

ISSN 2500-3267 (print)
ISSN 2500-0748 (online)

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

**МНОГОЯЗЫЧИЕ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ**

ВЫПУСК 8

2016



МНОГОЯЗЫЧИЕ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

ISSN 2500-3267



9 772500 326003 >

ЭЛЕКТРОННАЯ ВЕРСИЯ:
<http://mnogoyaz.ucoz.net>

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

директор учебно-методического центра «УдГУ-Лингва», доцент, канд. филол. наук
Л. М. Малых (УдГУ, Ижевск, Россия)

Заместители главного редактора:

профессор, канд. филол. наук Т. С. Медведева (УдГУ, Ижевск, Россия)
доцент, канд. филол. наук Н. М. Шутова (УдГУ, Ижевск, Россия)

Члены редакционной коллегии:

профессор, д-р филол. наук Т. И. Зеленина (УдГУ, Ижевск, Россия)
профессор, д-р пед. наук Л. К. Мазунова (БашГУ, Уфа, Россия)
доцент, канд. филол. наук Д. И. Медведева (УдГУ, Ижевск, Россия)
профессор, д-р филол. наук С. Л. Мишланова (ПГНИУ, Пермь, Россия)
профессор, д-р филол. наук Д. А. Салимова (ЕИ КФУ, Елабуга, Россия)
профессор, д-р филол. наук, вице-президент МАПРЯЛ R. G. Tirado (Гранадский университет, Гранада, Испания)
профессор Т. Easley-Giraldo (Джонсон Каунти Комьюнити Колледж, Канзас, США)
профессор S. O. Cheang (Université Populaire du Canton de Genève, Женева, Швейцария)

Ответственный секретарь:

Ю. С. Кубашева

Учредитель журнала:



Институт языка и литературы
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»

Редакция:

426034 Ижевск, ул. Университетская, 1
Тел.: (3412) 916-267
e-mail: mnogoyaz@yandex.ru
электронная полнотекстовая версия:
<http://mnogoyaz.ucoz.net/>

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»
Институт языка и литературы
НОЦ «Инновационное проектирование
в мультилингвальном образовательном пространстве»
Учебно-методический центр «УдГУ-Лингва»
Международная лаборатория с распределенным участием
«Многоязычие и межкультурная коммуникация»

МНОГОЯЗЫЧИЕ в образовательном пространстве

Выпуск 8

Научный журнал

Журнал издается с 2009 г.

Материалы журнала размещаются на платформе
Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)
Российской универсальной научной электронной
библиотеки: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26041087>
и на сайте научной библиотеки УдГУ:
<http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/13683>



Ижевск
2016

MULTILINGUALISM AND EDUCATION

Issue 8

ACADEMIC JOURNAL

Editor-in-Chief:

L. M. Malykh (Udmurt State University, Izhevsk, Russia)

Deputy Editors:

T. S. Medvedeva (Udmurt State University, Izhevsk, Russia)

N. M. Shutova (Udmurt State University, Izhevsk, Russia)

Editorial Board:

T. I. Zelenina (Udmurt State University, Izhevsk, Russia)

L. K. Mazunova (Bashkir State University, Ufa, Russia)

D. I. Medvedeva (Udmurt State University, Izhevsk, Russia)

S. L. Mishlanova (Perm State University, Perm, Russia)

D. A. Salimova (Elabuga Institute of Kazan Federal University, Elabuga, Russia)

R. G. Tirado (Granada University, Granada, Spain)

T. Easley-Giraldo (Johnson County Community College, Kansas, USA)

S. O. Cheang (University Populaire of Geneva Canton, Geneva, Switzerland)

СОДЕРЖАНИЕ

I. ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ.....	7
Бакловская О. К., Петрусевич П. Ю. СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ.....	7
Тройникова Е. В. ИССЛЕДОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ДИДАКТИКЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	14
Oberdorfer Н. С. BILINGUAL EDUCATION IN GERMANY	21
II. СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МНОГОЯЗЫЧИЯ	25
Салимова Д. А. РОССИЙСКИЕ НЕМЦЫ КАК ОБЪЕКТ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	25
Bártfai Cs. UDMURT LANGUAGE IN VIRTUAL SPACE	31
III. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	37
Невраева Н. Ю., Куприна Т. В. РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	37
Мазунова Л. К., Зеленина Т. И., Кудрявцева Е. Л., Хасанова Р. Ф. КАЛЕНДАРЬ-ПОРТФОЛИО ДОШКОЛЬНИКА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ МОНИТОРИНГА И КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРИРОДНОЙ ОДАРЕННОСТИ РЕБЕНКА	42
Barros García В., García Díaz Cr. EL RUSO COMO LENGUA EXTRANJERA EN EDADES TEMPRANAS EN ESPAÑA	48
IV. СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР	55
Вотякова И. А., Емельянова С. О. МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ СООТВЕТСТВИЯ РУССКИХ И ИСПАНСКИХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ	55
Касаткина Т. Ю. АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ АССОЦИАТИВНОГО ПОЛЯ ЦВЕТА (НА МАТЕРИАЛЕ УДМУРТСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ).....	60

Опарин М. В. ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭТНОСПЕЦИФИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА <i>WANDERN</i> В НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ).....	68
Федорова И. А. Гончарова М. В. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ НА ФРАНЦУЗСКОМ И ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКАХ	74
Malykh L. M., Kzar Y. H. DEGREES OF COMPARISON OF ADJECTIVES IN THE ENGLISH, ARABIC AND RUSSIAN LANGUAGES.....	79
V. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	88
Борисенко Ю. А., Глухова А. С. К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ ПОЭЗИИ	88
Голубкова О. Н. ПОРТРЕТ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ДЖЕЙМИ ГЭМБРЕЛЛ	93
Лекомцева И. А. О «ТРЕТЬЕМ ЯЗЫКЕ» В ПЕРЕВОДЕ.....	99
Шутова Н. М., Носкова А. Н. ОСНОВНЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ И ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В РЕКЛАМЕ ШОКОЛАДА КАК ОБЪЕКТЕ ПЕРЕВОДА	105
VI. ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ В ВУЗЕ	111
Брим Н. Е. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПАССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ И МЕТОДИКА РАБОТЫ С НИМИ В ВУЗЕ	111
Кузнецова И. А. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕАТРА ЧТЕЦОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ	117
VII. ИЗ ОПЫТА ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗОВ.....	125
Войтович И. К. «ТРЕТИЙ ВОЗРАСТ» В КЛАССИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ И РОССИЙСКАЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ	125
СПИСОК АВТОРОВ	132

CONTENTS

I. MOULDING A MULTILINGUAL STUDENT: CHALLENGES AND PERSPECTIVES	7
Baklovskaya O. K., Petrusevich P. Y.	
CONTENT AND STRUCTURE OF MULTILINGUAL COMPETENCE OF STUDENTS	7
Troinikova E. V.	
THE STUDY OF VISUAL COMPETENCE IN DIDACTICS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION	14
Oberdorfer H. C.	
BILINGUAL EDUCATION IN GERMANY	21
II. SOCIOLINGUAL ASPECTS OF MULTILINGUALISM	25
Salimova D. A.	
RUSSIAN GERMANS AS THE SUBJECT OF SOCIOLINGUISTIC RESEARCH	25
Bártfai Cs.	
UDMURT LANGUAGE IN VIRTUAL SPACE	31
III. INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN MULTILINGUAL EDUCATION	37
Nevraeva N. Yu., Kuprina T. V.	
ROLE OF PROFESSIONALLY-ORIENTED MOTIVATION IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS MAJORING IN OTHER LINES OF PROFESSION	37
Mazunova L. K., Zelenina T. I., Kudryavtseva Ye. L. Khasanova R. F.	
CHILD'S PRE-SCHOOL CALENDAR-PORTFOLIO AS AN INNOVATIVE MONITORING TOOL AND A COMPONENT OF THE SYSTEM OF DEVELOPMENT OF CHILD'S NATURAL GIFTEDNESS	42
Barros García B., García Díaz Cr.	
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AND EARLY LEARNING IN SPAIN	48
IV. COMPARATIVE STUDIES OF LANGUAGES AND CULTURES	55
Votyakova I. A., Emelianova S. O.	
INTERLANGUAGE CORRELATIONS BETWEEN RUSSIAN AND SPANISH LINGUISTIC TERMS	55
Kasatkina T. Y.	
ANALYSIS OF THE ASSOCIATIVE FIELD STRUCTURE OF COLOUR (BASED ON UDMURT AND RUSSIAN LANGUAGES)	60
Oparin M. V.	
REPRESENTATION OF THE ETHNOSPECIFIC CONCEPT <i>WANDERN</i> IN GERMAN LINGUISTIC CULTURE (BASED ON LEXICOGRAPHIC MATERIALS)	68

Fedorova I. A., Goncharova M. V.	
COMPARATIVE ANALYSIS OF FRENCH AND ITALIAN ADVERTISING TEXTS	74
Malykh L. M., Kzar Y. H.	
DEGREES OF COMPARISON OF ADJECTIVES IN THE ENGLISH, ARABIC AND RUSSIAN LANGUAGES	79
V. TRANSLATION PROBLEMS IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION.....	88
Borisenko Y. A., Glukhova A. S.	
TRANSLATING POETRY	88
Golubkova O. N.	
LANGUAGE PERSONALITY OF A LITERARY TRANSLATOR: JAMEY GAMBRELL....	93
Lekomtseva I. A.	
THE THIRD LANGUAGE IN TRANSLATOIN.....	99
Shutova N. M., Noskova A. N.	
LEADING COMMUNICATIVE STRATEGIES AND LINGUOSTYLISIC MEANS OF THEIR REALIZATION IN CHOCOLATE COMMERCIALS AS THE SUBJECT OF TRANSLATION	105
VI. TEACHING TRANSLATION AND INTERPRETING IN HIGHER EDUCATION	111
Brim N. E.	
TRANSLATION OF THE PASSIVE VOICE STRUCTURES FROM GERMAN INTO RUSSIAN AND TEACHING THEM TO UNIVERSITY STUDENTS.....	111
Kuznetsova I. A.	
READERS' THEATRE POTENTIAL FOR INTERPRETERS' TRAINING.....	117
VII. INTERNATIONAL EXPERIENCE	125
Voytovich I. K.	
THE «THIRD AGE» AT CLASSICAL UNIVERSITIES: INTERNATIONAL EXPERIENCE AND RUSSIAN REALITY	125
LIST OF AUTHORS	132

I. ФОРМИРОВАНИЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

УДК 81:378(045)

Бакловская О. К., Петрусеви́ч П. Ю.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

В статье дается обоснование необходимости формирования мультилингвальной компетенции студентов, подчеркивается комплексность и многосторонность развития личности в рамках мультилингвального образования. Также раскрывается содержание трех ключевых составляющих мультилингвальной компетенции: стратегической, языковой и социокультурной. *Стратегическая компетенция* включает в себя универсальные, коммуникативные и учебные стратегии и предполагает высокий уровень осознанности и автономности студентов-мультилингвов. Подчеркивается важность учета личностных особенностей мультилингва при выборе тех или иных стратегий и необходимость самопознания личности в процессе освоения иностранных языков и культур. *Языковая компетенция* студентов-мультилингвов предполагает освоение лексического, грамматического, семантического и фонетического компонентов изучаемых языков. Отличительной особенностью многоязыковой компетенции мультилингва является *системное восприятие языков*, т. е. осознание языков как комплексной, цельной системы, умения проводить параллели между языками и видеть уникальные особенности языков, осознание их вариативности и многообразия. *Социокультурная компетенция* проявляется в готовности и желании обучающихся взаимодействовать с другими, способности понять иной образ жизни и иные ценности, умения вести диалог культур, осознании собственной роли и ответственности в глобальных общечеловеческих процессах. В результате формирования данной компетенции мультилингвальная личность овладевает *общепланетарным сознанием*. В процессе формирования социокультурной компетенции студенты-мультилингвы проходят следующие этапы: культурное самоопределение, осознание культуры как теоретического конструкта и вхождение в диалог с другими культурами.

Ключевые слова: мультилингвальная компетенция, иноязычная подготовка, мультилингвальное образование, стратегическая компетенция, языковая компетенция, социокультурная компетенция.

Baklovskaya O. K., Petrusevich P. Y.
Udmurt State University, Izhevsk, Russia

CONTENT AND STRUCTURE OF MULTILINGUAL COMPETENCE OF STUDENTS

The article explores the reasons to form a multilingual competence of students and underlines that multilingual education provides full development of a human personality. The communicative competence of multilingual students consists of the following key competences: strategic, linguistic and sociocultural. Students who obtain a *strategic competence* can successfully apply cross functional, communicative and learning strategies. This competence implies a high level of consciousness and independence of students in the process of developing their individual way of learning languages. Besides, it is necessary to take into consideration personal characteristics of students and include self-cognition as an element of multilingual education. *Linguistic competence* activates the following components: lexical, grammatical, semantic and phonetic. A distinguishing feature of the multilingual linguistic competence is perception of a language as a system, the ability to compare linguistic elements of different languages and see similarities as well as unique specifics of languages. *Sociocultural competence* of students implies willingness to interact with people of other cultures, the ability to hold intercultural communication and behave appropriately in different social situations. The process of acquiring this competence is realized through the following steps: cultural identity, understanding of culture as a theoretical construct, ability for cross-cultural interaction.

Key words: multilingual competence, foreign language training, multilingual education, strategic competence, linguistic competence, sociocultural competence.

Введение

На современном этапе развития общества чрезвычайно актуальным является вопрос формирования личности, осознающей и принимающей многообразие мира, способной взаимодействовать с представителями различных культур и языков, открытой к новому и непривычному, бережно относящейся к Другому, занимающей активную жизненную позицию, обладающей критическим и системным мышлением, а также постоянно стремящейся к саморазвитию и самосовершенствованию. Именно такие люди обеспечивают развитие и социальную стабильность мирового сообщества в целом. Данную задачу способно реализовать мультилингвальное образование, так как оно обладает существенным потенциалом развития личности, включая ее интеллектуальное, эмоциональное, духовно-нравственное, социальное, культурное и профессиональное развитие.

