЕ
РОМАНА В. ВОЙНОВИЧА «МОСКВА 2042», ПОВЕСТИ М.
БУЛГАКОВА «СОБАЧЬЕ СЕРДЦЕ», РОМАНА И. ИЛЬФА И Е.
ПЕТРОВА «12 СТУЛЬЕВ» И ПОВЕСТИ А. И Б. СТРУГАЦКИХ
«ПОНЕДЕЛЬНИК НАЧИНАЕТСЯ В СУББОТУ»**

С.В.Розатова

В данной статье рассматривается проблема перевода реалий. Особую нишу в русском языке занимают реалии, появившиеся в советские времена – советизмы. Сложность для перевода представляет тот факт, что большая часть советских реалий не имеет аналогов в других языках, поскольку в других культурах зачастую просто не было тех явлений, которые были в Советском Союзе. Поскольку реалии являются несовпадающими элементами языка, они представляют особую сложность при переводе. В данной работе представлены различные способы перевода советизмов на английский язык. Также в работе рассматриваются советские реалии в текстах произведений советских писателей и проводится анализ переводов данных произведений.

Ключевые слова: реалии, советизмы, способы перевода, безэквивалентная лексика

**TRANSLATION STRATEGY FOR SOVIETISMS (AS APPLIED TO
THE NOVEL BY V.VOINOVICH "MOSCOW 2042", THE NOVEL BY
BULGAKOV " THE HEART OF A DOG", THE NOVEL BY I.ILF AND**

E.PETROV "THE TWELVE CHAIRS" AND THE STORY BY A. AND B. STRUGATSKY "MONDAY BEGINS ON SATURDAY")

S.V.Rogatova

This article deals with the problem of translation of realia. A special niche in the Russian language is occupied by the realia appeared during the era of the Soviet Union-sovietisms. Most of the Soviet realia have no equivalents in other languages, as in other cultures there were often no phenomena that were in the Soviet Union. Since realia are non-equivalent elements of language, they are difficult to be translated. This work presents various ways of translating sovietisms into English. The article also examines the Soviet realities in the texts of the works of Soviet writers and analyzes the translations of these works.

Keywords: realia, sovietism, methods of translation, non-equivalent vocabulary

Сложно представить себе хоть один язык, в котором не существовало бы реалий. Русский язык – не исключение: в нем существует огромное множество реалий, не существующих в других языках, других культурах. Особую нишу занимают реалии, появившиеся в советские времена – советизмы. Такая лексика начала появляться после 1917 года в связи с полной перестройкой не только политического строя, но и даже бытовых условий. Особую сложность для перевода представляет тот факт, что большая часть советских реалий не имеет аналогов в других языках, поскольку в других культурах зачастую просто не было тех явлений, которые были в Советском Союзе.

Чтобы дать определение понятию «советизм», необходимо обратиться к понятию «реалия».

Нами было проанализировано множество определений этого термина и работ, связанных с ним. В ходе исследования выяснилось, что среди ученых нет больших разногласий в определении того, что можно считать реалиями.

В основном вся разница сводится к тому, что лингвисты по-разному очерчивают рамки того, что считать реалиями. Одни считают, что реалии – это слова и выражения, которые обозначают явления, присущие только

одной нации. А другие считают реалиями сами предметы или явления материальной культуры.

Есть и незначительные различия в характеристиках реалий, которые дают авторы определений. Они касаются статуса реалий как безэквивалентной лексики, принадлежности к реалиям не только предметов материальной культуры, но и исторических фактов, государственных институтов, идеологем, лозунгов, имен национальных и фольклорных героев и пр. Также существует мнение, что «реалия» - это слово или словосочетание, а не объект (референт), названный им.

В нашем исследовании мы опирались на определение реалий, которое предложили лингвисты Л.Л. Нелюбин и Т.Ф. Ефремова в Толковом переводоведческом словаре, т.к. именно такое определение на наш взгляд является наиболее полным и отражает наиболее подробный перечень явлений, которые можно отнести к понятию «реалия».

Реалии – это слова или выражения, обозначающие предметы, понятия, ситуации, культуры, этнонациональные особенности, обычаи, обряды, исторические факты или процессы, а также национально-специфические особенности жизни и быта, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке и обычно не имеющие лексических эквивалентов в других языках.

Что же такое **советизм**?

Сдвиг в русской лексике «в результате коренной перестройки общественной жизни», отражая новую действительность, не мог не отразить ее новыми словами, понятиями, выражениями. Идейное влияние Великой Октябрьской социалистической революции породило целый пласт лексических единиц, которые впоследствии назвали **советизмами**. Эти единицы входят в другие языки уже не просто как русизмы, хотя и родились в русском языке – термин русизм — это только национальная

метка. Более точное в данном случае название — советизм — метка уже социальная, идеологическая. Тем самым в словах выделяется и подчеркивается их социальное звучание.

В современной лингвистике есть несколько определений этого термина. В основном все определения сводятся к одному смыслу: это слова, сокращения, фразы, лозунги, идеологемы, сформировавшиеся в советскую эпоху.

В работе мы использовали определение, которое предложил Г.В. Чернов: «Слова и словосочетания, возникшие за годы советской власти, или старые слова и словосочетания, у которых в этот период возникли новые значения».

Поскольку советизмы являются реалиями, возникшими в советский период, можно считать советизмы частью реалий советского периода.

Реалии используются авторами художественных произведений с разными целями. Являясь частью реалий советского периода, советизмы имеют те же функции, что и реалии.

Мы выяснили, что в тексте реалии могут служить для «маркировки» чуждой читателю культуры, создавать национальный колорит, относить описанное действие к конкретному временному промежутку, к определенному месту, создавать атмосферу быта определенного народа, выражать отношение автора к различным персонажам, явлениям, событиям и пр., создавать в тексте некоторые символы и вызывать ассоциации с определенной культурой.

Реалии характеризуются невозможностью перевода, отнесенностью только к одной культуре и тесной связью с определенным народом и/или эпохой.

Прежде чем перейти к классификациям непосредственно советизмов, следует ознакомиться с существующими классификациями реалий в

целом. Каждая классификация разделяет реалии по разным признакам. Рассмотрим некоторые классификации разных авторов (на экране). В нашем исследовании мы использовали классификацию Виноградова, т.к. именно она показалась нам наиболее полной и соответствующей целям и задачам нашей работы.

Существует несколько классификаций советизмов, составленные по различным признакам. Рассмотрим классификацию советизмов В.М. Мокиенко и Т.Г. Никитиной, которую они предложили в своей работе «Толковый словарь языка Совдепии»:

- **Семантические советизмы** — слова, которые в советский период приобрели новое значение (например, «в магазине выбросили носки»);
- **Лексико-словообразовательные советизмы** — новые слова, неологизмы («агитработа», «рабфак», «ликбез»);
- **Стилистические советизмы** — клише, появившиеся в советскую эпоху, которые использовались для создания определённого стиля («высшая мера социальной защиты», «верный ленинец», «вождь мирового пролетариата»);
- **Специфическая советская ономастика** — имена людей, связанные с советской тематикой (например, Вил), которые являются производными от имен («хрущёвка», «хрущёба»).

Существует довольно большое количество приёмов для передачи реалий на переводящий язык. В целом их можно свести к двум основным: заимствованию и переводу. Кроме того, в отдельных случаях считается допустимым опущение реалии в тексте перевода. Рассмотрим классификацию способов перевода реалий, которую предложил В.С. Виноградов. Автор выделяет пять наиболее распространенных способов перевода (на экране).

Тексты произведений, взятых нами для анализа, содержат в себе огромное количество советизмов, так как сюжеты этих произведений тесно связаны с советской эпохой. За основу анализа взяты переводы произведений на английский язык: перевод романа «Москва 2042» - Ричард Лури «Moscow 2042», два перевода «Собачьего сердца», выполненные Майклом Гленни и Аврил Пайман – The heart of a dog, перевод «12 стульев» Джона Ричардсона – «12 chairs» и перевод «Понедельник начинается в субботу» Леонида Ренена «Monday Begins on Saturday». Все взятые для примера советизмы классифицированы по типу реалий, по типу советизма и по способу перевода. Также в некоторых случаях был предложен альтернативный вариант перевода приведенных примеров.

- *Стяляга – punk*

Реалия общественной жизни, лексико-словообразовательный советизм, способ перевода – уподобление. На наш взгляд, перевод путем уподобления логичен, однако можно было найти более точное соответствие в языке перевода. В Европе в тот же период существовала похожая субкультура *Teddy Boys*, которая и стала примером для подражания для советских *стяляг*. Вариант перевода реалии такой же по восприятию реалией языка перевода (*Teddy Boys*) был бы намного уместнее. Существует также довольно распространенный перевод слова «*стяляга*» посредством транскрипции – «*Stilyagi*»

- *Фарцовщик – a blackmarketeer*

Это реалия общественной жизни, лексико-словообразовательный советизм. Р. Лури перевел ее с помощью уподобления. На наш взгляд было бы логичнее перевести советизм *фарцовщик* словом, имеющим такой же оттенок значения – *spiv*, так как такой перевод не менял бы образно-смысловую основу оригинального текста.

- *Чернуха – bull*

Относится к ассоциативным реалиям, семантический советизм. Способ перевода в данном случае – уподобление. Однако мы считаем, что в данном случае было бы более уместно перевести данный советизм как *filth*, так как это слово более точно раскрывает смысл переводимой единицы. В данном случае мы использовали перифрастический перевод.

- *Социалистический реализм - socialist realism*

Общественная реалия, лексико-словообразовательный советизм. Способ перевода – калькирование.

- *Комсомол - the Komsomol*

Реалия государственного строя, лексико-словообразовательный советизм. Способ перевода - транскрипция.

- *Совет Нормального питания - Food Rationing Board (М.Гленни) или Council of Normative Nourishment (А. Пайман)*

Реалия государственного строя, лексико-словообразовательный советизм. Способ перевода – уподобление (Гленни) / (Пайман).

- *МСПО - MSFS - Moscow State Food Stores (М. Гленни) или MSPO (А. Пайман)*

Это реалия общественной жизни, лексико-словообразовательный советизм. Гленни использовал для передачи перифрастический способ, а Пайман - транслитерацию.

- *Главрыба – barber у Гленни и Glavryba у Пайман*

Это реалия общественной жизни, лексико-словообразовательный советизм. Гленни использовал для передачи способ калькирования, а Пайман - транслитерацию.

- *трудовой элемент – worker у Гленни и The working class element у Пайман*

Это реалия общественной жизни, лексико-словообразовательный советизм. Гленни использовал для передачи уподобление способ, а Пайман – перифрастический перевод.