В рамках высшего образования в России возникает необходимость создания и совершенствования программ, направленных на формирование и развитие мультилингвальной личности. С целью раскрытия содержания иноязычной подготовки студентов-мультилингвов необходимо определить ключевые компетенции мультилингвального образования. Однако на сегодняшний день в литературе нет единого мнения относительно набора компетенций, которые должны входить в иноязычную подготовку студентов. Исследователи выделяют лингвистическую / языковую (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Р. П. Мильруд, А. А. Миролюбов, Е. Н. Соловова, А. В. Щепилова), социолингвистическую (Н. Д. Гальскова, Е. Н. Соловова), социокультурную (Н. В. Барышников, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, А. А. Миролюбов, Н. Г. Муравьева, Е. Н. Соловова, Э. И. Соловцова), социальную (Е. Н. Соловова), дискурсивную / речевую (Н. В. Обухова, Р. П. Мильруд, А. А. Миролюбов, Е. Н. Соловова), компенсаторную (И. Л. Бим, А. А. Миролюбов, Г. Жофкова), деятельностьную (Р. П. Мильруд), учебную (И. Л. Бим, А. В. Щепилова), стратегическую (М. В. Давер) компетенции.

1. Мультилингвальная компетенция и ее компоненты

Результатом мультилингвального образования, на наш взгляд, является сформированность *мультилингвальной компетенции*, т. е. способности и готовности решать актуальные задачи общения средствами иностранных языков и достигать цели взаимодействия и взаимопонимания с представителями различных культур и языков, разрабатывать и последовательно применять индивидуальный стиль освоения языков и культур, использовать наиболее подходящие учебные и коммуникативные стратегии. Мультилингвальная компетенция является интеграцией трех ключевых компонентов: стратегической, многоязыковой и социокультурной компетенций. Важно подчеркнуть, что другие компетенции (социальная, дискурсивная, компенсаторная, учебная и т. д.), которые выделяют исследователи, не исключаются из мультилингвальной компетенции студентов, но рассматриваются нами как составные элементы названных выше компонентов.



Рисунок 1 – Мультилингвальная компетенция

На рис. 1 представлена мультилингвальная компетенция студентов-мультилингвов и ее составляющие компоненты. Следует подчеркнуть, что выделенные компетенции имеют точки пересечения (взаимосвязи и взаимовлияния), что делает невозможным освоение одной компетенции изолированно от других. При формировании мультилингвальной компетенции необходимо учитывать все три ее элемента, однако на разных этапах обучения ведущими могут быть разные компетенции.

2. Стратегическая компетенция студентов-мультилингвов

Стратегическая компетенция изображена на рисунке 1 в основе мультилингвальной компетенции, так как высокий уровень сформированности данной компетенции определяет, на наш взгляд, успешность освоения студентами других компетенций. Наиболее полным и соответствующим сущности вузовского образования видится определение стратегической компетенции, предложенное М. В. Давер: «способность разрабатывать различные краткосрочные или долгосрочные планы по использованию вербальных и невербальных средств преодоления затруднений в общении и изучении / усвоении языка, которые призваны вступать в действие всякий раз, когда возникает необходимость поиска решений реально существующих или антиципируемых проблем в ходе коммуникативной или учебной деятельности» [1, с. 3]. Овладение этой компетенцией предполагает высокий уровень сознательности и автономности обучающихся в формировании и развитии комплекса стратегий с опорой на личностный опыт и индивидуальные особенности мультилингва с целью преодоления трудностей в различных сферах языковой деятельности.



Рисунок 2 – Стратегическая компетенция

Мультилингвальная личность, владеющая стратегической компетенцией, готова применять универсальные, коммуникативные и учебные стратегии. Под универсальными стратегиями понимаются те стратегии, которые используются мультилингвом при решении как образовательных, так и коммуникативных задач. Существуют следующие виды универсальных стратегий: метакогнитивные, социально-аффективные и компенсаторные. К *метакогнитивным стратегиям* относятся: планирование собственной деятельности, самоорганизация, самоуправление, самокоррекция и самооценивание, перенос знаний, навыков и опыта из одной сферы в другую [2, с. 69]. А. В. Щепилова справедливо называет метакогнитивные стратегии «фундаментом для развития и функционирования всех элементов» мультилингвальной компетенции [3, с. 97].

К *социально-аффективным* стратегиям относятся умения и навыки регулирования эмоциональных состояний в процессе освоения языков и культур, общения на иностранных языках, осуществления коллективной деятельности, связанной с получением, передачей информации и обучением, и осуществления самостоятельной деятельности в социальных ситуациях. Предполагается, что мультилингвальная личность владеет такими стратегиями, как сотрудничество, перепроверка, контроль эмоций, самоподбадривание, самоподдержка [4, с. 73].

Стратегии компенсации определяются как «способы поиска субъектом выхода из затруднений в общении, когда он не располагает необходимыми средствами и ищет им замену» [5, с. 295]. Мультилингв осуществляет компенсацию недостаточных знаний и умений при понимании и при порождении речи. С одной стороны, мультилингвальная личность овладевает стратегиями, основанными на применении усвоенных средств изучаемого языка, включая внутриязыковой перенос, парафразу, словотворчество, переструктурирование и т. д. С другой стороны, для успешной коммуникации мультилингв использует стратегии, не связанные с применением изучаемого языка, а именно межъязыковой перенос, невербальные стратегии, стратегии реализации (паузы, попытки припоминания), просьба о помощи и др. [6, с. 15].

Прогресс в изучении языков особенно четко проявляется в способности обучающихся участвовать в реальной коммуникативной деятельности и пользоваться коммуникативными стратегиями. Поэтому они являются основанием для определения уровня владения языками. Под *коммуникативными* (дискурсивными) *стратегиями* подразумеваются «стратегии общения как потенциально осознанные планы по преодолению того, что представляется мультилингву затруднением в достижении коммуникативной цели» [7, с. 64]. Мультилингвальная личность владеет следующими дискурсивными стратегиями: стратегии порождения и варьирования речи; стратегии восприятия и интерпретации содержания речи на иностранном языке; стратегии интеракции.

Учебные стратегии представляют собой ряд интеллектуальных приемов, применяемых мультилингвом для понимания, запоминания и использования знаний системы языка и для формирования речевых навыков и умений. При этом когнитивные операции осознанно выбираются обучающимися из числа возможных для преодоления определенных затруднений. Предполагается, что мультилингвальная личность, владеющая учебной стратегической компетенцией, умеет эффективно применять стратегии памяти (ввод и удержание информации) и когнитивные стратегии (понимание, усвоение и продукция значимых единиц речи) [2, с. 71].

Ключевым критерием применения обучающимися тех или иных стратегий является ориентация на их индивидуальные особенности. Обращаясь к классификации, предложенной Е. И. Пассовым [8, с. 60], выделим следующие особенности личности, которые следует учитывать студентам при выборе и применении стратегий мультилингва: личностные (контекст языковой и межкультурной деятельности, личный опыт, желания, интересы, потребности, мировоззрение и т. д.), субъектные учебные умения (выполнение упражнений разных видов, анализ языкового материала и т. д.) и индивидуальные способности (фонематический слух, интонационные способности, память, системное мышление и т. д.). Для успешного овладения стратегической компетенцией обучающимся необходимо не только знание существующих стратегий, но и познание себя и умение создать индивидуальный стиль освоения языков. Разрабатываемый студентом-мультилингвом индивидуальный стиль освоения языков и культур делает возможным эффективное формирование *языковой и социокультурной компетенций*.

3. Языковая компетенция студентов-мультилингвов

Мультилингвальная компетенция включает в себя комплекс всех знаний, навыков и умений, которыми владеет мультилингвальная личность. Сформированность данной компетенции проявляется как в успешной коммуникации с представителями различных культур и языков, так и в эффективном изучении языков и культур. Одним из компонентов мультилингвальной компетенции является *языковая компетенция*, предполагает владение знаниями о системе языков и соответствующими им навыками оперирования языковыми средствами общения, связанными с различными уровнями языка (фонемным, лексическим, синтаксическим) в различных видах речевой деятельности (чтении, аудировании, письме, говорении). Языковая компетенция включает в себя следующие компоненты: лексическую (владение словарным составом языка), грамматическую (владение грамматическими элементами языка), семантическую (владение способами выражения определенного значения) и фонетическую (владение звуковой стороной языка) компетенции [9, с. 109].

Важно отметить, что отличительной характеристикой языковой компетенции мультилингва являются не лингвистические знания и умения, так как они объективно не могут быть другими при освоении второго, третьего и т. д. иностранного языка, а *системное восприятие языков*. В условиях взаимодействия с несколькими языками (родными и иностранными) мультилингвальная личность осознает и воспринимает языки как комплексную, цельную систему, видит схожести и различия ее элементов, понимает вариативность путей ее выражения в речи. Языковая компетенция мультилингва предполагает владение им умениями сравнивать определенные элементы языков, видеть

уникальные особенности отдельных языков, проводить параллели между различными явлениями языков: фонетическими (аспирация, палатализация, долгота, ассимиляция, редукция, латеральный и носовой взрыв и т. д.), грамматическими (грамматические категории, их значения и формы), лексическими (межъязыковые синонимы, омонимы, омографы, фразеологизмы, безэквивалентная лексика), синтаксическими (порядок слов, типы и виды предложений). Системное восприятие языков позволяет мультилингвам минимизировать отрицательный эффект интерференции и широко использовать возможности положительного переноса при освоении иностранных языков.

4. Социокультурная компетенция студентов-мультилингвов

Последней, но не менее важной для развития мультилингвальной личности, является *социокультурная компетенция*, которая предполагает готовность и желание обучающихся взаимодействовать с другими, способность вести диалог культур и самостоятельно действовать в различных социальных ситуациях. Важно подчеркнуть, что формирование социокультурной компетенции имеет большой личностно-развивающий потенциал, так как данная компетенция предполагает самоопределение личности в культуре, личностное освоение духовных ценностей, формирование бережного отношения к другим, выработку на этой основе жизненных позиций. Осваивая каждый новый язык, человек расширяет не только свой кругозор, но и границы своего мировоззрения и мироощущения.

Процесс формирования социокультурной компетенции имеет в своей основе три составляющих: самоопределение, осознание культуры как теоретического конструкта и вхождение в диалог с другими культурами. Культурное определение личности предполагает «осознание личности своего места в спектре культур и целенаправленную деятельность на причисление себя к той или иной культуре» [10, с. 15]. Самоопределение личности подразумевает, с одной стороны, более глубокое изучение собственной культуры, осознание внутренней вариативности и многообразия своей культуры. С другой стороны, познание собственной культуры происходит через другую, т. е. видение своей культуры через призму другой, образование определенной дистанции между собственной культурой и другой через их диалог позволяет достичь новый взгляд на свое собственное существование и на собственную личность.

Отличительной особенностью освоения социокультурной компетенции мультилингвальной личности, на наш взгляд, является овладение ею *общепланетарным сознанием*, которое характеризуется способностью человека рассматривать себя не только как представителя национальной культуры, проживающего в определенной стране, но и в качестве гражданина мира, воспринимающего себя субъектом диалога культур и осознающего свою роль и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах [10, с. 14]. Владение общепланетарным сознанием предполагает готовность студентов ставить себя на место других, способности при контактах с другими культурами понять иной образ жизни, иные ценности, по-иному подойти к своим ценностям; проявлять инициативу на установление межкультурного контакта с целью постижения ценностей, духовного наследия культуры и выступления в качестве представителя собственной культуры; прогнозировать и распознавать социокультурные проблемы, ведущие к недопониманию, созданию ложных стереотипов и кросс-культурных конфликтов; принимать на себя ответственность за устранение всевозможных кросс-культурных недопониманий; наводить «гуманитарные межкультурные мосты» между представителями разных конфессий, культур и стран [11, с. 19].

5. Показатели сформированности мультилингвальной компетенции у студентов-мультилингвов

Основываясь на анализе содержания, структуры и специфики мультилингвальной компетенции, мы можем сделать выводы о том, что сформированность данных компетенций у студентов-мультилингвов может быть определена следующими показателями.

Таблица 1 – Показатели сформированности мультилингвальной компетенции у студентов-мультилингвов

<i>Знает</i>	<i>Умеет</i>	<i>Готов</i>
универсальные стратегии, коммуникативные стратегии, учебные стратегии	формировать набор универсальных, коммуникативных и учебных стратегий, эффективных для себя	последовательно применять выбранные стратегии в процессе коммуникации и изучения языков
свойства индивидуальности (личностные, субъектные, индивидные)	выбирать стратегии коммуникации и обучения в соответствии со свойствами индивидуальности	последовательно применять выбранные стратегии в соответствии со свойствами индивидуальности с целью коммуникации и освоения языков
словарный запас языка, грамматические элементы языка, звуковую сторону языка	подбирать семантически наиболее соответствующие ситуации, аудитории, намерению и контексту лексические единицы и грамматические способы выражения определенного значения, а также воспроизводить фонетические особенности языка	выстраивать коммуникацию, используя необходимые для этого лексические единицы и грамматические элементы и учитывая фонематические особенности языка
способы и критерии сравнения языков и культур на разных уровнях	проводить параллели между различными явлениями языков и культур и видеть уникальные особенности отдельных языков и культур	использовать возможности положительного переноса и минимизировать отрицательный эффект интерференции в процессе коммуникации и освоения языков и культур
культуру как теоретический конструкт (понятие, структура, виды, концепты и т. д.), родную культуру, культуру других народов	находить наиболее приемлемые способы взаимодействия с другой культурой, учитывая особенности этой культуры и осознавая себя представителем родной культуры	вести диалог культур, принимая ценности, образ жизни и другие особенности культуры собеседника, осознавая собственную культурную идентичность и стремясь к взаимопониманию

Заключение

Таким образом, мультилингвальное образование требует комплексного, многостороннего развития личности и предполагает не только освоение набора знаний и умений, но и формирование определенного отношения к языкам и культурам, глубинное познание себя (своих личностных, субъективных и индивидуальных особенностей), развитие ряда психологических качеств личности (открытость, самостоятельность, ответственность, увлеченность, эмпатия и др.), расширение границ мировоззрения и мироощущения, формирование активной жизненной позиции.

Литература

1. *Давер М. В.* Формирование стратегической компетенции и развитие языковой личности билингва // Психологическая наука и образование. 2009. № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.psyedu.ru.
2. *Давер М. В.* Мотивационно-стратегические основы личностно ориентированного обучения языкам. СПб: Златоуст, 2006. 239 с.
3. *Щепилова А. В.* Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов. М.: ВЛАДОС, 2005. 248 с.
4. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителей. М.: АРКТИ, 2000. 165 с.
5. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (Теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

6. *Бим И. Л.* Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). М.: Вентана-Граф, 1997. 40 с.
7. *Faerch, C., Kasper, G.* Strategies in Interlanguage Communication. London and New York: Longman, 1983. 43 p.
8. *Пассов Е. И.* Основы коммуникативной методики обучения иностранному языку. М.: Русский язык, 1989. 276 с.
9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Language Policy Unit. Strasburg, 2001. 273 p.
10. *Сысоев П. В.* Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования // Иностранные языки в школе. 2004. N 4. С. 14–20.
11. *Бердичевский А. Л.* Содержание обучения иностранному языку на основе базовой культуры личности // Иностранные языки в школе. 2004. N 2. С. 17–20.

References

1. *Daver M. V.* Formation of Strategic Competence and Linguistic Personality Development of Bilinguals. In *Psychological Science and Education*. 2009. N 3. <www.psyedu.ru>.
2. *Daver M. V.* Motivational and Strategic Basis of Personality-Oriented Language Teaching. SPb: Zlatoust, 2006. 239 p.
3. *Shchepilova A. V.* Theory and Methods of Teaching French as a Second Foreign Language: a Textbook for University Students. M.: VLADOS, 2005. 248 p.
4. *Galskova N. D.* Modern Methods of Teaching Foreign Languages: a Book for Teachers. M.: ARKTI, 2000. 165 p.
5. *Azimov E. G., Shchukin, A. N.* New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (the Theory and Practice of Language Teaching). M.: IKAR, 2009. 448 p.
6. *Bim I. L.* The Concept of Teaching a Second Foreign Language (German on the Basis of English). M.: Ventana-Graf, 1997. 40 p.
7. *Faerch, C., Kasper, G.* Strategies in Interlanguage Communication. London and New York: Longman, 1983. 43 p.
8. *Passov E. I.* Basics of Communicative Foreign Language Teaching Methodology. M.: Russkiy yazyk, 1989. 276 p.
9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Language Policy Unit. Strasburg, 2001. 273 p.
10. *Sysoev P. V.* Cultural Self-Determination of Students in Conditions of Multicultural Language Education. In *Inostrannye yazyki v shkole*. 2005. N 4. P. 14–20.
11. *Berdichevskiy A. L.* The Content of Foreign Language Teaching on the Basis of the Individual Basic Culture. In *Inostrannye yazyki v shkole*. 2004. N 2. P. 17–20.

УДК 811.1–13(045)

Тройникова Е. В.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ИССЛЕДОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ДИДАКТИКЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Визуализация в современном поликультурном обществе рассматривается как один из вызовов глобального информационного пространства. Результатом данного процесса является интенсификация визуальной коммуникации представителей различных культур посредством различных медиаресурсов, сетевого общения, социальных сетей и др. В настоящих условиях возникает ряд проблем, связанных с необходимостью формирования у молодежи визуальной компетенции. С целью определения структурно-компонентного состава компетенции анализируются работы зарубежных и отечественных ученых, исследования которых посвящены рассмотрению понятий визуальной грамотности, визуальной коммуникации, визуального мышления и визуального образования. Визуальное

мышление включает модели восприятия и понимания визуальных образов. Визуальная коммуникация является частью межличностной невербальной коммуникации. Визуальное обучение направлено на развитие визуальной грамотности, которая предполагает овладение способностями исследовать визуальные образы, интерпретировать изображения, визуализировать окружающий мир. На основе проведенного анализа выделяются когнитивный, эмоционально-оценочный и деятельностный компоненты визуальной компетенции. Визуальная компетенция определяется в рамках иноязычного межкультурного образования как способность и готовность осознанно воспринимать визуальную культуроведческую информацию в различных медиа-источниках, критически осмыслять и оценивать, использовать творческий подход в создании культуроведческих визуальных образов и осознанно использовать их в практике межкультурного взаимодействия в качестве медиатора культур.

Ключевые слова: визуальная компетенция, визуальная коммуникация, визуальное мышление, визуальное обучение, иноязычное межкультурное образование.

Troinikova E. V.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

THE STUDY OF VISUAL COMPETENCE IN DIDACTICS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Visualization of contemporary multicultural society is viewed as one of the challenges of the global information space. The result of this process is the development of visual communication among representatives of different cultures through various media resources, network communication, social networking, etc. In this connection arises the problem of visual competence development in young people. To determine components in the structural composition of the competence the author discusses the works of foreign and Russian scholars devoted to the notions of visual literacy, visual communication, visual thinking and visual education. Visual thinking includes the patterns of perception and understanding visual images. Visual communication is a part of interpersonal nonverbal communication. Visual training is aimed at development of visual literacy, which involves the mastery of skills to explore visual images, interpret them and visualize the world around us. The conducted research made it possible to single out cognitive, emotional-evaluative and activity components of the visual competence. Visual competence within the framework of foreign language intercultural education is defined as the ability and willingness to consciously and critically perceive visual and cultural information in various media sources, apply a creative approach to cultural visualization of images and, being a mediator of cultures, to consciously use them in the practice of intercultural communication.

Key words: visual competence, visual communication, visual thinking, visual learning, foreign language intercultural education.

Введение

Современный человек живет в мире различных коммуникационных контекстов, в спектре которых одну из ведущих позиций занимает визуальная среда. Условия, которые создаются такой средой, могут иметь как положительное, так и отрицательное влияние на развитие человека. Так, например, в последнее время обсуждается потенциальная возможность визуальных средств информации манипулировать и управлять сознанием людей, в большинстве случаев практически неосознаваемая. Легкость в восприятии и быстрый доступ к сознанию человека, выводят визуальные способы представления информации на первое место во многих сферах деятельности человека, в том числе в сфере межкультурного взаимодействия.

Как показывает опыт, визуальная информация может служить источником возникновения ситуаций межкультурного сбоев или межкультурных конфликтов. Этот вызов глобального информационного общества, в котором необходимо владеть многомодальными приемами работы с информацией, приобретает особую важность для будущей профессиональной деятельности выпускников в качестве посредников между культурами. В настоящей ситуации перед специалистами в области межкультурной дидактики стоит актуальная задача по развитию у студентов способов «интеллектуального видения» визуальных объектов, имеющих социокультурный контекст, и развитие у обучающихся визуальной компетенции. Изучение данного вопроса определило необходимость рассмотрения понятия «визуальная компетенция» в контексте дидактики межкультурной коммуникации.

1. Визуальная компетенция и ее составляющие

Визуальная компетенция является многомерным конструктом, включающим различные знания и способы деятельности. Анализ научной литературы позволил выявить несколько базовых категорий, которые влияют на определение структурно-содержательного состава визуальной компетенции, а именно: «визуальная грамотность», «визуальная коммуникация», «визуальное мышление», «визуальное обучение», «визуальная культура». Представляется необходимым рассмотреть данные термины в плане их взаимосвязи и влияния на содержание рассматриваемой компетенции.

Понятие «визуальная грамотность» связана с общемировой концепцией «грамотности», которая первоначально затрагивала проблемы развития у человека фундаментальных способностей, связанных с чтением и письмом. Однако с постепенным изменением способов коммуникации и их качественным ростом, концепция «грамотности» преобразуется и на сегодняшний момент включает такие понятия как медиаграмотность, информационная, мультикультурная, технологическая, компьютерная, эстетическая и визуальная грамотность. Сегодня все чаще говорится о трансламментности человека как о принципиальном ориентире образования человека. Чтение и письмо по-прежнему являются основой для получения знаний, но при этом грамотность в нашу эпоху означает больше, чем просто способность читать и писать; она требует сложного набора умений и навыков, включая способность находить, анализировать, синтезировать, оценивать и использовать информацию множеством способов [1, с. 30].

Общепринятым определением «визуальной грамотности» является освоенная готовность адекватно интерпретировать и создавать визуальные сообщения. Впервые термин был использован на конгрессе по визуальной грамотности в США в 1968 г., под которым понималась общая компетентность учащегося воспринимать визуальные образы. С тех пор исследования в области развития способности взаимодействовать с визуальной информацией активно развиваются в рамках различных концепций, среди которых заслуживают внимания следующие.

Первое определение понятию дал Дж. Дебес, который отмечал, что «визуальная грамотность относится к группе «зрительных» компетенций, которыми человеку необходимо овладеть в процессе интеграции зрительного восприятия и чувственного опыта. Данные компетенции являются фундаментальными в образовании человека. Если они развиты, то позволяют визуальнo грамотному человеку различать и интерпретировать видимые действия, объекты, символы, природные или техногенные явления, с которыми он сталкивается в своем окружении. Посредством творческого использования этих знаний, он способен к коммуникации с другими. Благодаря использованию этих навыков человек способен понять и насладиться «шедеврами визуальной коммуникации» [2].

В дальнейшем в рамках исследований, проводимых американскими учеными, были предложены другие определения, в которых ключевыми являются навык понимания визуальных объектов, посредством которых происходит общение с другими:

- «визуальная грамотность может быть определена как набор навыков, которые позволяют индивидууму понять визуальные продукты и использовать их, чтобы общаться с другими» [3, с. 293];
- «визуальная грамотность – это выученная способность точно интерпретировать визуальные сообщения и создавать такие сообщения» [4, с. 62];
- «визуальная грамотность – это способность понимать и использовать изображения, в том числе способность мыслить, учиться и выражать себя с точки зрения образов» [5, с. 41];
- «визуальная грамотность относится к способности понимать изображения в различных средствах массовой информации и создавать их, чтобы более эффективно общаться» [6, с. 40];
- «визуальную грамотность можно определить, как способность распознавать визуальную информацию, анализировать, оценивать и конструировать ее» [7, с. 46].

Оценивая исследования американских ученых, следует выделить коммуникативную составляющую визуальной грамотности, которая рассматривается как основополагающая категория медиаобразования и служит эффективным инструментом развития детей в эпоху виртуального мира. Отмечается, что визуальная грамотность позволит современным детям лучше овладеть навыками вербального общения, самовыражения, создания идей, повысить мотивацию, интерес к познанию мира, самооценку, уверенность и изменить отношение к миру [8, с. 528].

Анализируя исследования по данной проблеме европейских ученых, стоит выделить работы К. Лобингер, М. Г. Мюллера, Ст. Гайзе и К. Хеке. В центре внимания находятся некоторые аспекты визуальной коммуникации, включающей процесс передачи информации по зрительному каналу и определяемой как вид межличностной невербальной коммуникации. На основании изученных работ можно предложить следующее интегративное определение визуальной грамотности – способность и готовность осознанно воспринимать визуальные образы и визуальную информацию в различных медиа-средствах, проводить критическую оценку, разумно использовать или творчески конструировать ее с целью межличностной коммуникации.

В отечественной практике исследования визуальной грамотности выделяется ее нравственно-эстетическая составляющая и задачи, связанные с формированием индивидуального эстетического опыта как формы самовыражения личности. В основе данного понимания находятся принципы творчества и диалога М. М. Бахтина. Н. И. Гендина отмечает, что понимание визуальной грамотности как основы изобразительного искусства недостаточно в современных условиях и она рассматривается в качестве «способности человека понимать, анализировать, создавать и использовать различные изображения, зрительные образы с помощью современных информационных и медиатехнологий в целях развития критического мышления, навыков эффективной коммуникации и принятия решений» [1, с. 28]. В современных условиях визуальная грамотность все чаще связывается с проблемой развития ментальных ресурсов человека, поскольку визуализация мыслительных процессов в различных странах признается в качестве базовой стратегии развития культуры и образования XXI в.

Прежде чем перейти к конструированию содержания понятия «визуальная компетенция», стоит отметить, что отечественные и зарубежные ученые представляют визуальную грамотность как целостную систему взаимодействия трех ключевых компонентов, а именно: визуальной коммуникации, визуального мышления и визуального обучения.

Визуальная коммуникация – это сообщение или передача зрительно воспринимаемой информации средствами знаковых и других систем [9, с. 171]. Визуальная коммуникация представляет собой интерактивный и трансактивный процесс, составными частями которого выступают отправитель, сообщение, канал и получатель. Обучение является также одной из

форм коммуникации, в процессе которой необходимо научиться читать визуальные образы по форме и содержанию (т. е. конкретный и метафорический смысл). Поскольку функция любой коммуникации заключается в донесении определенных смыслов, то и центром визуальной коммуникации становится визуальный образ, который составляет основу ментального опыта человека. Особая природа или особая близость визуального образа к ментальным ресурсам человека порождает острую проблему их критического и рационального осмысления, в процессе которого формируется визуальная компетенция при активном восприятии и «чтении» знаковых систем. Таким образом, способность критически взаимодействовать с визуальными средствами информации является исключительно важной составляющей визуальной компетенции.

Визуальное мышление, по определению В. П. Зинченко, представляет собой «человеческую деятельность, продуктом которой является порождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих определенную смысловую нагрузку, делающих значение видимым» [10, с. 10]. В работах Б. М. Бим-Бада данный вид мышления представляет собой способ творческого решения проблемных задач в плане образного моделирования [11, с. 34]. Поскольку основой визуального мышления выступают наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, то это требует развития синтеза умений видения визуальных форм представления информации (образов, знаков, символов), их осознанного восприятия, понимания, интерпретации и творческой активности.