В ходе исследования мы выяснили, что:

1. Под советизмом следует понимать слова и словосочетания, возникшие в период советской власти, а также те слова и словосочетания, которые в этот период приобрели новые значения.
2. Среди всех классификаций реалий при анализе советизмов следует опираться на классификацию Виноградова, так как на наш взгляд это наиболее широкая классификация, в которой представлено наибольшее количество категорий по сравнению с другими предложенными классификациями. Среди классификаций советизмов следует опираться на классификацию, предложенную В.М. Мокиенко и Т.Г. Никитиной, поскольку данная классификация наиболее четко разграничивает советизмы на различные группы.
3. Советские реалии переводятся при помощи следующих способов передачи:
 - транскрипция и транслитерация;
 - гипо-гиперонимический перевод;
 - уподобление;
 - перифрастический (описательный) перевод;
 - калькирование

Для анализа в романе были выделены советские реалии. Данные советизмы мы отнесли к реалиям государственного строя, общественной жизни, бытовым и ассоциативным реалиям. По классификации В. М. Мокиенко и Т. Г. Никитиной были выделены лексико-семантические и семантические советизмы. Для их передачи переводчики использовали следующие способы перевода: транскрипция, уподобление, калька и

перифрастический перевод. Однако в нескольких случаях нами был предложен свой вариант перевода некоторых советизмов.

Таким образом, решив все задачи, поставленные в работе, мы достигли цели, а именно изучили и проанализировали способы перевода советских реалий в текстах романа-антиутопии В.Н. Войновича «Москва 2042», повести М.А. Булгакова «Собачье сердце», романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев» и повести А. и Б. Стругацких «Понедельник начинается в субботу».

Литература

1. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. - М.: Высш. шк., 1990. - 253 с.
2. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). - М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. - 224с.
3. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе - М.: Международные отношения, 1980. - 343с.
4. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Толковый словарь языка Совдепии. - СПб.: Фолио-Пресс, 1998. - 704 с.
5. Войнович В.Н. Москва 2042. — М.: Издательство «Эксмо», 2016. — 448 с.
6. Булгаков М.А. Собачье сердце. — М.: Издательство «Эксмо», 2017. — 224 с.
7. Ильф И., Петров Е. Двенадцать стульев. — М.: Издательство «Эксмо», 2017. — 480 с.
8. Стругацкий А., Стругацкий Б. Понедельник начинается в субботу. — М.: Пан пресс, 2006. — 274 с.
9. Соболев Л.Н. О переводе образа образом. — М.: Сов. писатель, 1955. — 290 с.

10. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь: 3-е изд., перераб. — М.: Флинта, Наука, 2003. — 320 с.
11. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т.: ок. 160 000 слов. — М.: АСТ: Астрель, 2006. — 973 с.
12. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Методическое руководство. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Русский язык, 1990. — 246 с.
13. Ворожбитова, А.А. «Официальный советский язык» периода Великой Отечественной войны в лингвориторической интерпретации / Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 2: Язык и социальная среда. — Воронеж: ВГТУ, 2000. — 367 с.
14. Мещерский Н.А. Развитие русского языка в советский период. — Л.: Знание, 1967. — 31 с.
15. Протченко И.Ф. Лексика и словообразование русского языка советской эпохи: социолингвистический аспект. — М.: Наука, 1975. — 321 с.
16. Седакова И. А. О советизмах в современной русской речи // Знакомый незнакомец: социалистический реализм как историко-культурная проблема. — М.: Ин-т славяноведения и балканистики; Науч. центр общеслав. исслед., 1995. — 297 с.
17. Купина Н.А. Советизмы: к определению понятия. — Екатеринбург: Политическая лингвистика, 2009. — 161 с.
18. Ермакова О.П. Жизнь российского города в лексике 30-40-х годов XX века. — М.: Флинта: Наука, 2011. — 192 с.
19. Заварзина Г.А. Семантические изменения общественно-политической лексики русского языка в 80 – 90-е годы XX века. — Воронеж: ВГУ, 1998. — 220 с.

20. Д.Н. Ушаков «Толковый словарь русского языка» в 3 т. на основе 4-томного издания 1948 г. — М.: «Вече», «Си ЭТС», 2001. — 162 с.
21. Чернов Г.В. К вопросу о передаче безэквивалентной лексики при переводе советской публицистики на английский язык // Ученые записки 1-го МГПИИЯ. М., 1958. Т. XVI. - С. 223-224.
22. Манина С.И. Прагматические функции иноязычных вкраплений // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение, 2010.
23. Долинин, К.А. Стилистика французского языка: Учеб.пособие для студентов факультетов и пед. ин-тов иностр.языков. — Ленинград: Просвещение, 1978. — 344 с.
24. Булгакова, С.Ю. Корреляция реалий и лакун при переводе художественного текста // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2013. — №2. — С. 188-192.
25. Федоров А.В. Основы общей теории перевода: (лингвистические проблемы) / Федоров А.В. — М.: Высш. шк., 2002. — 416 с.
26. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. — М.: Наука, 1988. — 216 с.
27. Латышев Л.К. Курс перевода (эквивалентность перевода и способы ее достижения). - М.: Междунар. отношения, 1981. — 247с.
28. Mikhail Bulgakov, Avril Pyman The Heart of a Dog. — Bloomsbury Publishing PLC, 2013. — 132 p.
29. Mikhail Bulgakov, Michael Glenny The Heart of a Dog: Translated from the Russian. — Collins and Harvill Press, 1968. — 128 p.
30. Vladimir Voinovich Moscow 2042. / Translated from the Russian by Richard Lourie - San Diego. Harcourt Brace Jovanovich, 1987. - 424 p.

31. Ilf and Petrov / The twelve chairs; translated from the Russian by John Richardson; introduction by Maurice Friedberg. – London : Sphere Books, 1971. – 284 p.
32. Arkady Strugatsky, Boris Strugatsky, Leonid Renen (Translator) / Monday Begins on Saturday. – DAW, 1977. – 222 p.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА КУЛИНАРНЫХ ТЕКСТОВ О КОЛОМЕНСКОЙ ПАСТИЛЕ

М.Н. Степанова

В данной статье рассматривается проблема перевода текстов о коломенской пастиле с русского языка на английский на лексическом уровне. Переводческий анализ проводится на материале текстов различной жанровой принадлежности из фондов Музея пастилы г. Коломны: кулинарных книг XVIII–XIX веков, старинных рецептов приготовления пастилы, а также современных рекламных текстов, описывающих свойства данного продукта. Их объединяет содержание описания процесса изготовления пастилы, её ингредиентов или особенностей.

Автором выделяются основные группы лексики, представляющие трудность при переводе. Особое внимание уделяется способам перевода архаизмов и историзмов (макорта, ночва, супра), оценочной лексики (белопенная), кулинарных терминов (смоква, пастила).

Ключевые слова: пастила, архаизм, историзм, культурно-специфическая лексика, туристический дискурс

LEXICAL ISSUES IN THE RUSSIAN-ENGLISH TRANSLATION OF CULINARY TEXTS ABOUT KOLOMNA PASTILA

M.N. Stepanova

The article under consideration deals with the lexical issues of the translation of texts devoted to Kolomna pastila from Russian into English. The analysis involves texts from the stocks of the Kolomna Pastila Museum belonging to different genres, namely culinary books dating back to the 18th – 19th centuries, ancient recipes, and modern advertising texts depicting the properties of the product. The unifying factor is describing the process of pastila production, its ingredients or characteristic.

The article singles out the principal semantic groups which tend to cause problems while translating. Emphasis is put upon the ways of translating archaisms, historisms, culturally specific and emotionally coloured vocabulary, and culinary terminology.

Keywords: pastila, archaism, historism, culturally specific vocabulary, tourist discourse

Наше исследование посвящено лексическим трудностям перевода кулинарных текстов о коломенской пастиле с русского языка на английский. Интерес к предмету исследования обусловлен тем, что в

последние годы растет туристическая популярность города Коломны, а вместе с тем и популярность бренда коломенской пастилы, которую называют визитной карточкой города.

Музей Коломенской пастилы – одно из самых известных мест города. Он был открыт в 2009 году, когда сотрудникам удалось восстановить технологию изготовления знаменитых сладостей и создать целую коллекцию исчезнувших вкусов. В 2014 году коломенская пастила стала официальной сладостью российско-британского Года культуры и была представлена, как культурное наследие Подмосковья, за рубежом. В связи с этим возникла острая необходимость перевода текстов, содержащих описание процесса изготовления, ингредиентов, отличительных особенностей того или иного сорта пастилы с русского языка на английский.

Нами было проведено исследование на материале текстов различной жанровой принадлежности из фондов Музея пастилы г. Коломны: кулинарных книг XVIII–XIX веков, старинных рецептов приготовления пастилы, а также современных рекламных текстов, описывающих свойства данного продукта. Основным признаком, который позволил нам объединить для переводческого анализа тексты различных функциональных стилей, является тематическая отнесенность текста к семантическому полю «пастила и способы ее приготовления».

Нами были выявлены следующие лексические особенности данных текстов, представляющие трудность при переводе с русского языка на английский: при переводе старинных кулинарных книг и рецептов – это историзмы и архаизмы, описывающие кухонную утварь, меры объема и веса и ингредиенты для приготовления пастилы; при переводе современных рекламных текстов, характеризующих вкусовые качества и текстуру этой сладости, – оценочная и культурно-специфичная лексика.

При переводе текстов туристического дискурса (текстов экскурсий, путеводителей) трудность может представлять передача реалий и терминов.

Рассмотрим примеры. В поваренных книгах К. Авдеевой 1874 года [6] и Н.И. Полевицкого 1911 года [7] приведены подробные рецепты приготовления пастил, которые изобилуют архаизмами, историзмами, терминами и реалиями.

В своем исследовании мы опираемся на точку зрения ученых, разграничивающих архаизмы и историзмы, таких как В.С. Виноградов, А.Н. Мороховский и др. Так, В.С. Виноградов считает историзмами устаревшие слова и устаревшие значения слов, которые называют исчезнувшие из быта предметы обихода, орудия труда, обрядовые вещи понятия, оружие, учреждения, должности и т. п. [2, с.72]. Архаизмы же – это слова, обозначающие явления и понятия, которые бытуют, являются жизненно важными и в настоящее время получили другое наименование. По мнению З.Ф. Белянской, «историзмы являются единственными названиями исчезнувших предметов и явлений действительности и выполняют главным образом номинативную функцию. Архаизмы же не являются единственными названиями соответствующих понятий и используются в языке как важное стилистическое средство...» [1, с.8].

Это различие имеет принципиальное значение для перевода. Если архаизмы достаточно легко узнаваемы и имеют устоявшиеся эквиваленты в языке перевода, то историзмы, не имеющие параллелей в современном языке, представляют для переводчика серьезную трудность.

«... да, протерев через *sито*, добавить побольше *патоки*» [6, с.121];
«... and finally grate on a *sieve* adding a little more *syrup*» (перевод наш).

Слова «сито» и «патока» являются общеизвестными архаизмами, к ним существуют эквиваленты, зафиксированные в словарях общеупотребительной лексики.

Рассмотрим следующий пример: «Взять 2 штуки *ночвы* или *макорты* достаточныхъ размеровъ, чтобы въ нихъ могли поместиться два очень крепкихъ волосяныхъ сита» [6, с.36]; «Take two *nochvas* or *makortas* (*wooden hods with wide edges*), they should be large enough for them to fit in 2 very firm hair sieves» (перевод наш).

Лексические единицы «ночва» и «макорта» являются историзмами и мало знакомы даже носителям русского языка. Обратившись к Толковому словарю В.И. Даля, мы выяснили, что «ночва» или «макорта» – это «неглубокое тонко отделанное корытце, лоток» [9]. При переводе рецепта, содержащего историзмы, необходимо прибегнуть к транслитерации и элементам описательного перевода.

Старорусские меры объема и веса также относятся к группе безэквивалентной лексики и являются историзмами. Следует учесть, что значения величин старинных русских мер, равно как и их наименования были взяты либо из сферы славянского быта, либо и вовсе – из области названий и размеров частей человеческого тела.

Например, «Необходимое примечание: все меры веса и т. д. приняты русскія со следующими сокращеніями: *пуд.* – *пудъ*, *фун.* – *фунтъ*, *зол.* – *золотникъ*, *д.* – *дюймъ*, *арш.* – *аршинъ*, *верш.* – *вершокъ* и т. д.» [7, с.58]; «There must be made an essential remark: all Russian measures of length are as follows: *pood* (16.38 kgs), *pound*, *zolotnik* (4.26 kgs), *inch*, *arshin* (1.95 inches), *vershok* or *tip* (1.75 inches), etc.» (перевод наш).

Перейдем к современным текстам туристического дискурса. Следует отметить, что коломенская пастила позиционируется производителем как возрожденный вкус ушедшей эпохи, поэтому в текстах, имеющих

отношение к пастиле, намеренно используются архаизмы, выполняющие, по мнению ряда ученых, стилистическую функцию, принося элемент торжественности и официального тона, а также оценочная лексика, нехарактерная для нашего времени.

Проблема перевода текстов туристического дискурса заключается не только в наличии специфической лексики, но и в том, что переводчику необходимо увидеть, а иногда и попробовать продукт, чтобы не исказить смысл оригинала при переводе. Обратимся к примерам.

«Классическая *белопенная* пастила с малиной, клубникой и кедровым орехом. Кисло-сладкая, *слегка тягучая*, с орехами и ягодами, рыхлая белопенная пастила готовится из яблочного пюре с добавлением взбитых яичных белков» [контрэтикетка классической пастилы]; «Classic *foamy* pastila with raspberry, strawberry and pine nut. Sweet and sour and *slightly stretchy*, foamy spongy pastila with nuts and berries is made from apple purée mixed with whipped egg-whites» [контрэтикетка классической пастилы].

В процессе перевода это описание продукта, на первый взгляд кажущееся заурядным, вызывает немало трудностей. В соответствии со словарем, слово «белопенная» переводится на английский язык как «white foamy», но данный вариант не устраивает переводчика. Дело в том, что данная пастила названа белопенной лишь потому, что в процессе приготовления в нее был добавлен взбитый до образования белой пены яичный белок. Сама же пастила может иметь любой оттенок в зависимости от добавленных фруктов и ягод. Перевод слова «белопенная» как «white foamy» вводит потребителя в заблуждение, создавая неправильное представление о внешнем виде продукта. Таким образом, целесообразнее перевести это слово как «foamy».

Для адекватного перевода с одного языка на другой переводчику зачастую приходится обращаться к аналоговым текстам. Так, нам пришлось провести обширный предпереводческий анализ для перевода лексической единицы «тягучая» при работе с еще одним рекламным текстом. Новый большой русско-английский словарь под общим руководством Д.И. Ермоловича предлагает следующие варианты перевода данного слова: «1. (о жидкости) *viscid, syrupy разг.*, (о металлах) *malleable, ductile*; 2. (о песне и т.п.) *slow, leisured, leisurely*» [3, с.965].

Ни один из приведенных вариантов не подходит для обеспечения адекватности перевода. В поисках аналога мы построили ассоциативный ряд, найдя продукт, с которым можно сравнить тягучую пастилу. В нее добавлена сливочная тянучка, а потому она тянется, как ириска. В старинном английском рецепте ирисок 1800 года находим следующее описание: «*soft, chewy, stretchy toffees*» Именно перевод «*stretchy*» был выбран нами как наиболее подходящий.

Обширный предпереводческий анализ потребовался и при работе со следующим примером: «*Пирожные для балерин от «Балле»*. Набор нежных пирожных без единого грамма муки. Сладости от законодателя сладких мод, швейцарского кондитера Балле в XIX веке имели на Невском блистательную славу» [текст для размещения на этикетке пастилы]; «*Gateaux for ballet-dancers by “Ballet”*. A collection of tender gateaux without a grain of flour. The sweets by the Swiss confectioner Ballet, the trendsetter in sweet treats, were extremely famous on Nevsky prospect in Saint Petersburg in the 19th century» (перевод наш).

Данный пример иллюстрирует следующие переводческие трудности:

1. терминологические трудности

Кондитерский термин «пирожное» может быть переведен с русского языка на английский множеством способов. Трудность заключалась в том,

чтобы подобрать необходимый эквивалент в языке перевода, чтобы не вводить потребителя в заблуждение. Для поиска подходящего эквивалента мы обратились к сайту британской кондитерской Patisserie Valerie, где нашли изображение пирожного, напоминающего наш пастильный тортик [11]. Такое пирожное было названо «gâteau», а его описание подтвердило правильность нашего выбора: «French gâteaux can have several layers, one or more of which are made up of mousse, ganache or fruit filling, supported by thin layers of sponge cake. Thus for a gâteau cake is not the centerpiece, it's more of a structural element» [10].

2. сохранение игры слов и культурно-исторической реалии

Трудность при переводе состояла и в том, чтобы выяснить случайно ли сочетание слов «балерина» и «Балле» в предложении «*Пирожные* для балерин от «*Балле*». Подходит ли эта пастила балеринам только из-за отсутствия в ней муки, или швейцарский кондитер Балле и правда жил в Петербурге? Осуществив поиск в сети Интернет, мы выяснили, что такой кондитер действительно жил в Санкт-Петербурге в XIX веке, в его кондитерскую заходил Ф.М. Достоевский, а его фамилия писалась латиницей точно так же, как слово «балет» на английском «Ballet» [8]. Таким образом, игра слов в данной фразе фактически обусловлена и была сохранена нами при переводе.

Изученные тексты обладают ярко выраженной культурной специфичностью и требуют от переводчика не только владения различными стратегиями перевода, но и недюжинной эрудиции, критического мышления, умения осуществлять контекстуальный поиск и навыков сопоставления аналоговых текстов. Проведенное исследование имеет очевидную практическую ценность и может быть использовано как при работе с текстами в сфере пастильного производства, так и в сфере туризма и межкультурной коммуникации.

Литература

1. Белянская, В.Ф. Устаревшая лексика современного русского языка (историзмы): автореф. дис. канд. филол. наук. – Л., 1978. – 24 с.
2. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение. – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
3. Ермолович, Д.И. Новый большой русско-английский словарь / Д.И. Ермолович, Т.М. Красавина; под общим руководством Д.И. Ермоловича. – 2-е изд., испр. – М. : рус.яз. – Медиа, 2006. – 1098 с.
4. Ковалева, Е.В. Устаревшая лексика в системе современного русского языка и в художественных текстах XIX века : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1996. – 22 с.
5. Некрасова, Л. С. К определению термина «Темпоризм» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2006. – №18 – 24 с.
6. Новейшая поваренная книга : Часть 3 / составленная русским поваром Н.В. Г...м. , по методу К. Авдеевой. – Издание 3, дополненное. – Издание книгопродавца Козьмы Шамова, 1865. – 210 с.
7. Полевицкий, Н.И. Садовая библиотека. Приготовление различныхъ сортовъ пастилы домашними способами. – СПб., 1910. – 156 с.
8. Тихомиров, Б.Н. С Достоевским по Невскому проспекту, или литературные прогулки от Дворцовой площади до Николаевского вокзала. – СПб, 2012. – 261 с.
9. Толковый словарь Даля. Электронный источник: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/enc2p/>. Дата обращения: 19.07.2018.
10. Joe Pastry. Электронный источник: https://joepastry.com/2009/what_s_the_difference_between_a_layer_ca/. Дата обращения: 19.07.2018.

Patisserie Valerie. Электронный источник: <https://www.patisserie-valerie.co.uk/special-occasion-cakes.aspx>. Дата обращения: 19.07.2018.

**ИНТЕРНЕТ-МЕМЫ КАК СРЕДСТВО
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ.
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКОЯЗЫЧНЫХ И
АНГЛОЯЗЫЧНЫХ МЕМОВ**

С.А. Феоктистова, В.В. Тикунова

Цель статьи – выявить особенности интернет-мемов в русском и английском интернет-сообществах, описать результаты их сравнительного семантического и структурного анализа, а также определить, сохраняется ли юмористический эффект при переводе интернет-мемов на другие языки.

Объект анализа – интернет-мемы различной тематики в русском и английском интернет-сообществах.

Предмет – структурные и семантические особенности интернет-мемов на английском и русском языках, а также сохранение юмористического аспекта при переводе иноязычных интернет-мемов на русский язык и наоборот.

В статье дается определение понятию интернет-мема как единицы передачи культурной информации, анализируется функционирование мема в современном интернет-языке, а также рассматриваются структурные и семантические особенности наиболее распространенных интернет-мемов на материале русского и английского языка. Авторами данной статьи также предпринята попытка раскрыть основные трудности при переводе интернет-мемов, а также некоторые способы передачи юмористического эффекта в интернет-мемах. По результатам, полученным методом свободной выборки, был сделан вывод о структурном и семантическом несовпадении русских и английских интернет-мемов.