Визуальное обучение, как сложный образовательный конструкт, затрагивает несколько значительных аспектов обучения современного человека. Проводя аналогию с текстовой деятельностью, понятия «интерпретация и создание» визуальных сообщений соответствуют процессам чтения и письма знаковых сообщений. Шведский исследователь визуальной грамотности Р. Петерссон пишет: «как мы овладеваем значением слова, так и сегодня мы должны учиться понимать визуальную информацию и овладеть элементами визуального «языка» [12, с. 225]. Постановка такого вопроса кардинально изменяет положение визуальных источников информации в процессе обучения: очевиден перенос акцента с принципа наглядности и использования визуальных изображений как средства обучения, на создание «визуального» дизайна занятия и развитие визуального мышления как процесса целостного восприятия, понимания и критического осмысления зрительного поля. В настоящий момент визуальное обучение связано, прежде всего, с процессом добывания и конструирования знания об окружающем мире в результате взаимодействия с визуальным.

Идеи целостности зрительного восприятия, развития особого отношения к видимому как к «тексту», ответственности в формировании визуального облика окружающей среды человека нашли свое отражение в таком понятии как «визуальная культура». Данное понятие отражает внутреннюю позицию человека по отношению к окружающей действительности и формируется через восприятие визуальных образов. Визуальная культура человека объединяет широкий круг способностей, знаний, умений и качеств, необходимых человеку для эффективного функционирования в современной глобальной среде масс-медиа и определяется нами как модель поведения человека, представителя национальной культуры в визуальном поликультурном пространстве.

2. Основные характеристики современного визуального пространства

Дальнейшее изучение и анализ литературы показали определенную общность в определении процессов визуальной коммуникации, визуального мышления и особенностей организации визуального обучения в отечественных и зарубежных образовательных практиках. Рассмотренные выше понятия вошли в поле педагогических исследований как актуальные антропологические и культурологические явления, что повлияло на определение нового круга компетенций, связанных с активным использованием медиа-продукции и визуальной информации. Однако педагогическое наполнение визуальной компетенции было бы неполным без рассмотрения характеристики современного поколения, жизнедеятельность которого осуществляется в новой «визуальной» окружающей среде. Среди

основных характеристик «визуального» стиля жизни отмечают глобализацию, высокую скорость производства и потребления визуальных продуктов, «клиповость» мышления, желание быстрого получения и потребления информации без определенных интеллектуальных усилий. Выделяются следующие проблемы в способах работы с информацией среди молодого поколения: отсутствие четкости в структурировании информационного пространства, дефицит умения критически оценивать информацию, понижение ценности общих знаний как фона мышления человека, слабая концентрация на определенной теме, развитие фрагментарного и разорванного восприятия, медленное развитие навыка полноты анализа информации и др. [13, с. 6].

Резюмируя взгляды зарубежных и отечественных ученых на визуальную грамотность и экстраполируя данное понятие в контекст межкультурной коммуникации, выделим необходимость целенаправленного развития у студентов способности взаимодействовать с визуальной культуроведческой информацией, существенно увеличивая роль методов, направленных на развитие специальных умений осознано воспринимать, критически осмысливать и конструктивно создавать визуальный культуроведческий материал. Овладение навыками отбора культуроведческой информации в медиа-мире, способами поиска возможностей и путей маневрирования в ее потоках, освоение новых инструментов познания визуального информационного окружения позволит культуре значительно расширить свое пространство, а человеку эффективно управлять межкультурной коммуникацией в глобальном конгломерате культур.

При этом определим следующие педагогические задачи развития визуальной культуроведческой грамотности специалиста в области межкультурной коммуникации:

- понимание многообразия визуальных образов и культурно-обусловленных способов визуализации современного поликультурного мира;
- уважительное отношение к изобразительным традициям и визуальной информации родной и другой культуры;
- осознание ответственности за создание корректной визуальной информации с культуроведческим контекстом;
- активная позиция против любого проявления виртуального экстремизма, ксенофобии в медиа-пространстве, визуальной дискриминации культур.

Итак, применительно к иноязычному межкультурному образованию мы выделяем в составе визуальной компетенции следующие компоненты:

- *когнитивный уровень*, связанный с овладением стратегиями работы с визуальным культуроведческим контекстом, определяющим способность анализа визуальной культуроведческой информации, вычленения необходимого и значимого, развития познавательно-критического мышления на основе восприятия визуальной информации; способность понимать культуроведческий контекст воспринимаемой визуальной информации; способность выделять универсальное и специфическое в визуализированных предметах, явлениях, формах поведения;

- *эмоционально-оценочный уровень*, определяющий совокупность ценностных ориентаций, позволяющих личности критически оценивать визуальную культуроведческую информацию, выработать адекватное отношение к ней, проявлять интерес и желание к изучению родной / региональной и иноязычной культуры, их реализации в визуальном информационном мире; способность толерантно относиться к культурно-детерминированным различиям в визуальном изображении окружающего мира;

- *деятельностный уровень*, предполагающий овладение личностью способами адекватной интерпретации визуальной культуроведческой информации, ее использования в ситуациях межкультурного взаимодействия, а также активного и творческого созидания данного вида информации с целью выражения своего отношения к межкультурной коммуникации, способами создания корректной визуальной культуроведческой информации.

Заключение

Таким образом, применительно к иноязычному межкультурному образованию мы определяем визуальную компетенцию как способность и готовность осознанно воспринимать визуальную культуроведческую информацию в различных медиа источниках, критически осмысливать и оценивать, использовать творческий подход в создании культуроведческих визуальных образов и осознанно использовать их в практике межкультурного взаимодействия в качестве медиатора культур.

Вхождение в новые пространства, где огромные пласты знаний существуют визуально, ставит принципиально новые задачи перед педагогическим сообществом, связанные в частности с развитием визуальной компетенции. Выделенный структурно-компонентный состав компетенции позволит в дальнейшем определить содержание технологии ее формирования.

Литература

1. Гендина Н. И. Информационная грамотность в контексте других видов грамотности: дайджест зарубежного опыта // Школьная библиотека. 2009. N 9–10. С. 28–39.
2. Debes, J. The Loom of Visual Literacy. In *Audiovisual Instruction*. 1969. N 14(8). P. 25–27.
3. Ausburn, L. J., Ausburn, F. G. Visual Literacy – Background, Theory and Practice. In *Programmed Learning and Educational Technology*. 1978. N 15. P. 292–297.
4. Seels, B. A. Visual Literacy – The Definition Problem. In Moore, D. M. / Dwyer, F. M. (Hrsg.), *ebd.* 1994. P. 97–112.
5. Braden, R. A., Hortin, J. A. Identifying the Theoretical Foundations of Visual Literacy. In *Journal of Visual / Verbal Languaging*. 1982. N 2. P. 37–42.
6. Considine, D. M. Visual Literacy and Children's Books – An Integrated Approach. In *School Library Journal*. 1986. P. 38–42.
7. Lacy, L. An Interdisciplinary Approach for Students K–12 Using Visuals of All Kinds. (Hrsg.): *Visible and Viable – The Role of Images in Instruction and Communication*. Wolfe City, International Visual Literacy Association, TX. 1987. P. 45–59.
8. Flynt, S., Brozo, W. Visual Literacy and the Content Classroom: a Question of Now, not When. In *The Reading Teacher*. 2010. N 63(6). P. 526–528.
9. Прозоров П. Ю. Антропологический смысл категории «визуальной коммуникации» // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. N 14. С. 169–173.
10. Розин В. М. Визуальная культура и восприятие: Как человек видит и понимает мир. М.: ЛЕНАНД, 2016. 272 с.
11. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. 460 с.
12. Pettersson, R. Visual Literacy und Infologie In Weidenmann, B. (Hrsg.): *Wissenserwerb mit Bildern – Instruktionale Bilder in Printmedien, Film / Video und Computerprogrammen*. Verlag Hans Huber in Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, 1994. P. 215–235.
13. Полюдова Е. Н. Визуальная культура и современное художественное образование // Педагогика искусства. 2012. N 3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-3-2012/Polyudova_21_10_2012.pdf.

References

1. Gendina N. I. Information Literacy in the Context of Other Types of Literacy: a Digest of Foreign Experience. In *The School library*. 2009. N 9–10. P. 28–39.
2. Debes, J. The Loom of Visual Literacy. In *Audiovisual Instruction*. 1969. N 14(8). P. 25–27.
3. Ausburn, L. J., Ausburn, F. G. Visual Literacy – Background, Theory and Practice. In *Programmed Learning and Educational Technology*. 1978. N 15. P. 292–297.
4. Seels, B. A. Visual Literacy – The Definition Problem. In Moore, D. M. / Dwyer, F. M. (Hrsg.), *ebd.* 1994. P. 97–112.
5. Braden, R. A., Hortin, J. A. Identifying the Theoretical Foundations of Visual Literacy. In *Journal of Visual / Verbal Languaging*. 1982. N 2. P. 37–42.
6. Considine, D. M. Visual Literacy and Children's Books – An Integrated Approach. In *School Library Journal*. 1986. P. 38–42.
7. Lacy, L. An Interdisciplinary Approach for Students K–12 Using Visuals of All Kinds. (Hrsg.): *Visible and Viable – The Role of Images in Instruction and Communication*. Wolfe City, International Visual Literacy Association, TX. 1987. P. 45–59.

8. Flynt, S., Brozo, W. Visual Literacy and the Content Classroom: a Question of Now, not When. In *The Reading Teacher*. 2010. N 63(6). P. 526–528.
9. Prozorov, R. Y. Anthropological Meaning of «Visual Communication». In *Bulletin of the Buryat state University*. 2011. N 14. P. 169–173.
10. Rozin, V. M. Visual Culture and Perception: How One Sees and Understands the World. M.: LENAND, 2016. 272 p.
11. Bim-Bad, B. M. Pedagogical Encyclopedic Dictionary. M., 2002. 460 p.
12. Pettersson, R. Visual Literacy und Infologie. In Weidenmann, B. (Hrsg.): *Wissenserwerb mit Bildern – Instruktionale Bilder in Printmedien, Film / Video und Computerprogrammen*. Verlag Hans Huber in Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, 1994. P. 215–235.
13. Polyudova E. N. Visual Culture and Contemporary Art Education. In *Pedagogy of Art*. 2012. N 3. <http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-3-2012/Polyudova_21_10_2012.pdf>.

УДК 81(430)(045)

Oberdorfer H. C.

Lecturer of the R. Bosch Foundation in Russia (Germany)

BILINGUAL EDUCATION IN GERMANY

In the past years, bilingualism has become a topic of interest in various disciplines, such as neurology, psychology or linguistics. Scientists of all these disciplines are launching researches, in order to understand the impact bilingualism has on the development of people. A particular focus is laid on the aspect of education: how can children benefit from bilingual education? Why is bilingualism in education important in today's society? In Germany, the number of schools which offer some kind of bilingual education has risen significantly in the last decades. However, the majority of children are still being taught in one language only. The text depicts some crucial terms and facts, related to bilingual education, before pointing out different forms of bilingual education in Germany, particularly focusing on current developments. Its aims are to facilitate the reader to gain an insight into the situation of bilingual education in Germany, to offer background information about bilingualism and its benefits, and to cautiously initiate a process of reflecting on a possible future of bilingual education – not only in Germany.

Key words: bilingualism, education, Germany, languages, multiculturalism.

Обердорфер Х. К.

Лектор Фонда им. Р. Боша в России (Германия)

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ГЕРМАНИИ

В последние годы билингвизм стал объектом изучения различных дисциплин – неврологии, психологии, лингвистики, др. Ученые, работающие в этих областях, исследуют роль билингвизма в развитии личности. Особый интерес вызывает вклад билингвального образования в развитие личности ребенка. Почему билингвальное образование так важно в современном обществе? В Германии число билингвальных школ существенно увеличилось за последние двадцать лет. Однако большинство детей до сих пор учат в школе только один язык. В статье рассматриваются наиболее важные понятия билингвального образования, описываются разнообразные типы билингвальных школ. Цель статьи – ознакомить читателя с особенностями билингвального образования в Германии, показать его преимущества, а также начать обсуждение возможных путей развития билингвального образования в Германии и других странах.

Ключевые слова: билингвизм, образование, Германия, языки, мультикультурализм.

Introduction

«In Germany, the future is bilingual» [1] – this explicit, clear, ambitious phrase was picked as the headline of an article on the German news and education website «Deutsche Welle» in April 2011, years before the significant increase of multiculturalism in Germany in 2015/16 [2]. The future is bilingual. But what about the present? What does the current situation look like? On what is the vision of a future education, characterised by bilingualism, based? And how is it supposed to play its role in a multicultural future, «in which the establishment of peace and harmony among all people» [3] shall advance? This article will give a brief insight of bilingualism in education before over-viewing its concrete realisation in Germany.

Bilingualism in education is a response to two major developments in the past decades: firstly, a change in society, manifesting itself in a «clearly defined increase in the number of language minorities» [4] in countries all over the world, and secondly, the rapidly proceeding globalisation and the associated need of intercultural communication and multilingualism.

In 2015, a record number of 17.1 million people (every fifth person) in Germany had a migration background – around 4% more than the year before. The majority of people with a migration background, living in Germany, has Turkish roots, followed by people from Poland, Italy, Serbia, Montenegro, Kosovo and Romania [5].

About one third of the refugees reaching Germany in the second half of 2015 came from Syria, around 10% (each) from Afghanistan and Iraq. More than two thirds of the people applying for asylum in 2015 were under 30. Therefore education is a crucial topic, regarding their life in Germany [2].

Interestingly enough, it is not the people from the mentioned countries or nationalities who are dominating the discussion about bilingual education in Germany. The German language courses for refugees are being covered by special integration classes for immigrants (mostly funded by the Federal Office for Migration and Refugees), whereas young people with Turkish roots are, in almost all instances, going to regular schools – having lived in Germany all their life, and in many cases holding both the German and Turkish citizenship. Language and cultural barriers need to be dissolved individually; only in exceptional cases there are special intercultural offers in schools. Most bilingual schools, nowadays, offer education in English, French or Spanish, not in Turkish or even Arabic.