Результат исследования – определение основных сходств и различий в структуре и семантике русских и английских интернет-мемов, рекомендации по их успешному переводу для сохранения юмористического эффекта.

Практическое применение исследования заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в обучающем курсе, посвященном сравнительному анализу интернет-мемов в русском и английском интернет-сообществах.

Ключевые слова: интернет-мемы, сравнительный семантический и структурный анализ интернет-мемов, перевод интернет-мемов на другие языки.

**INTERNET MEMES AS A TOOL OF INTER-CULTURAL INTERNET-
COMMUNICATION. COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN AND
ENGLISH MEMES**

S.A. Feoktistova, V.V. Tikunova

The article gives the definition of an internet meme as a transfer unit of cultural information, analyses how a meme functions in the contemporary internet language and examines structural and semantic peculiarities of the most widespread internet memes using the material of the Russian and English languages. It was also attempted to find out the main difficulties faced when translating internet memes and ways internet memes have a humorous effect. The results, achieved by the method of free sampling, allowed to draw a conclusion about structural and semantic differences of Russian and English memes. The results of the research can be used for a study course devoted to the comparative analysis of internet memes in the Russian and English internet communities.

Key words: internet memes, comparative semantic and structural analysis of internet memes, translation of internet memes into other languages

Объектом исследования данной работы стал феномен интернет-мемов как средства общения, а также сравнительный анализ русскоязычных и англоязычных мемов.

Актуальность данной темы трудно недооценить в связи со стремительным распространением интернет-общения с конца двадцатого по первую декаду двадцать первого века.

В процессе работы была рассмотрена история зарождения феномена мемов от их первых вариаций до непосредственно интернет-мемов. Было проведено исследование различных диалогов в текстовых мессенджерах, а также сообщений пользователей форумов с целью выяснить, как именно мемы используются непосредственно в общении.

История возникновения мема. Его критерии и особенности

Мемы преследуют человечество всю его историю: “.. Жильцы и нахлебники со стороны, прибывая друг за другом, обменивались приветствиями и всяким вздором, который в известных слоях парижского общества часто сходит за веселое остроумие, — его основой является какая-нибудь нелепость, а вся соль — в произношении и жесте. Этот жаргон непрестанно меняется. Шутка, порождающая его, не живет и месяца.”

Оноре де Бальзак. «Отец Горио» («Человеческая комедия», 1834 год)

Сам термин «мем» был впервые употреблен в 1976 году ученым-биологом Ричардом Докинзом в его научном труде “Эгоистичный ген”. На данный момент принято определять мем как “единицу культурной информации, передающуюся от человека к человеку”. Мемом может быть абсолютно любое проявление человеческой жизни, будь то навязчивая мелодия, картина эпохи Возрождения, фраза известного политика или композиция кадра в фильме. Единственным условием для приобретения статуса мема или, как его называют в СМИ, “медиавируса” является способность к репликации и распространению. Интернет-мем представляет собой визуальный, аудиальный, текстуальный или синтетический контент, распространенный в сети интернет, призванный развлечь своего потребителя, а также несущий в себе некую информацию. Функции мемов весьма разнообразны, а формы их воплощения бывают крайне изобретательны.

Самыми главными параметрами “качества” мема являются его способность быть считываемым наблюдателем, его распространенность, а также близость к обывателю. Силу эмоционального отклика, вызываемого мемом, в англоязычной среде принято обозначать термином “relatable”, в русскоязычной среде обычно употребляется слово “жизненный” или образовавшееся от него сленговое выражение “жиза”. Ввиду того что мемы являются неотъемлемой частью любой культурной деятельности человека, данное исследование было ограничено несколькими пунктами. В данной статье речь пойдет, прежде всего, об интернет-мемах, в особенности используемых непосредственно для общения - “коммуникативных мемах”. Пользователи сети в обычной речи называют подобные мемы “для важных переговоров” или сокращенно “ВП”.

Особенностями интернет-мемов является прежде всего среда их появления и распространения - интернет-пространство. Ввиду того, что каждый мем несёт в себе информационный и эмоциональный заряд, каждый из них может служить целям коммуникации, служа аналогом “анекдота” при вербальном общении, поводом для смены темы или как иллюстрация к словам рассказчика. Это несколько затрудняет выделение истинных коммуникативных мемов и приводит к необходимости составить список критериев истинно-коммуникативного мема:

1. Выраженная коммуникативная направленность.

Истинный коммуникативный мем призван облегчать и улучшать диалог между людьми. Многие коммуникативные мемы заменяют собой привычные речевые конструкции, делая речь менее формальной или задавая определенный тон предстоящей беседе. Примером может служить один из древнейших интернет-мемов “Медвед”.

2. Максимальное удобство при использовании в общении.

Коммуникативные мемы обычно представлены в виде картинок с надписями или чистым текстом. Аудиальные и синтетические мемы (например, музыкальные отрывки или видеозаписи) гораздо реже несут коммуникативную функцию, однако цитаты в текстовом виде могут активно использоваться и даже со временем приобретать статус самостоятельного мема, утрачивая связь с первоисточником.

3. Универсальность.

Несмотря на то, что многие мемы зарождаются в определенном контексте, многие из них, переходя в разряд распространенных, утрачивают жёсткую привязку к первоначальному событию. Такая способность позволяет мему захватывать более обширную аудиторию и становиться более гибким и полезным инструментом коммуникации.

При этом даже истинно коммуникативный мем может быть интерпретирован в новом ключе при помещении в новое контекстное поле. Эта гибкость мемов, с одной стороны, помогает им распространяться и эволюционировать, продлевая период их использования, но, с другой стороны, чрезвычайно затрудняет их классификацию.

Теперь, после условного определения критериев, которыми должен обладать коммуникативный мем, можно приступить к его более пристальному рассмотрению. Прежде всего, возникают несколько основных вопросов: почему возникает коммуникативный мем, каковы его функции, существует ли разница между мемами в разных культурах и способствует ли он более комфортному общению между представителями разных культур.

Причины возникновения коммуникативного мема

Хотя в настоящее время и существует огромное количество голосовых и видео-чатов, большая часть общения происходит в текстовых мессенджерах. Структура общения через текстовый мессенджер наиболее близка к живому общению тет-а-тет или в группе: начиная от визуально разнесенных по разные стороны невидимой линии сообщений собеседников, что напоминает нам реальный диалог, до негласного интернет-этикета, который предполагает, что собеседники обмениваются достаточно короткими объемами информации по очереди, в противовес к электронным письмам, которые зачастую так же объемны, как и настоящие. Такая нацеленность на имитацию живого диалога создает определенную проблему для мессенджеров - отсутствие присущих речи особенностей, таких как громкость, тон, интонация, выражение лица говорящего и т.д. Для передачи всей полноты своих эмоций люди вынуждены применять различные приемы, например, использование клавиши CapsLock для создания эффекта крика или разговора на

повышенных тонах. Часто встречаются фразы вроде “не смей повышать на меня шрифт” или “не капси на меня”, что позволяет нам судить об эффективности такого способа передачи эмоционального состояния. Коммуникативные мемы также представляют из себя прием, позволяющий более эффективно передавать эмоциональное состояние говорящего.

Функции коммуникативного мема

Коммуникативный мем позволяет максимально просто и изящно донести до собеседника информацию о состоянии говорящего, не прибегая к сложным речевым конструкциям. Одними из самых распространенных являются мемы, которые передают выражение лица. К ним можно отнести такие мемы как “O RLY”, “Ну давай, расскажи мне...”, “Roll safe”(этот мем дополнительно несет в себе информационный заряд “хитрый план”) и “Медведев под дождем”.

Одной из самых сложных материй в интернет-общении является механизм передачи сарказма и иронии, так как для того, чтобы общение не становилось «топорным» и сохраняло некое изящество, зачастую требуются лежащие за пределами произносимого: интонация и мимика. Мемы активно служат для передачи саркастического значения фразы, или, если недопонимание уже произошло, для разъяснения ситуации.

Мемы также могут задавать тон беседы, создавать её атмосферу. Использование мемов с определенным эмоциональным зарядом придает разговору окраску, задаёт вектор диалога. Большая часть коммуникативных мемов несёт в себе нейтральный или положительный заряд, однако некоторые мемы, особенно в сочетании с жесткой лексикой, могут создать и весьма напряженную, агрессивную обстановку. Полный же отказ от использования каких-либо коммуникативных мемов, включая смайлики и эмодзи, может говорить о формальном характере диалога или неприятии собеседника.

Следующей задачей является сравнительный анализ русскоязычных и англоязычных мемов с целью выяснения различий между мемами в разных культурах и причинами их появления. В ходе анализа были сделаны следующие выводы.

Существенной разницы между иностранными и русскими коммуникативными мемами нет, поскольку современные интернет-мемы – продукт глобализации, следовательно, подобно валюте, у них нет конкретных устоявшихся обладателей; их употребляют все пользователи Интернета вне зависимости от геополитической, лингвистической и расовой принадлежности. Даже мемы, основанные на “заигрывании” с родным языком авторов, часто имели достаточно близкие зарубежные аналоги. В качестве примера можно привести популярное в начале 2000-х использование цифр и чисел вместо букв в переписке или намеренное использование ошибочного написания слов на картинках с милыми животными.

Следует отметить одну важную вещь – большинство популярных в России мемов пришли к нам, в основном, из США и Великобритании. Новые мемы сначала появляются в этих странах, затем, достигнув определенной популярности, распространяются по свету. Некоторые западные мемы доходят до нас спустя недели или даже месяцы – а для мема это довольно долгий срок, учитывая скорость обмена информацией во всемирной паутине. Почему? Сложно ответить. Однако можно предположить, что в силу ряда причин на Западе больше инфоповодов для мемов.

Англоязычные мемы – это мемы, в основном, либо контекстные, либо культурные. Английский язык богат омонимами, что создаёт благодатную почву для появления мемов. Контекстные шутки, мемы с

игрой слов или дисфонией имеют особую популярность на таких порталах как Твиттер и Тамблер.

Культурные мемы – это симбиоз жизненных мемов и культурных отсылок. Мемом может послужить кадр, сцена, субтитр из фильма или мультфильма, а также строки из книг и цитаты из сериалов. Под раздачу попадают даже актёры – к примеру, имя Бенедикта Камбербэтча часто переделывают в разные несуразицы, и потому знаменитый актёр уже сам по себе является мемом.