The first bilingual schools in Germany were opened in the 1970s, as a result of the entry into force of the Franco-German cooperation in 1963. The concept, which is still followed by various schools, was to conduct the lessons in both French and German, and to offer the students the option to obtain both the French Baccalaureate and the German Abitur. Mostly schools in areas close to the French border launched this new system of education. The development was followed by the establishment of more bilingual schools, focused on languages other than French. By 2011, the number of schools which offered some kind of bilingual education had increased up to around 600. Moreover, their focus has turned away from being restricted to Franco-German; nowadays there are very different forms of bilingual schools in Germany [1].

1. Types of Bilingual Education in Germany

In order to describe the various bilingual education systems in Germany, a fundamental distinction of two types need to be made: pure bilingual education (for students who are native speakers in both the language of the country they live in and the language of teaching) and the so-called mainstream bilingual education, which implies «the practice of teaching non-language subjects through the medium of a foreign language» [6]. This distinction refers to the two major types of bilingual people: those who have the ability to use several languages on a close to fluent level, but prefer one of them (in most cases their own native language), and those who actually use different languages, regularly switching between these languages, depending on the situation, the person they talk to etc. [6].

The mentioned Franco-German schools, having emerged in the 1970s, followed the principle of mainstream bilingual education. Various subjects, such as History, Geography or Politics, were (and are) taught in the foreign language (French). These lessons do not start before the 7th grade,

when students have reached the necessary level in the foreign language. In the 5th and 6th grade, students aiming to choose their schools' bilingual path usually have additional lessons in the foreign language, in order to accelerate their learning progress. In some cases the lessons in the foreign language (starting in the 7th grade) are complemented by lessons in German, covering a similar topic, in order to make sure that the terms and matters are understood [6].

Many schools have later adapted this system, inspired by the Franco-German schools. Nowadays, there are schools with bilingual branches in the majority of the 16 federal states – offering lessons in different languages, such as English, Spanish or Italian. The number of bilingual schools focusing on the English language has doubled since the 1990s, as a reaction to the increasing relevance of English in the intercultural and globalised world [7].

As schools following the principles of mainstream bilingual education are not primarily aiming at students who do not have German as their (only) native language, it is interesting to have a look at the motives for the parents to send them to these schools (or for them to decide to go there). Not only the wish to be able to speak several languages, in order to improve the chances in a world characterised by globalisation, plays an important role. Many decisions are based on psychological studies of bilingualism. In his study «Bilingual education: Current perspectives», Blanco noted in 1973 that «the consensus of experts in the field of bilingual education is that its primary goals are in the area of cognitive and affective development rather than linguistic and cultural realms» [4]. The American Speech-Language-Hearing Association differentiates these aims further: the benefits of being bilingual include the increased ability of using information in a new way, of coming up with solutions to problems and of connecting with other people [8].

Contrary to warnings that bilingual education might lead to the children's confusion and other psychological problems, numerous researchers in the fields of psychology, linguistics and neurology were able to prove that people who grew up bilingually have a far bigger flexibility in their brains and are therefore far more capable of multi-tasking than those who did not [9]. One reason for this might be the higher frequency of linking activities between the two cerebral hemispheres – and the fact that most bilingual adults are proven to have «denser grey matter (brain tissue packed with information-processing nerve cells and fibres), especially in the brain's left hemisphere» [10]. Besides the aspects of communication and multicultural awareness raising, a trigger for choosing a school which offers bilingual education is therefore also the hope for benefiting from it in terms of the child's brain development.

The second type of bilingual schools follows a different path. The target group consists of those students who do not have German as their only native language. Their families have migrated to Germany and want to pursue a fulfilling education in both their native language and German. This situation applies, for example, to many English-speaking expatriates who are educating their children at Germany's international schools [11], but there are also special schools, focused on other nationalities, such as Czech schools (in the east of Germany and Bavaria) (raising-bilingual-children.com), French schools (mostly in the western part of Germany) [12] or Chinese schools.

The bilingual schools for children who are raised bilingually are mostly private and apply a tuition fee (opposed to the free education in German public institutions). The number of bilingual or international schools varies from one federal state to another – mostly depending on its geographical position. The state of Rhineland-Palatinate in the western part of Germany, for example, has a very high number of international schools, whereas in Bavaria, due to its geographical vicinity with the likewise German-speaking country Austria, they are much less frequent [1].

In general, the number of schools without any form of bilingual education is still the vast majority. Every school in Germany is teaching at least one foreign language (in most cases English), but within the limits of teaching a foreign language – not as a medium to teach another subject or to promote the development of bilingualism, intercultural competence and even brain activity. Bilingual schools – in one form or the other – are still an exclusive phenomenon instead of the normality. However, the awareness has been raised immensely in the last years and will probably result in a further development in this field.

Conclusion

Resuming all the facts given in this article – is Germany’s future really bilingual? Its present certainly is not. Most young Germans speak English at a decent level (based on my own intercultural experiences) and therefore possess some kind of bilingual ability, but are only in rare cases actually, independently using both languages to the same degree. Bilingualism in schools is still a rarity, rather than a matter of course. In order to make the education in Germany more bilingual, the academic studies of those wishing to be a teacher in Germany need to undergo fundamental changes: they need to be trained in their subjects as well as in the language in which they are intending to teach. And besides that, an increase of the number of native speakers (of non-German languages) is needed in the teaching sector, in order to really facilitate real bilingualism. First steps have been made towards a naturally and inclusively bilingual education – but the German education is still far from being a bilingual one for everybody.

References:

1. *Hollunder, A.* In Germany, the Future is Bilingual. 2011. <www.dw.com/en/in-germany-the-future-is-bilingual/a-15401189>.
2. Bundesamt für Migration und Forschung. Zahlen zu Asyl in Deutschland. 2016. <www.bpb.de/politik/innenpolitik/flucht/218788/zahlen-zu-asyl-in-deutschland>.
3. New World Encyclopedia: Bilingual Education. < www.newworldencyclopedia.org/entry/Bilingual_education>.
4. *Malarz, L.* Bilingual Education: Effective Programming for Language-Minority Students. <www.ascd.org/publications/curriculum_handbook/413/chapters/Bilingual_Education@_Effective_Programming_for_Language-Minority_Students.aspx>.
5. Statistisches Bundesamt: Ausländer nach Staatsangehörigkeit. <www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/MigrationIntegration.html;jsessionid=4A7E82F5DA5821C98E71641BE8214712.cae1>.
6. Universidad Pública de Navarra: Introduction to Concepts of Bilingualism and Bilingual Education. <www.unavarra.es/tel21/eng/IntroMBE.htm>.
7. *Hermes, L. A.* A Bilingual Teacher Education Programme in Germany. 2011. <www.ied.edu.hk/eai-conference2010/download/Presentation/3.5.4.pdf>.
8. American Speech-Language-Hearing Association: The Advantages of Being Bilingual. <www.asha.org/public/speech/development/The-Advantages-of-Being-Bilingual>.
9. *Vince, G.* The Amazing Benefits of Being Bilingual. 2016. <www.bbc.com/future/story/20160811-the-amazing-benefits-of-being-bilingual>.
10. Society for Neuroscience. The Bilingual Brain. 2008. < www.brainfacts.org/sensing-thinking-behaving/language/articles/2008/the-bilingual-brain/>.
11. How to Germany. International Schools in Germany. 2016. <www.howtogermany.com/pages/internationalschools.html>.
12. Institut Francais Deutschland: Französische Schulen in Deutschland. < www.institutfrancais.de/bildung/schule/franzoesische-schulen>.

II. СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МНОГОЯЗЫЧИЯ

УДК 811.161

Салимова Д. А.

Елабужский институт Казанского федерального университета, Россия

РОССИЙСКИЕ НЕМЦЫ КАК ОБЪЕКТ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ¹

Статья посвящена лингвокультурологическому, а также в определенном смысле социально-философскому осмыслению проблемы языка и культуры российских немцев. Показана актуальность и востребованность темы, мотивированной современными реалиями и языковыми проблемами в современный период межэтнических контактов и дисперсного проживания многих этносов на разных территориях. Приведены данные анкетирования и переписки со ста респондентами, этническими немцами разных поколений. Российских немцев следует расценивать, с одной стороны, как принадлежащих двум культурам, с другой – принадлежащих совершенно новому дуальному (интер)культурному миру, возникшему через присвоение и интерпретацию двух исходных (немецкого и русского), то есть их можно рассматривать как «самобытность», новое меньшинство с собственной историей и культурой. При этом лишь примерно треть современных российских немцев являются эффективным связующим звеном между культурами. Хронологический срез исследования темы дает разные результаты, что позволяет говорить о динамике, о неустойчивости тенденций в самоидентификации этого интереснейшего этноса, сыгравшего и играющего особую роль в межэтнических межкультурных процессах в истории России.

Ключевые слова: российские немцы, культура, сохранение языка, архивные материалы, этносы.

Salimova D. A.

Elabuga Institute of Kazan Federal University, Russia

RUSSIAN GERMANS AS THE SUBJECT OF SOCIOLINGUISTIC RESEARCH¹

The paper is devoted to the linguocultural and, to some extent, social and philosophical comprehension of the issue of the language and culture of Russian Germans. It illustrates the topicality of the problem, its being in demand in view of modern realities and language problems at the time of inter-ethnic contacts and dispersed living of representatives of many ethnic groups on different territories. The paper presents the data collected from the questionnaires and correspondence with a hundred respondents – ethnic Germans belonging to different generations. On the one hand, Russian Germans belong to two cultures; on the other hand, they belong to quite a new dual (inter)cultural world which came into being through acquisition and interpretation of the two original ones (German and Russian); that is Russian Germans may be regarded as something

¹ Статья выполнена при финансовой поддержке РГНФ №15-04-00011а «Язык и культура русских немцев в миграции: проблемы самопрезентации и самоидентификации»

¹ The article is written within the Russian Humanitarian Science Foundation grant № 15-04-00011 «Language and Culture of Russian Germans in migration: the problems of self-presentation and self-identification»

«singular (unique)», a new minority with its own history and culture. Besides that, only one-third of contemporary Russian Germans presents an effective link between the two cultures. The chronological section of the study provides different results which allow speaking of the dynamics, instability of the tendencies in self-identification of this specific ethnos which played and is still playing a very important role in inter-ethnic and intercultural processes in the history of Russia.

Key words: Russian Germans, culture, preservation of language, archival materials, ethnos.

Введение

Актуальность проблем, ставших предметом изучения для данной работы, очевидна: тема имеет важное значение не только в плане изучения истории российских немцев (РН), но и в контексте специфики отражения историко-культурных факторов в языке, культуре, самопрезентации и самоидентификации РН. «The topic relevance is motivated by the key challenges of the 21-st century – multilingualism in the context of globalization and universalization, combining the ethnic groups' desire to self-preservation; new requirements for modern language identity» [1, p. 96]. Таким образом, исследование расширяет наше представление о сохранении национальной идентичности русских немцев, а значит – о проблеме миграции в целом. Актуальность данного исследования обусловлена как государственной национальной политикой России, так и достаточно большой численностью диаспоры РН. Объектом исследования выступают российские немцы как представители двух этнокультур (русской и немецкой). Предметом исследования является специфика отражения историко-культурных факторов в языке, культуре, самопрезентации и самоидентификации российских немцев. Практическая значимость состоит в том, что полученные факты, обобщения и выводы могут способствовать более глубокому освещению проблем языка и культуры российских немцев на материале архивных данных и анкет респондентов; выявлению факторов, влияющих на самоидентификацию российских немцев, созданию теоретической базы для построения методики преподавания языковых курсов для российских немцев, в общеобразовательных учреждениях Германии, в которых обучаются РН.

Категория «родной язык» является психологической категорией, она тесно связана с этническим самосознанием и часто не совпадает с употреблением языка или степенью владения им: считать немецкий язык родным и знать немецкий язык, хорошо им владеть – это не одно и то же. Признание какого-либо языка родным, на наш взгляд, является отражением не языковой практики, а степени выраженности национальной идентичности. В ходе исследования использовались методы и приемы: описательный; прием лингвокультурологической интерпретации; элементы статистического анализа; проблемно-хронологический метод; метод стандартизированного интервью.

Материалом исследования стали архивные данные, интервью-опрос, проведенный с респондентами (всего 100 человек), представителями разных поколений российских немцев. В частности, в архиве Елабужского института нами обнаружено тринадцать личных дел российских немцев, которые в 50–70-е гг. XX в. были ведущими и самыми известными преподавателями нашего института. Сегодня, к сожалению, никого из этнических немцев среди преподавателей уже нет. Особенно для нас были интересны записи в делах, связанные с владением языками, с личными качествами изучаемых респондентов, с местом их рождения, с образованием, с интересами и др.; то же самое стало центром нашего внимания при нашей переписке с ними.

1. Анализ данных анкетирования респондентов

В данной работе мы попытаемся выявить причины того, почему внуки дедов, у которых даже паспорт был когда-то оформлен на немецком языке (немцы Поволжья), в подавляющем большинстве случаев сегодня не владеют немецким языком [2, с.135–137]. Представим основные результаты нашего исследования.

Исследование проходило на основе анализа анкетных данных. Первый вариант анкеты включал официальные данные о респондентах. 1. Ф.И.О. 2. Если изменяли фамилию, имя или

отчество, укажите, когда, где и по какой причине. 3. Год, число, месяц и место рождения (село, деревня, город, район, область). 4. Где проживаете на данный момент? 5. Национальность. 6. Образование и специальность по образованию, когда и какое учебное заведение окончили (или учитесь). 7. Если вы работаете, напишите место работы (должность). 8. Какими иностранными языками владеете и в какой степени (читаете и можете объясняться, владеете свободно). 9. У вас есть хобби? (какое?) 10. Есть ли у Вас родные братья или сестры? Если есть, напишите их Ф.И.О. Дата и год рождения ваших родных братьев и сестер, если они имеются. 11. Ф.И.О родителей. 12. Дата и год рождения родителей. 13. Профессия родителей? Работают ли по профессии? (место работы родителей). 14. Ф.И.О и дата рождения бабушки и дедушки. Кем работали? Где родились? 15. Какой язык считаете родным? Почему?