Часть западных мемов можно назвать капиталистически-гедонистскими. Они связаны с типичными «проблемами белых людей», когда, например, в толпе наступают на новые белые кроссовки. Подобные мемы, как правило, представляют из себя банальную реакцию – картинки с печальными, негодующими или разъярёнными персонажами поп-культуры или реальными людьми.

Популярны также и политические мемы. Действия политиков часто порождают мем, порой довольно скандальный. В связи с конфликтом двух партий США мемы также конфликтуют – например, республиканские мемы высмеивают политику и идолов демократов, и наоборот. Порой мемы, впрочем, могут явиться и поводом для серьёзного политического конфликта, как было со знаменитым лягушонком Пепе, якобы символом власти Трампа, ненависти и фашизма.

Западные мемы охватывают и историю: про время правления каждого президента обязательно появляются хотя бы несколько политических мемов. Наиболее популярны Барак Обама, Джордж Буш, Дональд Трамп и Джон Кеннеди.

Русские мемы несколько суровее западных. Они заряжены русской атмосферой безысходности, которая, впрочем, вгоняет в депрессию лишь

сторонних наблюдателей; самих русских она вводит в некую гордость и даже восторг.

Если не брать в расчёт «обрусевшие» мемы с Запада, исконно русские мемы, как правило, высмеивают российские реалии: социальное устройство, экономику, спорт, здравоохранение, внешнюю и внутреннюю политику и, разумеется, знаменитостей. В каждом русском меме присутствует то ли блоковская, то ли Достоевская мрачность, которая, однако, добавляет своего шарма.

Относительно политических мемов действует то же непреложное правило, что и относительно политических анекдотов и разговоров. Использование негативных мемов резидентами страны воспринимается нормально, но чужеродный мем будет вызывать резко отрицательную реакцию.

Многие русские мемы связаны с ностальгией – в основном, с девяностыми и нулевыми годами, когда современные любители мемов ещё были детьми. Невероятно популярны мемы из дешёвых русских сериалов с плохими сценариями, мемы про актёров и режиссёров, а также музыкальных исполнителей. Порой мем про тот или иной культурный продукт или культурного деятеля превращается в поле битвы хейтеров и фанатов.

Русские мемы используются за рубежом. Существует целый пласт так называемых «славянских мемов», которые состоят из сплошных стереотипов о русских: якобы они ездят на медведях, питаются исключительно водкой, совершенно ничем неубиваемые и днём и ночью поют гимн Советского Союза.

Однако люди любят стереотипы, и подобные «славянские мемы» собирают в соцсетях сотни тысяч, а то и миллионы просмотров.

Многие русские мемы основаны на исторических событиях. И это даже хорошо, потому что, как было сказано ранее, мем – это единица культурной информации. Таким образом, исторические мемы способствуют образованию юных умов посредством понятного формата и интересной подачи информации. Невероятно популярны мемы про Сталина, Ленина, Николая Второго и т.д.

В общем и целом, русские мемы – это ирония над реальностью. Какой бы она ни была пугающей, хмурой и суровой, русский человек найдет повод посмеяться над ней. Например, даже жизненные мемы про очередь в поликлинике или злющих бабок у подъезда у русского человека вызывают не негодование, а реакцию Волка из «Жил-был Пёс»: «Шо, опять?!» и снова смех.

Русские и английские мемы, разумеется, разные. Политические площадки, уровень жизни, климат и культура у каждой нации свои. Однако есть один важный фактор, объединяющий русские и английские мемы.

Как было сказано ранее, основная аудитория мемов – это подростки и молодые взрослые. Они есть в любой стране и переживают схожие проблемы становления и формирования как личности. Разумеется, это находит отражение в мемах.

Каким образом? Увы, нас роднит не счастье, а горе. Кризис взросления, изменения как внутренние, так и внешние, волнуют и трогают любого молодого взрослого и потому толкают на неуверенность в себе и страх перед окружающим миром. Люди ищут выход в интернете, куда можно выплеснуть свои чувства и не быть осмеянным. Бегство из обычной реальности в виртуальную, где тебя поймут, воплощается в мемах. Анализ содержания ленты любого популярного паблика с мемами, будь то русскими или зарубежными, выявит большую долю контента про

неуверенность в себе, депрессию, одиночество, апатию. Чувствовать себя никому не нужным, потерянным и запутавшимся можно в любой стране.

Однако в последний год как в русском, так и в зарубежном интернете начали набирать популярность паблики с так называемыми «добрыми мемами», которые, в отличие от депрессивных, призваны поддержать, утешить человека, заставить его поверить в собственные силы и улыбнуться. Это течение пришло из США и не сбавляет оборотов, и в русском интернете добрые мемы хорошо прижились.

В зависимости от среды рождения коммуникативного мема у него появляется уникальный социокультурный окрас. Однако в общем и целом коммуникативные мемы воплощают в себе общечеловеческие реакции и ценности, гипертрофированно и комедийно воплощенные в визуальном материале.

Облегчают ли мемы процесс межкультурного общения? Исходя из биологической общности человеческих раздражителей и ответной реакции на них, можно утверждать, что коммуникативные мемы могут способствовать комфортному общению между представителями разных культур. Продвинутый интернет-пользователь, из какой бы культуры и страны он ни был, будет тонко и точно улавливать посыл в меме и таким образом сможет достигнуть наилучшего понимания микроклимата и предмета диалога и даже отношения собеседника. Учитывая тот факт, что человек имеет тенденцию понимать визуальный материал быстрее и качественнее, чем любой иной, следует отметить важную роль непосредственно наглядности коммуникативных мемов. Как было сказано ранее, коммуникативные мемы существуют для наилучшего понимания между собеседниками, а визуальный материал, как правило, лучше передаёт информацию. Из этого следует вывод, что информация, передаваемая за счёт коммуникативных мемов, уже максимально

оптимизирована, дистиллирована и сжата, что упрощает процесс восприятия необходимых сведений собеседником. Да и к тому же в век скоростного интернета легко усваиваемая информация высоко ценится и широко используется посредством коммуникативных мемов. Это объясняет преимущество визуальных мемов над вербальными – иными словами, картинки перед аудио- или видеомемом.

В результате данного исследования была выделена категория коммуникативных мемов и определены их основные критерии: выраженная коммуникативная направленность, максимальное удобство при использовании в общении, универсальность.

Также было проведено исследование причин появления и широкого распространения коммуникативных мемов: специфика общения в текстовых мессенджерах, вынуждающая к поиску наиболее емких и понятных способов выражения своих эмоций, а также необходимость контролировать атмосферу в ходе беседы.

В процессе сравнительного анализа русскоязычных и англоязычных интернет-мемов был сделан вывод, что разительных отличий между ними не существует, а те, что были обнаружены, являются скорее следствием различий в образе мышления, чем особенностями лингвистического толка.

Мемы проявляют себя как весьма полезный инструмент межкультурной коммуникации, поскольку благодаря своей наглядности и удобству использования они помогают преодолевать языковые и культурные барьеры между собеседниками.

Литература

1. Докинз Р. Эгоистичный ген [Текст] / Р. Докинз; ред. В. Горностаева. Corpus; пер. с англ. – 2013. – 512 с.
2. Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Меметика>

3. Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<https://ru.wikipedia.org/wiki/Мем>
4. Луркмор [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<http://lurkmore.to/Категория:Мемы>
5. Know Your Meme: Internet Meme Database [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://knowyourmeme.com/>
6. Urban Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<https://www.urbandictionary.com/>

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕОЛОГИЗМОВ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ США И ГЕРМАНИИ В 2015-2017 ГОДАХ

Д.А. Цымбалова

В данном докладе приводится подробный анализ неологизмов, появившихся в политической сфере в 2015-2017 годах, а именно: определяются способы образования, методы перевода и особенности данных единиц, как отражения отношения их авторов к конкретным политическим личностям.

Объектом исследования являются неологизмы, образованные от имен и фамилий известных политических деятелей США и Германии (Дональд Трамп, Хиллари Клинтон и Ангела Меркель). Предметом исследования являются возможные способы перевода данных политических неологизмов.

Цель работы состоит в теоретическом и практическом исследовании политических неологизмов английского и немецкого языков и способов их перевода.

Для достижения цели данного доклада поставлены следующие задачи: изучить определение понятия «неологизм», его отличительные черты; рассмотреть основные классификации и способы перевода неологизмов; рассмотреть особенности политического дискурса в США и Германии; выделить неологизмы, появившиеся в политической сфере в 2015-2017 годах; определить основные способы образования и методы перевода данной группы неологизмов.

Практическая ценность определяется тем, что выводы, полученные в ходе данного исследования, могут быть применены при формировании лингвокультурных компетенций у изучающих иностранный язык, что может впоследствии помочь избежать некоторых сложностей в овладении новой лексикой. Данные материалы также могут быть использованы при составлении справочников неологизмов.

Результатом исследования стало выявление определенных схем образования новых лексических единиц, появившихся в политической сфере, а также существующих способов их перевода.

Ключевые слова: неологизмы, политический дискурс, политика, перевод, Дональд Трамп, окказионализмы, Хиллари Клинтон.

THE TRANSLATION OF NEOLOGISMS IN THE POLITICAL DISCOURSE OF THE USA AND GERMANY (2015-2017)

D.A. Tsymbalova

This article deals with the translation of neologisms that appeared in the political sphere in 2015-2017. The aim of the work is to study the political neologisms of English and German and ways of its translation.

To achieve the goal of this work, the following tasks are set: to study the definition of neologism, its distinctive features; to consider the main classifications and methods of translation of neologisms; to consider the features of political discourse in the US and Germany; to highlight the neologisms that appeared in the political sphere in 2015-2017; to determine the main methods of education and methods of translation of this group of neologisms.

The result of the study was the identification of certain schemes of formation of new lexical units that have appeared in the political sphere, as well as existing methods of their translation.

Key words: neologisms, political discourse, politics, translation, Donald Trump, occasionalisms, Hillary Clinton.

Любой язык является постоянно изменяющейся и развивающейся системой. В нем на протяжении всего времени появляются новые понятия, а вместе с тем и новые лексические элементы – неологизмы.

На данный момент английский язык переживает так называемый «бум неологизмов». Согласно подсчетам лингвистов, каждый год в языке появляется около 800 слов. Именно необходимость их регистрации и описания вызвала появление нового раздела лексикологии – неологии – науки о новых словах.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучения новой лексики как отражения изменений, которые происходят в современной лингвокультуре под влиянием общественно важных факторов, таких как информатизация, компьютеризация, глобализация и др.

Цель работы состоит в теоретическом и практическом исследовании политических неологизмов английского и немецкого языков и способов их перевода.