Второй вариант анкеты выявлял степень владения немецким языком и традициями. 1. Ф.И.О. 2. Возраст, образование, знаете ли историю российских немцев? 3. Ф.И.О. родителей, деда / бабушки (откуда они родом). 4. Кем по национальности Вы себя считаете? 5. Какой язык вы признаете родным и первым, какой – иностранным? 6. Как Вы считаете, кто такие «российские немцы»: это представители немецкой нации, представители русской нации, самостоятельный этнос? 7. Собираетесь ли Вы переезжать в Германию? Если да / нет, почему? 8. Как оцениваете уровень владения немецким языком? Если бы были созданы условия, стали бы вы изучать (или совершенствовать) немецкий язык? 9. В чем видите свою «немецкость»? Любите ли немецкие блюда, песни, праздники? 10. Будете ли обучать своих детей немецкому языку? 11. Какие национальные праздники вы отмечаете? 12. Какие блюда немецкой кухни готовились (готовятся) у вас дома? 13. Какую музыку (песню) вы больше всех любите?

Третий вариант анкеты составлен для того, чтобы провести системный анализ писем, архивных источников и материалов, касающихся немцев Поволжья. В нее были включены вопросы, проливающие свет на самые сложные и тонкие аспекты самоидентификации этнических немцев. Например: как респондент относится к смешению слов и форм русского и немецкого языков в речи (так называемому «суржику»)? Используются ли респондентом диалектные и устаревшие формы немецкого языка? Запретные темы в разговоре с русскими – знакомыми и коллегами. Запретные темы в разговоре с русскими немцами – знакомыми и коллегами. Что респондент понимает под «Markt», «Marktplatz»? (слова – первые ассоциации, спонтанные)

Приведем краткие выводы из анализа ответов, данных респондентами. Из 100 опрошенных респондентов немецким языком владели всего 31 человек. Дети и внуки данных респондентов немецким языком в основном не владеют. Респондентов мы разделили по возрасту (в зависимости от поколения) на три группы. Первая группа (старшее поколение) – практически все свободно владели немецким языком и считали себя немцами. Все респонденты второй группы не имели четких представлений о своих корнях, в отличие от представителей первой группы. Но после проведения беседы, длительной переписки с ними стало очевидно, что у них появляется интерес к теме корней и немецких предков, в результате респондентами был предложен вариант получения информации из достоверных источников (характерно для 7 человек из 27). Респонденты, отнесенные к третьей группе, немецкий язык знают мало. Лишь один респондент признал немецкий родным языком.

Аналогичная ситуация с самоидентификацией РН. Представители первой группы считали себя немцами, даже если в силу определенных политических обстоятельств им приходилось скрывать данную информацию. Представители второй группы самоидентифицируют себя как немцы в гораздо меньшей степени. Респонденты же третьей группы практически полностью отнесли себя к русским: у большинства российских немцев происходит утрата этнических корней, что не может не являться тревожным фактором.

2. Исследование в социальных сетях

Нами было проведено также исследование особенностей менталитета российских немцев в социальных сетях. Так, анализ показал, что основная доля общения российских немцев в сети Интернет приходится на социальную сеть «В контакте», в сети

зарегистрировано несколько групп, где осуществляется обмен информацией и общение представителей семей российских немцев. Исследования в социальных сетях проводятся регулярно организациями или самими представителями российских немцев. Среди тем для опросов можно выделить: знание немецкого языка, самоидентификация, культурные традиции в семье, исторические корни и т. д.

Немцы владеют и другими языками народов России, кроме русского. Это языки тех народов, с которыми немцы проживают в непосредственной близости. Так, по данным переписи, казахским языком владеют 2 291 человек – (0,38%), украинским – 2 066 (0,35%), татарским – 813 (0,14%), узбекским – 557 (0,09%), польским – 330 (0,06%), армянским – 234 (0,04%), эстонским – 166 (0,03%), грузинским – 138 (0,02%), литовским – 115 (0,02%), латышским – 108 (0,02%) и т. д. В принципе, немцы, хотя бы по несколько человек, владеют всеми языками, перечисленными в материалах переписи, в том числе языками народов Дагестана или Крайнего Севера. В целом полилингвизм, т. е. знание помимо немецкого и русского языков еще какого-либо языка, характерен для 1,5% немцев [3, с. 41].

Можно выделить еще одну социальную сеть, послужившую материалом исследования. Это Информационный портал российских немцев RusDeutsch, он был создан в 2003 г. За эти годы он развился, стал двуязычным. Неотъемлемой частью портала стали его субсайты, рассказывающие об истории и культуре российских немцев, предлагающие информацию по различным видам деятельности, осуществляемой самоорганизацией российских немцев на благо немецкого этноса нашей страны. Данные анализа общения российских немцев в социальных сетях подтверждают выводы, которые были получены в результате непосредственного общения с представителями различных поколений российских немцев. Этническая общность российских немцев находится в стадии ассимиляции: большинство респондентов не используют немецкий язык для повседневной коммуникации; подверглись брачной ассимиляции или родились в этнически смешанных браках; не принимают участие в немецкой самоорганизации и не выразили желание, в случае восстановления этнического территориального образования, переехать в зону компактного проживания немецкой общности.

Проведенное исследование позволило сделать ряд выводов.

1. Вопросы положения немцев в России, их идентификации как народа интересовали исследователей на протяжении долгого времени, с самого момента их переселения. Они всегда вызвали серьезный научный интерес [4, 5, 6]. В настоящее время на территории Российской Федерации действуют более 500 культурных объединений российских немцев. Это Центры немецкой культуры, национально-культурные автономии, отделения общества «Возрождение», молодежные объединения, российско-немецкие дома, различные фонды. В изменившихся условиях требуется координация деятельности этих организаций, их централизованная поддержка. Нельзя не отметить активизацию специалистов в этой сфере: исследования проводят как на уровне научных изысканий, так и на уровне социологических опросов, есть целый ряд серьезных исследований психологов.

2. Анализ показал, что концепции идентичности российских немцев различаются по числу элементов (частичных идентичностей) и, соответственно, по степени признания автономности этой группы. Возможны следующие идентичности: немецкая (тип мигранта) – на уровне индивида и на уровне группы; российско-немецкая (самостоятельный этнос) – самодостаточная культура; русская и немецкая одновременно (тип субэтнической общности) – конфликтная идентичность; не русская и не немецкая – кризисная идентичность; немецкая идентичность как этническая, российская – как гражданская.

3. В процессе исследования было выявлено, что, будучи весьма образованными, немецкие преподаватели (Елабужского пединститута) стремились не только передать свои знания новым поколениям, но и показать через свои уроки / лекции всю самобытность немецкого народа, познакомить с его культурой, достижениями в науке, литературе, искусстве. Огромный вклад немецкие педагоги внесли в развитие филологии как науки, межкультурного взаимодействия, двуязычной коммуникации.

4. Анализ социологического опроса, проведенного посредством анкетирования, показал, что респонденты трех возрастных групп по-разному относятся к вопросам самоидентификации. Первая группа – самая старшая, в наибольшей степени идентифицирует себя с немецкой нацией, они не просто считали себя немцами, но и прекрасно говорили на немецком языке, знали немецкую культуру и историю. Представители второй группы уже в значительно меньшей степени чувствуют свою принадлежность к немцам, в то же время, знания данных респондентов о своих корнях достаточно обширны. Наиболее сложную группу, с точки зрения национальной идентификации, составляют представители, вошедшие в третью группу. Молодые люди значительно меньше знают о своих корнях, практически не говорят на немецком языке, не ассоциируют себя с немцами. Так же, как и некоторые другие исследователи, мы согласны с выводом относительно неравномерности восприятия термина «русские немцы»: «Also there are noticeable distinctions in the functional characteristics of the term «Russian Germans» as seen by representatives of different age groups. Young people regarded the term as ethnographical and historic-political. The definition of this term as sociological was favoured by the middle-aged respondents. As for the elderly respondents, most of them considered the term «Russian Germans» as political-administrative» [4, p. 52].

Итак, нами был сделан вывод о том, что на определение самоидентичности РН влияет комплекс факторов: это место их проживания, семейные традиции, образование, возраст и др. Исследование вопросов самопрезентации российских немцев, уехавших в 1990–2000-е гг. в Германию, несомненно, должно дать несколько иные координаты. Признание родным языком материнский или же основной в социализации язык, сложности в освоении родного / неродного, изучение второго иностранного языка и др. проблемы – все они как в зеркале отражаются и в изучаемом нами аспекте [7].

Заключение

Обобщая результаты исследования, можно выявить ряд проблем, касающихся единства немцев и признания этнической общности: разрозненность немецкого населения; утрата немецкого языка как средства общения и сохранения культуры; снижение уровня поддержки (прежде всего финансовой) со стороны Правительства РФ; потеря ориентиров: люди с немецкими корнями не видят смысла в подчеркивании своей этнической принадлежности. На сегодняшний день, из граждан с немецким этническим происхождением в возрасте до 30 лет только 25% идентифицируют себя с этносом российских немцев, остальные – с русскими и другими этническими общностями, то есть этническая общность российских немцев находится в стадии ассимиляции: большинство респондентов не используют немецкий язык для повседневной коммуникации; подверглись брачной ассимиляции или родились в этнически смешанных браках; не принимают участие в немецкой самоорганизации и не выразили желание, в случае восстановления этнического территориального образования, переехать в зону компактного проживания немецкой общности. Тем не менее, у нас имеются и оптимистические прогнозы. Дело в том, что нам в своем исследовании удалось показать, что жизнь современных (сегодняшних) российских немцев, активно работающих в социальных сетях, в большинстве своем тесно связана с немецкой культурой и немецким языком, т. е. они не утрачивают своих этнокультурных и этноязыковых корней. У многих из них проводится серьезная работа по восстановлению своих родословных, по совершенствованию своего немецкого языка. Современные российские немцы находятся в тесных контактах друг с другом, общаясь и обмениваясь своим опытом на немецком языке, проявляется своеобразный тесный межнациональный русско-немецкий симбиоз, позволяющий человеку сказать о себе, о своих корнях. Более 30% наших респондентов знают немецкий язык, интересуются историей своего народа, предпринимают определенные действия в этом плане. Только общими усилиями, стремлением помочь себе и другим сохранить родной язык мы можем добиться сохранения и многоязычного полотна России.

Мы допускаем, что наши оптимистические прогнозы несколько преждевременны, ибо интернет-переписка и общение происходит, главным образом, с высокообразованными людьми, активными пользователями всемирной сети и не дает полной объективной картины. Перспективный ресурс нашего исследования мы видим в изучении еще большего числа российских немцев в разных регионах нашей страны и в выявлении закономерности языковых предпочтений в результате дисперсного и компактного проживания немцев на отдельных территориях.

Литература

1. Koudrjavitseva E., Salimova D., Martinková, A. Innovative Tools for the Prevention of Psycho-Pedagogical Problems, for Bilinguals Aged 0–14 in the «Triangle of Mutual Safety Integration». In *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*. 2016. Vol. XII. P. 1–451. Future Academy, P. 96–102. <<http://www.futureacademy.org.uk/publication/EpSBS/IFTE2016VolumeXII>>.
2. Салимова Д. А., Данилова Ю. Ю., Крпоткина И. Е. Историко-социальный подход к проблеме языка и культуры российских немцев Поволжья (на материале опубликованных архивных документов) // Политическая лингвистика / гл. ред. А. П. Чудинов. Екатеринбург.: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2015. Вып. 4(54). С. 134–139.
3. Дитц В. Г. Кто мы, российские немцы? [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rdinfo.ru/soc_rd/article.php?mode=view&site_id=34&own_menu_id=14127.
4. Dinges, J. The Identification of the Russian Germans in the German-speaking Countries of Europe. In *Socialinis Darbas*. 2006. N 5(1). P. 50–56.
5. Bogoslovskaya Z. M., Shchegolikhina Yu. V. Features of the Concept FAMILIE Represented in the Biographical Discourse of Russian Germans. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 200. 2015. P. 167–173.
6. Kostomarov P., Bolotnikova O. The Peculiarities of Precedential Situations in the Discourse of the Representative of Volga Germans of Siberia. In *XV International Conference «Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations»*, 9–11 November 2015, Tomsk, Russia. 2015. P. 67–70.
7. Salimova D., Johnson, H. Difficulties in the Teaching of Russian as a Foreign Language: the Perspectives of an Ethnically Tatar Specialist in Russian Philology and an American Student. In *Life Science Journal*. 2014. N 11(5s). P. 219–223. <<http://www.lifesciencesite.com>>.
8. Шпак А. Историческое, географическое и статистическое описание немецких поселений. 2005–2016. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://wolgadeutsche.ru/list/degott.htm>.
9. Российские немцы. XXI век: мат-лы межд. научно-практ. конф. и социологического опроса. М., 2008. М., 2011. 372 с.

References

1. Koudrjavitseva E., Salimova D., Martinková, A. Innovative Tools for the Prevention of Psycho-Pedagogical Problems, for Bilinguals Aged 0–14 in the «Triangle of Mutual Safety Integration». In *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. 2016. Vol. XII. P. 1–451. Future Academy, P. 96–102. <<http://www.futureacademy.org.uk/publication/EpSBS/IFTE2016VolumeXII>>.
2. Salimova D., Danilova Yu., Krapotkina I. Socio-historical Approach to the Language and Culture of the Russian Germans of the Volga Region (Based on the Published Archival Materials). In *Politicheskaya Lingvistika*. (Ed.) A. P. Chudinov. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. Gos. ped. un-ta, 2015. N 4(54). P. 134–139.
3. Dits, V. G. Who are We, the Russian Germans? <http://www.rdinfo.ru/soc_rd/article.php?mode=view&site_id=34&own_menu_id=14127>.
4. Dinges, J. The Identification of the Russian Germans in the German-speaking Countries of Europe. In *Socialinis Darbas*. 2006. N 5(1). P. 50–56.
5. Bogoslovskaya Z. M., Shchegolikhina Yu. V. Features of the Concept FAMILIE Represented in the Biographical Discourse of Russian Germans. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 200. 2015. P. 167–173.