Слова, образованные для обозначения новых предметов и явлений, называются неологизмами (от греч. *neos* – *новый*, *logos* – *слово*). Данные лексические единицы не успели войти в словарный состав, поэтому могут быть не понятны при употреблении.

В лингвистике существует несколько определений неологизмов. После их анализа были выбраны два основных, наиболее точно описывающих данные лексические элементы.

По словам В.С. Виноградова, «неологизмы - это закрепляющиеся в языке новые слова или значения, которые называют новые предметы мысли».

Согласно определению О.С. Ахмановой, «неологизм – слово или оборот, созданные для обозначения нового предмета или для выражения нового понятия». Эти единицы подразделяются на языковые (обозначение нового предмета/явления) и авторские (наделение художественного текста образностью).

По словам лингвистов, неологизмы выполняют две основные функции:

- 1) раскрытие какой-либо дополнительной черты предмета или явления;
- 2) выявление особого отношения к фактам действительности.

Новое слово проходит довольно длительный этап до регистрации в словарях и обретения «законного статуса». В него входят такие стадии, как социализация, т.е. распространение в обществе, и лексикализация, т.е. распространение в языке. В конечном итоге лексическая единица вносится в словарь.

Главным признаком неологизма является его абсолютная новизна для большинства носителей языка.

Во время развития языка подобных единиц возникает достаточно много, но после определенных процессов, таких как лексикализация, т.е. распространение в языке, и социализация, т.е. распространение в

обществе, некоторые из них включаются в активный словарный состав, дополняя запас общеупотребительных слов.

В языке существуют несколько классификаций неологизмов, которые отличаются признаками группировки. Они позволяют систематизировать представления о разнообразии данных лексических единиц и выявить их отличительные черты.

Согласно теории, созданной учеными Т.В. Поповой, Л.В. Рацибурской и Д.В. Гугунавой, выделяются следующие факторные признаки деления неологизмов на группы:

1. вид языковой единицы
2. степень новизны
3. вид обозначаемой реалии
4. способ образования

Каждая из групп, в свою очередь, подразделяется еще на несколько подгрупп. К примеру, *по форме языковой единицы* выделяются три подгруппы неологизмов: *лексические*, которые создаются по существующим моделям словообразования (неолексемы); *семантические*, которые возникают в результате присвоения новых значений уже существующим словам (неосемемы); *фразеологические*, образованные в результате присвоения нового значения фразе или выражению (неофраземы).

По степени новизны неологизмы можно разделить на **абсолютные** и **относительные**. К абсолютным неологизмам лингвисты относят новообразования, которые ранее не использовались в языке, т.е. это те слова и фразеологизмы, которых ранее не существовало.

Группа относительных неологизмов включает слова, которые не являются новыми для языка. Таких неологизмов существует относительно

немного, но они, подобно абсолютным новообразованиям, играют важную роль в развитии языка.

Группа неологизмов, собранных в зависимости от *вида обозначаемой реалии* включает следующие группы:

- слова, которые обозначают новую реалию (в большинстве случаев это заимствования, появившиеся в связи с ориентированностью на развитие других стран);
- слова, которые обозначают старую реалию (включают как заимствованные, так и образованные способом, существующим в языке, слова);
- слова, которые обозначают актуализированную реалию;
- слова, которые обозначают уходящую реалию;
- слова, которые обозначают несуществующую реалию (литературные неологизмы).

По способу образования неологизмы подразделяются на

- *заимствованные* (слова, перенесенные из одного языка в другой, либо из одного подъязыка в другой);
- *словообразовательные* (слова, образуемые по словообразовательным моделям, существующим в языке);

семантические (слова, которые уже существовали в языке, но получили новые значения. Практически все части речи могут приобретать новые значения, однако наибольшую способность имеют имена существительные).

Что же касается классификации *по способам образования* новых слов, то преобладающими в английском языке являются:

- *словосложение*;
- *аффиксация* (префиксация и суффиксация);
- *конверсия* – морфолого-синтаксический способ словообразования, при котором новые слова создаются без изменения основной формы исходного слова;

- *аббревиация* – способ, в котором используются сокращения слов или словосочетаний.

Основные трудности при переводе данных лексических единиц связаны с тем, что они в большинстве случаев не занесены в словарь, поэтому переводчик должен самостоятельно установить их значение. Для этого необходимо проанализировать структуру слова, установить способ его образования, а также изучить контекст, в котором оно употреблено.

В переводческой практике в тех многочисленных случаях, когда отсутствует эквивалент для определенных неологизмов, используется ряд следующих приемов:

- транслитерация;
- транскрибирование;
- калькирование;
- описательный перевод.

Зачастую переводчики используют комбинированные способы и вместе с калькированием применяют транскрибирование или транслитерацию.

Политическая коммуникация представляет особый интерес для лингвистов, так как ни один политический режим не может существовать без коммуникации, следовательно, эти два понятия тесно взаимосвязаны.

Центральным понятием политического языка является политический дискурс, представляющий собой определенную разновидность дискурса, нацеленную на завоевание и удержание власти публики.

Проанализировав существующие трактования данного понятия, можно сделать вывод, что политический дискурс – это «совокупность всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освященных традицией и проверенных опытом».

Что же касается языка политических деятелей, то он имеет следующие отличительные черты:

- изобилие терминов;
- определенные речевые приемы;
- определенное звуковое или письменное оформление;
- смысловая неопределенность (политики часто высказывают свои мнения в максимально обобщенном виде);
- фантомность (многие знаки политического языка не имеют реального денотата);
- эзотеричность (истинный смысл многих политических высказываний понятен только избранным);
- дистанцированность и театральность (необходимость политиков «работать на публику», привлекая ее своим образом).

Важность исследования данных отличительных черт при переводе неологизмов политического дискурса обусловлена необходимостью передачи определенной экспрессивной окраски, которой обладает политический язык.

Число политических неологизмов в английском языке значительно, так как, помимо давно утвердившихся понятий, каждый год в связи с определенными событиями возникают новые.

Ярким примером тому может служить появление неологизмов, связанных с выборами Президента США в 2016 году. Новые слова были образованы от имен и фамилий двух основных кандидатов на пост Президента. Данные лексические единицы являются отражением отношения общества к политическим программам и действиям кандидатов.

При создании новых слов носители английского языка используют одинаковые словообразовательные модели, что создает благоприятные

условия для их использования и повышает вероятность закрепления в языковой системе.

Неологизмы получили широкое распространение не только в новостном дискурсе США, но и во всех 20 англоязычных странах, что позволяет проследить то, как политическое событие в одной стране отражается на жизнях людей по всему миру. Согласно статистике, опубликованной лингвистами, фамилия Дональда Трампа использовалась в текстах СМИ как словообразовательная база гораздо чаще, чем фамилия его соперницы. Кроме того, количество новых единиц с корнем *Trump*-значительно превышает число слов, образованных от *Clinton*.

При анализе данной группы неологизмов была обнаружена особая деривационная активность имени собственного *Trump*, от которого образуются неологизмы, выражающие как позитивный, так и негативный взгляд на деятельность политика. Появление большого количества новообразований, в особенности саркастических терминов, обусловлено удачной формой и содержанием данной фамилии – краткость, лаконичность, но при этом полисемичность. В английском языке слово *trump* имеет несколько значений: трубный глас (отсюда *trumper* — трубач), *trumpery* – мишура, *trump* – козырь. «Выигрышная карта», «козырь» используется также в переносном смысле как глагол «козырять». Однако русскоговорящие люди произносят и пишут фамилию *Trump* как «Трамн». В транскрипции на английский язык получается *Tramp*. Но *tramp* также имеет несколько основных значений, среди которых «топтать». Этот факт стал основой шуток наподобие «*Trump, tramp Hillary?*».

Имя и фамилия второго кандидата на пост Президента США, Хиллари Клинтон, также использовались для создания неологизмов, однако их общее количество и частотность в текстах СМИ гораздо меньше.

Интересным примером образования неологизма является слово *Killary*, основой для которого является глагол *to kill* (убивать) и имя второго кандидата в Президенты США. В данном случае отчетливо видна негативная коннотация; контексты, в которых появляется слово *Killary*, как правило, усиливают отрицательное отношение автора к деятельности Хиллари Клинтон.

Для сравнения также были проанализированы неологизмы, появившиеся в немецком языке в 2015-2017 годах. Большинство новообразований были образованы от имени и фамилии канцлера Германии Ангелы Меркель или связаны с ее деятельностью.

Сама фамилия бундесканцлера происходит от немецкого слова *Merklich*, что означает «заметный, значительный, приметный». В дальнейшем она послужила основой для создания новых слов:

Например, глагол *merkeln* с производными *abmerkeln*, *sich einmerkeln*, *herummerkeln*, который по данным рейтинга, составленного немецким издательством словарей Langenscheidt, оказался самым популярным в молодежном лексиконе. Значение слова восходит к восприятию немецкой молодежью стиля политики канцлера: бездействовать, уклоняться от ответов на прямые вопросы, откладывать решение на неопределенный срок:

Не менее интересными для исследования являются авторские окказионализмы, появившиеся в ходе борьбы за пост Президента США и после кампании. К примеру, 31 мая Дональд Трамп сделал опечатку в Twitter, что явилось причиной появления нового слова, которое впоследствии получило значительное распространение в обществе:

"Despite the constant negative press covfefe".

Со времени появления незаконченного твита с загадочным словом *covfefe* пользователи сети Интернет пытаются угадать, что же оно означает.

Согласно одной из версий, Дональд Трамп имел в виду слово *coverage*. В этом случае твит был незаконченный, но написанный грамотно и означавший «*Несмотря на постоянную негативную реакцию прессы...*».

Другим популярным авторским окказионализмом стало слово *Bigly*. На одном из своих выступлений Дональд Трамп произнес речь:

“We're not gonna lose. We're gonna starting winning again, and we're gonna win bigly.”

Тысячи пользователей впоследствии пересматривали запись дебатов и выступлений в попытках понять по артикуляции, Дональд Трамп говорит *bigly* или же *big league*. Однако до сих пор неясно, сознательно или неосознанно он мог допустить настолько «детскую» ошибку.