6. *Kostomarov P., Bolotnikova O.* The Peculiarities of Precedential Situations in the Discourse of the Representative of Volga Germans of Siberia. In *XV International Conference «Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations»*, 9–11 November 2015, Tomsk, Russia. 2015. P. 67–70.
7. *Salimova D., Johnson, H.* Difficulties in the Teaching of Russian as a Foreign Language: the Perspectives of an Ethnically Tatar Specialist in Russian Philology and an American Student. In *Life Science Journal*. 2014. N 11(5s). P. 219–223. <<http://www.lifesciencesite.com> 42>.
8. *Spack A.* Historic, Geographic and Statistic Description of German Settle-ments. 2005-2016. <<http://wolgadeutsche.ru/list/degott.htm>>.
9. Russian Germans. XXI Century: Materials of International Scientific-practical Conference and Sociological Survey. M., 2008; M., 2011. 372 p.

УДК 811.511.131(045)

Bártfai Cs.

University of Szeged, Hungary

UDMURT LANGUAGE IN VIRTUAL SPACE

This paper focuses on the presence of the Udmurt language in the virtual space, especially on the popular Russian social network site called Vkontakte. Unlike other endangered languages, the Udmurt language has a lot of materials online, and is one of the most active minority languages on SNS (Social Network Sites) in Russia [1]. There are factors that might add to the popularity of the Udmurt language, for example there is a famous music group, called «The Grannies of Burenovo», who participated in the finals of the Eurovision Song Contest 2012, and their success improved the Udmurt language's prestige [2].

Bilingual studies show there is correlation between the choice of language and the topic of the message [3]. The Udmurt language is usually considered to be mostly a family language, like many of the minority languages of Russia. The tendency of strong russification leaves no or very few other domains for minority language use: the language of instruction in schools, the language of bureaucracy, the language of legislation, even the language of everyday life is usually Russian [4].

The study shows no correlation between the topic and the choice of language, even the source of the information is irrelevant from this perspective. The research also shows that judging by the number of posts on Vkontakte and the activeness of the community, the Udmurt language is not endangered, at least not digitally. However, it is unclear how Udmurt users are using the language outside their online communities.

Key words: Udmurt language, virtual space, sociolinguistics, bilingualism, language choice, Vkontakte.

Introduction

The Udmurt language is a member of the Permic branch of the Uralic language family. Its closest relative is the Komi language. Udmurt is the fifth largest Uralic language with 552 299 ethnic Udmurts altogether (according to the 2010 census of Russia). Most of them are living in the Udmurt Republic, which is part of the Russian Federation, here they make up to 28,0% (410 584) of the population. There are also small diasporas of Udmurt speakers in other parts of Russia: Kirov Oblast, Perm Krai, Bashkortostan, Tatarstan, Mari El. The official languages of the Udmurt Republic are Russian and Udmurt, but in practice this is just a symbolic gesture, because government officials do not speak Udmurt, and there are just a few schools where they even teach the Udmurt language [5]. However, the Udmurt language is one of the most digitally active minority languages in Russia. There are a lot of web pages and blogs in the Udmurt language, a lot of Udmurt videos on Youtube, and a large number of users not only on the

Russian SNS V Kontakte, but also a relatively decent number of users on Facebook and Twitter. And the most important part of the online presence of a language is the presence on Web 2.0, because it provides the opportunity for everyday users to create content without any special computer related knowledge instantly [1].

Nowadays the importance of digital language use rose, as the methods and means of communication and literacy were changed dramatically in the last few decades [6]. The probability of survival for a language now depends on not just the number, location, density, etc. of speakers, but also on whether the language is active online and used in everyday life. Kornai states there are two kinds of language death, the death of a language and the digital death of a language. Today both are equally important, and mostly independent of each other. While a dead language can be digitally active, for example Latin, Yiddish and Ancient Greek can be used in online communication. Also a digitally dead language can be far from real-life extinction and be completely missing from online communication for example the languages that have no literacy, but have relatively large and vital communities. However, it is obvious that the digitally absent languages are destined to become extinct sooner or later in the future [7].

The original factors of language choice yet still remain the same, because the category of properties of communication did not change, just the amount of possible values for these properties grew in number. The four main factors of language choice, according to Grosjean, are the following: the situation, the topic, the participants and the function of the message [3]. From these factors, I mainly focused on the topic of the message.

So the main aim of my research was to look for any kind of correlation between the choice of language and the content of message. I also took into account the type of the message (news/polls/requests), the target of the message and the sender of the message.

1. Methodology

This paper follows the traditions of content analysis studies from the point of theoretical independency. The mainly descriptive approach allows the research to focus on the language choice as a natural phenomenon of everyday online communication and content creation [8].

The process of collecting materials was mostly manual. After finding the most active Udmurt communities of V Kontakte, the posts were saved from the date of creation of the community. The format is virtually printed pdf, because this type not only preserves the original formatting of the material, but also saves the extra visual content of the pages, for example pictures, links for videos, audio titles, polls, etc. It is also easy to copy and paste the text for further analysis.

The actual content analysis was performed manually with the help of a Microsoft Excel database.¹ The reason for this is very simple: there is no good bilingual content analysis tool for Russian and Udmurt language. The following parameters were recorded for every post:

ID: a special identifier of the post, contains the name of the site, the name of the community, the time period of the post and a number (e.g. vk_udmurt_2016_04_001)

Sender: the name of the user, who created the post

Language of the post: either Russian, Udmurt or mixed

Area of relevance: there were three variables Udmurtia, Russia or International

Main topic: culture, politics, economics, religion, public interest

Subtopic: education, language, arts, theatre, etc.

Type of post: news or request

Type of content: text, audio, video, picture

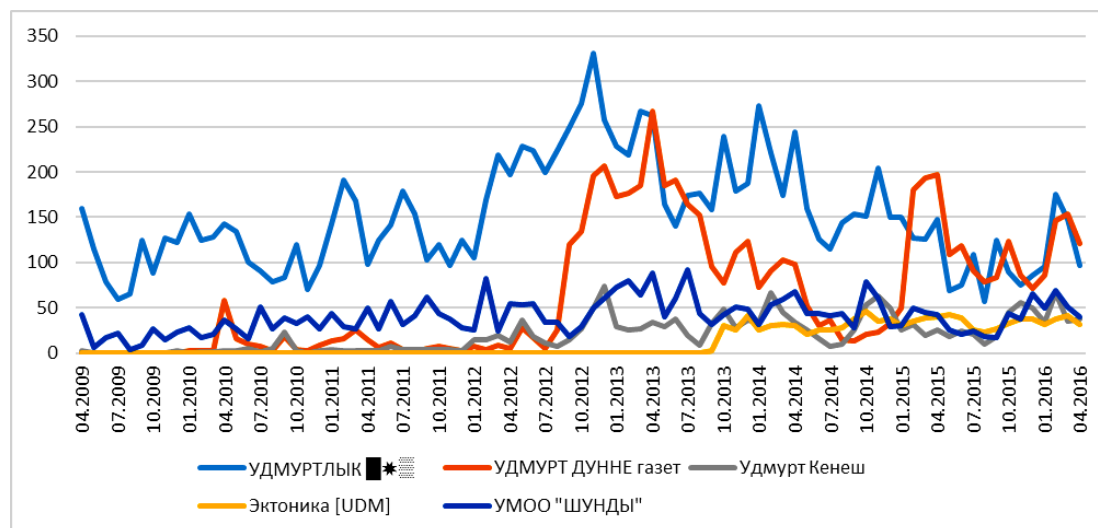
Source: either original or a repost

Commentary: if something was unclear, or really case-specific, it was mentioned here.

¹ Here I would also like to mention that I received a lot of help and advice from my Udmurt-Russian teacher, Ekaterina Suncova, without whom this research would have not been possible.

2. Materials

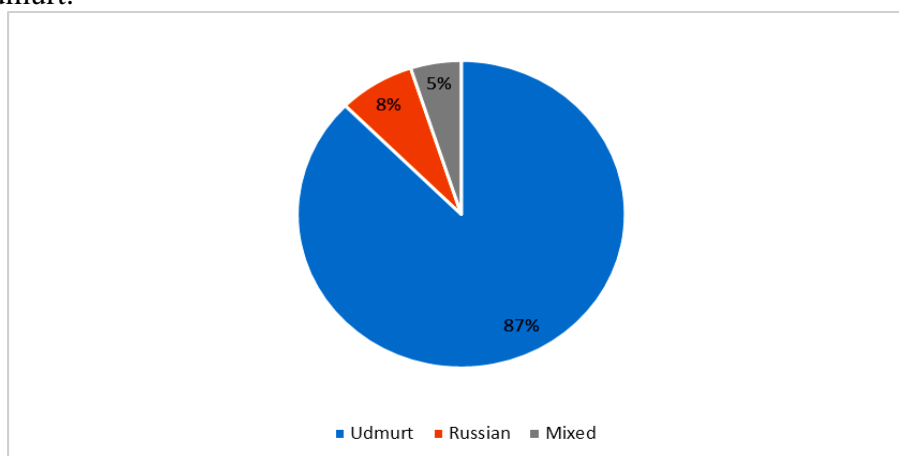
The five most active Udmurt-related communities were selected, for the study, by weighing different aspects of the communities, for example, they had to be easily searchable on Vkontakte and with search engines like Google or Yandex. The easier it is to find these communities the easier it is for users to join these groups. They also had to be relatively active during the research period, which was April 2016. There were 326 posts analysed altogether. The materials were collected and archived in May 2016, but all posts of the communities were saved from their beginning for statistical analysis. The following paragraph shows the relative stability in the number of posts per month. There is usually at least one post per day per community.



1. Number of posts per month

УМОО «ШУНДЫ»

The community has been active since January 2008. Only the administrators of the page can create posts, but besides the original content, they also repost materials from other pages. Their own posts are nearly always in Udmurt and they usually share content on the topic of culture and of public interest. Sometimes, their reposts are in Russian, but only if they contain Udmurt related information. Almost every post contains an attachment, either a picture or a video, and the administrators frequently use emojis to enhance their posts. They try to create an Udmurt-only atmosphere, but if the information is crucial for the ethnic Udmurt community the language of the source is irrelevant, however they try to lessen the Russian influence by writing a few words of introduction in Udmurt.

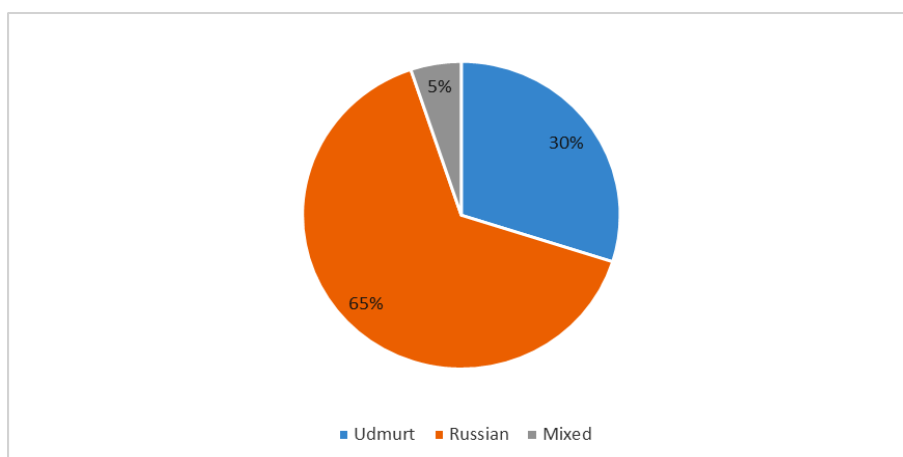



2. Language of posts on the page УМОО «ШУНДЫ» (40 posts)

УДМУРТЛЫК

Russian and Udmurt bilingual community of users, but gathering all kinds of ethnically, culturally or linguistically Udmurt related content and users. Not only ethnic Udmurts, but Russians who are living in the Udmurt Republic, or those who are interested in the Udmurt culture, are also a part of this group. The page consists of mostly news and information about Udmurtia, but one could find a variety of post types, from theatre programmes to «cats-for-sale» posts. This is due to the free posting policy, because every member of the group has the right to create content on the community's news feed. This group is also one of the first and most popular Udmurt themed communities on Vkontakte.

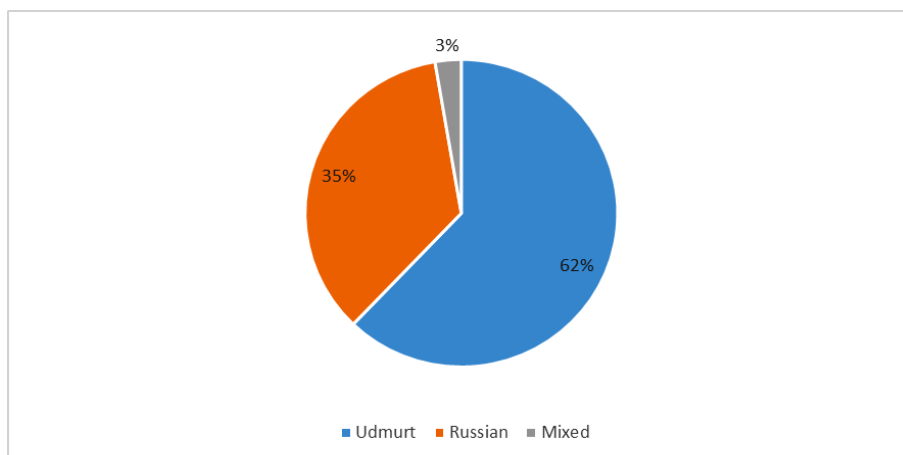
The language of the posts is mostly Russian, but there are also a lot of Udmurt posts. The ratio is about 2/3 Russian, 1/3 Udmurt, but there seems to be no correlation between the topic and the choice of language.