Далее представлен фрагмент проведенного в ходе работы анализа:

Неологизм	Перевод	Классификация	Схема образования
trumpertantrum	Истерика Трампа (описат. перевод)	Словосложение + игра слов	Trump+er+tantrum (истерика)
trumpestuous	Непредсказуемая политика Трампа (описат. перевод)	Словосложение + игра слов	Trump+ (temp)estuous (бурный)
trumpy	Трамповый (описат. перевод)	суффиксальный	Trump+y (adjective)
hillarity	Лживая теория Клинтон (описат. перевод)	суффиксальный	Hillary (Clinton)+ty

unpresidented	перевода нет	Автор. окказионализм	Unprecedented – unpresidented
bigly	перевода нет	Автор. окказионализм	Donald Trump's ignorant way of saying something is very big
covfefe	перевода нет	Авторский окказионализм, ставший в конце 2017 года неологизмом	Originated from Donald Trump's tweet: "Despite the constant negative press covfefe" (instead of "coverage")

В ходе анализа неологизмов политического дискурса были выявлены некоторые общие словообразовательные модели. Использование определенных суффиксов при создании новых лексических элементов наделяет их отрицательными или положительными коннотациями, придает оценочный характер.

Деривационный элемент *-itis* объединяет все новообразования, придавая им значение «болезнь». Однако это не названия каких-то физических заболеваний, речь идет об их переносном употреблении для выражения нездорового состояния общества, экономики, политики и т.д. В качестве основы выступают фамилии публичных людей, которые, как правило, известны также за пределами своей страны.

В английском языке популярным при образовании новых слов является суффикс *-philia*, который имеет положительную окраску. Неологизм, созданный при помощи данного элемента, также приобретает положительную коннотацию и отражает соответствующее благоприятное отношение к предмету: *Obamaphilia, Baracaphilia, Palinphilia*.

Чувство страха и неприязни обществом определенных политических деятелей передается в неологизмах, образованных путем сращения имени собственного с английским суффиксом *-phobia*: *Baracknophobia, Obamaphobia, Palinphobia, Clintonphobia, Trumpophobia*.

Другой английский суффикс, -ism, передает определенное пренебрежение, придавая отрицательную коннотацию неологизмам, созданным вследствие его присоединения к основе. К примеру: *Obamanism, Bushism, Trumpism*.

Таким образом, можно сделать вывод, что неологизмы являются неотъемлемой частью английского языка, пополняющей его словарный состав. Но все же их количество остается сравнительно небольшим, так как многие новые слова, приходя в язык, получают распространение и перестают быть неологизмами. При переводе данных лексических единиц чаще всего используются такие приемы, как калькирование, транскрипция и транслитерация.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 2004 - 605 с.
2. Баранов А.Н., Казакевич Е.Г. Парламентские дебаты: традиции и новации. М.: Знание, 1991. – 64 с.
3. Бархударов Л.С., Рецкер Я.И. Курс лекций по теории перевода. - М.: 2004 – 263 с.
4. Виноградов В.В. История слов / Российская академия наук. Отделение литературы и языка: Научный совет "Русский язык: история и современное состояние". – М.: Толк, 1994. – 1138 с.
5. Гальперин И.Р. Большой англо-русский словарь в 2 томах, Изд: М, Русский язык, - 1979 – 1688 с.
6. Комиссаров В.Н., Рецкер Я.И., Тархов В.И. Пособие по переводу с английского языка на русский. - Часть II — М.: Высшая школа, 2005. – 287 с
7. Попова Т.В., Рацибурская Л.В., Гугунава Д.В.. Неология и неография современного русского языка /2 изд. - М.: Флинта, 2011 – 167 с
8. Gornostayeva A. American Political Discourse: Irony in Pre-Election Campaign

СИТУАТИВНЫЕ РЕАЛИИ КАК ЗЕРКАЛО КУЛЬТУРЫ НАРОДА

А.А. Ярмак

Ситуативные реалии являются безэквивалентной лексикой, описывающей особенности обычаев, традиций, примет и суеверий народов. Несмотря на малую изученность в переводоведении, реалии играют важную роль в процессе перевода, так как способны передать особенности культуры отдельного народа, а их грамотный перевод чаще всего воплощается в лингвистическом комментарии. В данной работе рассматриваются отдельные примеры ситуативных реалий в русскоязычном тексте и особенности их передачи при переводе на английский язык в связи с привносимыми лингвоэтническими особенностями. Автор делает вывод, что, изучая ситуативные реалии, переводчик не только совершенствует свои профессиональные навыки, но и открывает для себя культурную составляющую народов, языки которых вовлечены в процесс перевода.

Ключевые слова: реалии, ситуативные реалии, безэквивалентная лексика, контекстуальный перевод, лингвистический комментарий, исходный язык, переводящий язык, носитель культуры, примета.

SITUATIONAL CULTURE-SPECIFIC CONCEPTS

AS A MIRROR OF A NATIONAL CULTURE

A.A. Yarmak

Situational culture-specific concepts refer to the non-equivalent vocabulary describing national customs, traditions, superstitious beliefs, and superstitions. Despite the insufficient study in linguistics, culture-specific concepts are very important in the process of translation as they represent particularities of a concrete national culture. The proper translation usually involves the linguistic commentary. The work given considers some examples of the situational culture-specific concepts in the Russian context and the features of their translation into English with linguistic and ethnic features. The author concludes that studying those improves the interpreter's skills and reveals the national culture implying the languages given.

Keywords: culture-specific concepts, situational culture-specific concepts, non-equivalent vocabulary, contextual translation, linguistic commentary, source language, target language, culture bearer, superstitious belief.

Как известно, переводоведение как наука имеет свои особенности и различные термины, среди которых немаловажную роль играют реалии. По определению В.С. Виноградова, **реалии** есть лексика, отвечающая за фоновую информацию, то есть за ту информацию, которая свойственна только культуре отдельного народа и находит соответствующее отражение

в его языке [3, с. 87]. О фоновой информации также упоминает Г.Д. Томахин, разделяя при этом реалии на денотативные - несущие лишь такую информацию – и коннотативные - означающие базовые понятия с оттенками значений [7, с.56].

О **ситуативных реалиях** первыми заговорили С.И. Влахов и С.П. Флорин, а также И.С. Алексеева. По определению И.С. Алексеевой, **ситуативными** называют те реалии, которые относятся к передаче каких-либо уникальных обычаев, традиций, поведения отдельного народа, и при этом лингвоэтническая специфика относится к ситуации в целом [1, с. 172]. Примером тому могут послужить всевозможные приметы, пословицы и суеверия.

Способы передачи реалий

Реалии представляют собой безэквивалентную лексику, поскольку они служат для обозначения предметов либо явлений, относящихся исключительно к культуре исходного языка (ИЯ) и не находящие полного соответствия в культуре переводящего языка (ПЯ) [1, с.127]. Следовательно, перевод реалий – весьма непростая задача, и С.И. Влахов и С.П. Флорин отмечают два главных фактора, затрудняющих возможность адекватной передачи реалии в переводе: 1) в переводящем языке отсутствует полное соответствие данной реалии, а также 2) ее национальную и историческую окраску сложно передать при переводе. Поэтому в подобной ситуации авторы предлагают прибегнуть к таким способам, как **транскрипция** и **перевод**, причем последний подразделяется на следующие виды:

- 1) перевод с образованием в переводящем языке неологизма, т. е. нового слова;
- 2) приблизительный;
- 3) контекстуальный [4, с.5].

Рассуждая о видах перевода, необходимо отметить, что особое место среди них занимает контекстуальный перевод, который, как следует из его названия, обязательно опирается на контекст. Важно учитывать, что в переводоведении принято говорить о **трех типах контекста: стереотипном, объяснительном и ситуативном**. В первом из них комментарии к реалиям отсутствуют, во втором же имеется какой-либо комментарий либо даже полное, развернутое определение реалии, о которой идет речь. А вот в случае ситуативного контекста отдельная реалия употребляется в таком значении, которое становится возможным лишь в конкретной ситуации.

Кроме того, в переводоведении как науке принято также говорить о **нулевом переводе**, то есть невозможности передачи единицы исходного языка либо сознательном отказе от перевода таковой. Подобная ситуация имеет место, когда в тексте исходного языка присутствует фактически непереводаемая игра слов - ее не представляется возможности передать в переводящем языке, а перевод при этом нецелесообразен. Важно добавить ко всему вышесказанному, что указанные способы передачи ситуативных реалий, как правило, используются не в отдельности друг от друга, а совместно [4, с.196].

Несмотря на незначительную распространенность и изученность в переводоведении, ситуативные реалии играют немаловажную роль в процессе перевода, так как способны передать особенности культуры отдельного народа, а незнание их может привести к неправильному пониманию текста либо двусмысленности. Любые проявления культуры одного народа, не находящие соответствия в культуре другого, требуют грамотного перевода, который чаще всего воплощается в лингвистическом комментарии. Для этого рассмотрим отдельные примеры ситуативных реалий в русскоязычном тексте и особенности их передачи при переводе на

английский язык в связи с привносимыми лингвоэтническими особенностями.

Прежде всего важно учесть, что для многих примета и суеверие - синонимы, однако это не так. Примета, по определению В.И. Даля, происходит от глагола «примечать», то есть обращать на что-либо внимание, чтобы запомнить признаки; суеверие же образовано от словосочетания «вера в суе» – то есть ошибочное, пустое верование [5, с. 473]. Стоит отметить, что со временем приметы-наблюдения, имеющие объективное обоснование, могут переходить в разряд примет-суеверий, ничем не обоснованных.

Как отмечает О. Козина, все приметы можно разделить на **3 категории: мистические, религиозные и бытовые**. Первые имеют предостерегающее значение, вторые – схожие по сакральному значению с первыми – возникли уже после крещения Руси, а вот бытовые приметы больше относятся к мерам предосторожности в обиходе и предупреждают об всевозможных опасностях, например: *На себе шьешь – память зашьешь; Хлеб нельзя брать грязными руками - изжога будет* [6, с.21]. При этом можно заметить, что определенные приметы даже сегодня действительно имеют реальное обоснование.

Для того чтобы убедиться в этом, можно рассмотреть известную русскую народную примету *Рассыпать соль - к ссоре*. Принято считать, что данная примета, входящая в разряд **бытовых**, возникла в результате Соляного бунта 1648 года, когда соль действительно стоила очень дорого. Этим и обусловлено значение приметы, а именно: если растратить впустую такой ценный продукт, это неизменно приведет к бытовой ссоре. Однако известно, что русский народ славится своей находчивостью, и случай с данной пословицей не стал исключением: так, принято считать, что, для того чтобы ссоры либо любой другой неприятности избежать, щепотку

рассыпанной соли нужно бросить через левое плечо [2, с.386]. На основе данной приметы исследователи могут проследить осторожное и иногда даже бережливое отношение носителей русской культуры к подобным ценным вещам, а также их находчивость и бытовую смекалку. Как и предполагалось, в англоязычных текстах полного эквивалента данной ситуативной реалии не было найдено, поэтому было сочтено уместным обратиться к контекстуальному переводу с лингвистическим комментарием: *Spilling the salt leads to a quarrel.*

Еще одной весьма известной среди носителей русского языка является следующая примета – *Нельзя передавать что-либо через порог* – которая входит в разряд **мистических**. Стоит отметить, что не только лишь в культуре русского народа есть большое количество примет, которые так или иначе связаны с порогом: прежде считалось, что порог как часть дома является пограничной территорией между миром живых и миром потусторонним, и именно на пороге «живут» духи. Ранее в культуре различных народов, в том числе славян, было принято хоронить прах усопших под порогом, что, в свою очередь, послужило основой для подобной приметы - ровно как и особенного отношения к данной части дома: считалось, что так духи предков могут оберегать живых от всевозможных опасностей [2, с.249]. На основании данной приметы можно отметить трепетное отношение представителей русской культуры к своему прошлому, своим предкам и природе в целом. Чтобы передать подобную реалию на английский язык, нужно прибегнуть к контекстуальному переводу: *Do not pass anything over a doorsrep.*

Другая известная русская народная примета – *Свистеть в доме - денег не будет* – со временем перешла из **мистических** в **религиозные**. Согласно народным поверьям, свист мог приманить в дом нечисть, для которой тот якобы является языком общения, или же

рассердить домового, из-за чего он покинет хозяев, забрав покой и даже все богатство. Свист будто бы впускает в дом ветер, который уносит нажитое добро - и как раз по этой причине моряки, весьма суеверные люди, избегали свиста, чтобы не вызвать бурю [6, с.22]. После крещения Руси народ стал полагать, что свистящий отворачивает от себя лик Богородицы, а впоследствии стало считаться, что свистеть в помещении просто невежливо [2, с.401]. Какие выводы можно сделать на основании данной приметы? Прежде всего можно проследить связь, которую устанавливали предки носителей русского языка между природной стихией — ветром в частности — и своим благополучием. На английский язык подобную реалию можно передать следующим образом: *Whistling indoors results in poverty*.

Для перевода данных ситуативных реалий уместен контекстуальный перевод, причем необходим именно **объяснительный** либо **ситуативный контекст**, поскольку в первом реалии сопровождаются лингвистическим комментарием либо полным определением, а второй предполагает употребление реалии в таком значении, которое возможно в конкретной ситуации. Именно такой способ перевода не только выполняет основную задачу, но и обогащает культурную осведомленность иностранцев — адресатов текста перевода.

Какими бы незначительными ни казались подобные приметы, на подсознательном уровне они все же играют значительную роль, поэтому нарушение их человеком, воспитанным на суевериях, может настроить его на неудачу. Вот почему даже иностранцу важно учитывать данное обстоятельство, чтобы установить хороший межкультурный диалог — а для этого нужно лучше изучать культуру другого народа во всем ее многообразии проявлений.

Подводя итог, можно сказать, что, несмотря на тот факт, что ситуативные реалии являются безэквивалентной лексикой, это еще не значит, что их невозможно передать в переводящем языке. Перевод подобной единицы исходного языка зависит от типа текста, ее роли и значения в конкретном контексте и от языков - следовательно, передача ситуативных реалий подразумевает, что переводчик применяет индивидуальный подход и обладает в достаточной мере лингвострановедческими знаниями.

Литература

1. Алексеева, И.С. Введение в переводоведение: Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений / И.С.Алексеева. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2004. – 352 с.
2. Большая книга примет / Авт.-сост. Исаева Е.Л., Белякова О.В., Кузнецова А.Е., Спасская Ю.М. – М.: Эксмо, 2007. – 512 с.
3. Виноградов, В.С. Перевод: общие и лексические вопросы. /В.С.Виноградов. – М.: Книжный дом, 2006. –240 с.
4. Влахов, С.И., Флорин, С.П. Непереводимое в переводе. Изд. 4-е /С.И.Влахов, С.П.Флорин. – М.: Р.Валент, 2009. – 360 с.
5. Даль, В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия /В.И.Даль. – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – 736 с.
6. Козина, О. Классификация примет в традиционной русской культуре. Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина /О.Козина. – М.: Аналитика культурологии, №8. 2010. – с.21-22.
7. Томахин, Г.Д. Реалии - американизмы. Пособие по страноведению: Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. /Г.Д.Томахин. – М.: Высш. шк., 1988. – 239 с.

НАШИ АВТОРЫ

1.	Giuliodori Lucio	кандидат филологических наук, доцент Института искусств, МПГУ	luciojuliodori@gmail.com
2.	Агафонова Анастасия Андреевна	Московский Государственный Лингвистический Университет	Nastag5045@gmail.com
3.	Былова Полина Дмитриевна	НИУ ВШЭ	pdbylova@gmail.com
4.	Вахранев Антон Юрьевич	Православный Свято- Тихоновский гуманитарный университет	ag15barto@gmail.com
5.	Клочкова Мария Алексеевна	МГЛУ	mayaturti@gmail.com
6.	Кравцова Майя Тимофеевна	Московский Государственный Лингвистический Университет	kravcova9810@gmail.com
7.	Липина Анна Алексеевна	к.филол.н., доцент, зав. каф. англ. яз. ФЭСН РАНХиГС	anna_lipina2011@mail.ru
8.	Любановская Елизавета Максимовна	НИУ ВШЭ	qoolleyda@gmail.com
9.	Мозговая Алина Олеговна	Московский Государственный Лингвистический Университет	alinamozgovaja@rambler.ru
10.	Советов Иван Михайлович	РАНХиГС	ivan_sovetov@mail.ru
11.	Богданова Анастасия Андреевна	НИУ МИЭТ	anastasy.bogdanova@yandex.ru
12.	Вольнова Дарья Сергеевна	Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена	dane_volnova_95@mail.ru
13.	Иваненко Анастасия	НИУ ВШЭ	nastyaiwanencko@yandex.ru

	Андреевна		
14.	Кочеткова Юлия Александровна	Московский Государственный Лингвистический Университет	yul.kochetkova@yandex.ru
15.	Мележникова Мария Игоревна	НИУ ВШЭ	mariamelezhnikova@gmail.com
16.	Симанженкова Ирина Анатольевна	ГСГУ	simanzhenkovai@mail.ru
17.	Смыкова Ксения Андреевна	Российский государственный педагогический Университет им. А.И. Герцена	Aventura16@yandex.ru
18.	Другов Артём Викторович	КФУ (Казанский Федеральный Университет)	timoxafrench@gmail.com
19.	Медведева Наталья Анатольевна	Московский педагогический государственный университет	nextkeys@gmail.com
20.	Нечаева Мелина Ивановна	НИУ ВШЭ	melina@list.ru
21.	Старостина Александра Константиновна	РГПУ им. Герцена	sashastar-dz@mail.ru
22.	Хлудова Ольга Алексеевна	ГОУ ВО МО «Государственный социально- гуманитарный университет»	ejiha13@gmail.com
23.	Задорожнева Дарья Владимировна	НИУ ВШЭ	zadorozhneva_dasha@mail.ru
24.	Свяжина Софья Юрьевна	ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»	sofyasvyazhina@gmail.com
25.	Басов Антон Ильич	НИУ ВШЭ	aibasov@edu.hse.ru
26.	Колясникова Олеся Сергеевна	НИУ ВШЭ	oskolyasnikova@edu.hse.ru
27.	Морозова Екатерина	НИУ ВШЭ	chockokate@gmail.com,

	Викторовна		
28.	Субботин Георгий Сергеевич	НИУ ВШЭ	tubepuym@gmail.com
29.	Стефанова Анастасия Стефановна	НИУ ВШЭ	stefanova.nastya@gmail.com
30.	Мусаева Ирина Ибрагимовна	НИУ ВШЭ	<u>imusaeva99@gmail.com</u>
31.	Фербер Василий Александрович	Российский университет дружбы народов	upperparket@gmail.com
32.	Целоусова Виктория Максимовна	НИУ ВШЭ	vmtselousova@edu.hse.ru
33.	Доценко Вероника Валерьевна	НИУ ВШЭ	veronika_dotsenko@mail.ru
34.	Абдрашитова Людмила Маратовна	Казанский (Приволжский) федеральный университет	<u>24hrsperday@gmail.com,</u> <u>lutik2585@mail.ru.</u>
35.	Аксенова Анна Алексеевна	НИУ ВШЭ	sozercanie@inbox.ru
36.	Артюх Елена Игоревна	МПГУ	artuhlena@mail.ru
37.	Богина Анастасия Андреевна	МПГУ	a.bogina@bk.ru
38.	Вихарев Илья Игоревич	Государственный социально- гуманитарный университет г. Коломна	Lowgravity@rambler.ru
39.	Власова Евгения Сергеевна	Сергиево-Посадский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Всероссийский государственный институт кинематографии имени С.А.Герасимова»	ulitka68@yandex.ru

40.	Крюкова Екатерина Викторовна	Российский государственный гуманитарный университет	3110ekaterina@gmail.com
41.	Мизгирева Полина Андреевна	Казанский Федеральный (Приволжский) Университет	pmizgireva@gmail.com
42.	Пантелеева Ксения	НИУ ВШЭ	koshpetrov@gmail.com
43.	Рогатова София Владимировна	НИУ МИЭТ	sofiia.rogatova@gmail.com
44.	Степанова Марина Николаевна	ГОУ ВО МО «Государственный социально- гуманитарный университет»	lingvomarina@gmail.com
45.	Феоктистова Софья Артемьевна	Сергиево-Посадский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Всероссийский государственный институт кинематографии имени С.А. Герасимова»	sp-kvtk@yandex.ru
46.	Тикунова Василиса Владимировна	Сергиево-Посадский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Всероссийский государственный институт кинематографии имени С.А. Герасимова»	sp-kvtk@yandex.ru
47.	Цымбалова Дарья Александровна	Национальный исследовательский университет МИЭТ	tsimbalova.daria@gmail.com
48.	Ярмак Анастасия Александровна	Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники»	<u>Murrr_meaow@mail.ru</u>

Издательский пакет принадлежит типографии ООО «Буки Веди»
115093, г. Москва, Партийный переулок, д. 1, корп. 58, стр. 3, пом. 11
Тел: 8 (495) 926-63-96, 8 (800) 333-42-06,
<http://www.bukivedi.com>, info@bukivedi.com

ISBN 978-5-4465-2121-0



9 785446 521210 >