3. Language of posts on the page УДМУРТЛЫК  (97 posts)

Удмурт Кенеш

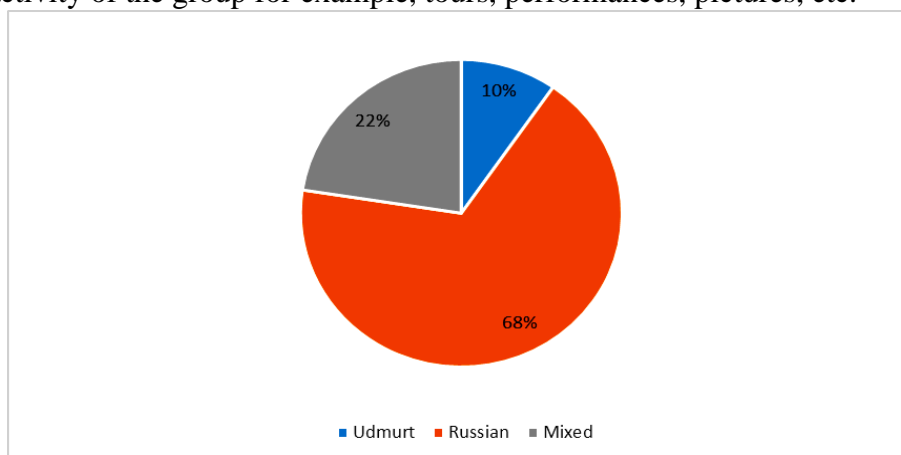
This community was created in February 2009, as an official Vkontakte page for the Udmurt Кенеш, which is an independent group of Udmurt activists, who are trying to help the Udmurt effort. This is the reason why the administrators are usually just sharing news of their activities, and important information for the Udmurt ethnic community. This page functions as a collection of Udmurt related news and posts on social media, so the topics of all posts are very similar.



4. Language of posts on the page Удмурт Кенеш (37 posts)

Эктоника [UDM]

The Vkontakte page of a popular Udmurt music group. Surprisingly, most of the posts are in Russian, but there is also a notable amount of mixed language use. All of the posts are closely connected to the activity of the group for example, tours, performances, pictures, etc.

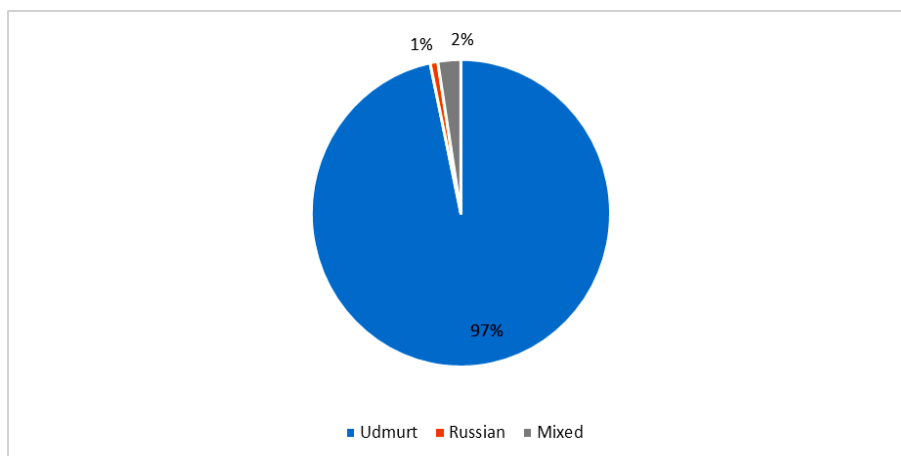


5. Language of posts on the page Эктоника [UDM] (31 posts)

УДМУРТ ДУННЕ газет /Газета УДМУРТСКИЙ МИР

The most established and the longest running Udmurt newspaper's Vkontakte page. In the researched period the УДМУРТ ДУННЕ газет was the most active with an average 4 posts per day.

The content of the posts is mostly original, and only rarely in Russian. The admins are trying to eliminate any kind of Russian influence. There is no topic (or so it seems) which cannot be explained via the Udmurt language.



6. Language of posts on the page УДМУРТ ДУННЕ газет /Газета УДМУРТСКИЙ МИР (121 posts)

Conclusion

The results of the study show that there seems to be no correlation between the content of a post and the language of it. Every topic can be expressed with both languages without problems of understanding. There are also no tendencies that would suggest a certain topic would be more present in either Russian or Udmurt in these communities. Even the language of the information's source is irrelevant in the choice of a post's language. The most important factor in the choice of language seems to be the individual's conscious choice of language. This phenomenon is also supported by the fact, that there is just a small amount of mixed language use or balanced bilingualism. The two extremes are the most frequent: either only Russian or only Udmurt. The

reason is most likely to be the format and the nature of the texts, because on the Internet, the use of language can vary from similar-to-spoken to similar-to-printed, and in this case, the users tend to create well-formed texts [6].

The number of the posts and the activeness of the community suggest that Udmurt is not an endangered language, at least not from the digital point of view [7]. However, it remains a question, how many users follow actively these communities, because the number of followers is not equal to the number of users reached by each post. It is also unclear whether this activeness is only present online, or in everyday life too.

While the aim of this paper was to give some insight into the Udmurt language use on Vkontakte, there is a lot more questions in the field of the Udmurt language in virtual space. There is a great amount of online content, online communities, blogs, and there are other Web 2.0 scenes as well. There are a lot of Youtube videos in the Udmurt language, for example, there are more than a thousand news broadcasts, hundreds of talk show episodes, and a lot of programmes from the television channel Мынам Удмуртия, all in the Udmurt language. With this amount of material, it would be interesting to research the Udmurt virtual linguistic landscape as a whole [9]. And it would also be interesting to compare the results with the traditional linguistic landscape of Udmurt cities in real life, because it might give some ideas about how a language can thrive digitally while being endangered offline [10].

References:

1. *Pischlöger, Ch.* Udmurtness in Web 2.0: Urban Udmurts Resisting Language Shift. In *Finnisch-Ugrische Mitteilungen*. 2010. N 38. P. 143–162.
2. *Shklyayev, A.* Udmurt Language not Obligatory in Udmurtia. 2014. <<http://mariuveren.wordpress.com/2014/01/24/udmurt-language-not-obligatory-in-udmurtia/>>.
3. *Grosjean, F.* Life with Two Languages. Cambridge.: Harvard University Press, 1982. P. 135–145.
4. *Zamyatin, K.* An Official Status for Minority Languages? PhD Thesis. Helsinki, 2014. 145 p.
5. *Salánki, Zs.* Az udmurt nyelv mai helyzete. PhD Thesis. Budapest, 2007. 282 p.
6. *Crystal, D.* Internet Linguistics: a Students' Guide. Routledge, 2011. P. 19–57.
7. *Kornai, A.* Digital Language Death. 2013. PLoS ONE 8(10): e77056. doi:10.1371/journal.pone.0077056.
8. *Drisko, J. W., Maschi, T.* Content Analysis. Oxford University Press, 2016.
9. *Ivkovic, D., Lotherington, H.* Multilingualism in Cyberspace: Conceptualising the Virtual Linguistic Landscape. In *International Journal of Multilingualism*. 2009. N 6(1). P. 17–36.
10. *Landry, R., Richard Bourhis.* Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. In *Journal of Language and Social Psychology*. 1997. N 16. P. 23–49.

III. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 372.881.111.1

Невраева Н. Ю., Куприна Т. В.

Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия

РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОТИВАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматривается роль профессионально-ориентированной мотивации в процессе изучения иностранного языка. Отмечается, что изменения во всех сферах жизнедеятельности общества требуют переосмысления и внедрения новых методов обучения, ориентированных на самостоятельную деятельность обучаемых с учетом их психологических особенностей. В данном контексте особая роль принадлежит мотивации, формирующей профессиональную компетентность благодаря приобретенному опыту. Стимулирование мотивации происходит с помощью моделирования профессиональной деятельности и продуктивной коммуникации между преподавателем и студентами. Причем речь идет как о мотивации студентов, так и о самомотивации преподавателя, способного перейти на новые методы обучения в сотрудничестве с обучаемыми. Данный подход включает знание особенностей группы, индивидуальных техник обучения, знание специальной лексики, определение актуальной профессиональной тематики. Получение данной информации основано на диалогичности преподавателя и обучаемых. С учетом вышеперечисленного, студентам были предложены исследовательские и проектные виды деятельности с целью определения актуальности профессионально-ориентированного учебного материала. В заключении были сделаны выводы о продуктивности подобных методов работы, способствующих развитию профессионально-ориентированной компетентности на основе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: мотивация, диалогичность, обучение в сотрудничестве, метод проектов

Nevraeva N. Yu., Kuprina T. V.

Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia

ROLE OF PROFESSIONALLY-ORIENTED MOTIVATION IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS MAJORING IN OTHER LINES OF PROFESSION

The article discusses the role of the professionally-oriented motivation in the process of learning a foreign language. It is noted that the changes in all areas of the community life activity force to rethink and introduce new teaching methods focused on independent work of students with regard to their psychological characteristics. In this context, a special role belongs to the motivation forming the professional competence on the base of experience. Stimulation of the motivation occurs by modeling professional activities and productive communication between lecturers and students. Moreover, we are talking about both students' motivation and self-motivation of lecturers who can transfer to new training methods in cooperation with the trainees. This approach includes the knowledge of the group's characteristics and individual learning techniques, specialized vocabulary for choosing relevant

professional topics. Obtaining this information is based on the lecturers and students' dialogue. Taking into account the above listed, the students have been offered research and project activities in order to determine the relevance of professionally-oriented training materials. Finally, conclusions are drawn about the efficiency of these methods of work, contributing to the development of the professionally-oriented competence based on learning a foreign language.

Key words: motivation, dialogue, cooperative learning, research and project activities.

Введение

Изменения во всех жизненных сферах, происходящие в настоящее время, вынуждают переосмысливать учебные программы (их цели и содержание), что непосредственно ведет к изменению дидактических технологий, особенно в высшей школе. Речь идет о знаниях, которые должны быть приобретены в университетах с целью обеспечения наиболее эффективного учебного процесса [1, с. 395].

Существует несколько проблем при обучении иностранным языкам: во-первых, как преподавать иностранный язык максимально эффективно, достигая долговременного результата; во-вторых, как адаптировать преподаваемый материал к индивидуальным потребностям каждого обучаемого; в-третьих, как преподавать в соответствии с самыми новыми достижениями в области обучения иностранному языку [2, с. 467].

Новейшие модели обучения ориентируются на самостоятельную учебно-познавательную деятельность обучаемых, сотрудничество между преподавателем и студентами, поиск и применение инновационных методов, в совокупности обеспечивающих взаимосвязь образовательной, развивающей и воспитательной функций обучения.

Мотивация студентов является одной из проблем, с которой сталкиваются все преподаватели. Группа обучающихся состоит из широкого круга студентов, каждый из которых имеет различные стили обучения, свои интересы и жизненный опыт, т. е. то, что делает группу уникальной и особенной [3].

Мотивацию рассматривали В. Г. Асеев, А. И. Божович, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др. Термином «мотивация» в современной отечественной психологии обучения обозначают, как минимум, два психологических явления: 1. Совокупность побуждений, вызывающих активность индивида и определяющих его активность, т. е. система факторов, детерминирующих поведение. 2. Процесс образования, формирования мотивов, характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне [4, с. 369].

Российские исследователи Н. И. Мешков и Д. Н. Мешков при анализе отечественной и зарубежной литературы выделили два основных направления в изучении мотивации, обусловленные методологической платформой и мировоззрением того или иного автора. Представители одного из них рассматривают мотивацию с биологизаторских позиций, как проявление биологической сущности человека, как отражение внутренних инстинктивных побуждений. Мотивация в таком случае понимается как внутренняя спонтанная, независимая от социальной среды детерминанта поведения. В работах отечественных исследователей наиболее приемлемо понимание генезиса мотивации с позиции социального подхода. Здесь отрицается абсолютизация биологической сущности мотивации, утверждается ее общественно-историческая природа [5, с. 38].

По мнению Дж. Брофи, мотивация к обучению формирует компетентность за счет общего опыта, но стимулирование ее происходит с помощью моделирования, коммуникации, непосредственного обучения и социализации под влиянием других людей (особенно родителей и преподавателей) [6].

К. Уильямс указывает, что мотивация, вероятно, является наиболее важным фактором, на который педагоги могут ориентироваться для того, чтобы улучшить качество обучения. Существуют многочисленные междисциплинарные теории, которые высказывают предположения, объясняя мотивацию. Хотя каждая из этих теорий имеет свои сильные стороны, ни одна из них не может адекватно объяснить все аспекты мотивации. Дело в том,

что люди в целом, и студенты, в частности, представляют собой сложных индивидов, имеющих сложные потребности и желания. Что касается студентов, то небольшое количество из них может пройти обучение без мотивирования на постоянной основе. В процессе мотивации можно выделить пять ключевых составляющих: студент, преподаватель, содержание, метод / процесс и окружающая среда [7].

Для эффективной трудовой деятельности большое значение имеет психологическое состояние профессиональной заинтересованности, для которой характерны: осознание значимости профессиональной деятельности; стремление больше узнать о ней и активно действовать в ее области; концентрация внимания на круге объектов, связанных с данной областью [4, с. 381].

1. Изменение подходов и методов обучения в высшей школе

Изменения, которые происходят в дидактике высшей школы, нацелены на развитие у современных студентов самостоятельности. Следовательно, коренным образом меняется роль преподавателя. Ретрансляция знаний заменяется управлением знаниями (коучингом), т. е. умением грамотно направлять обучающихся в нужном русле, давать возможность каждому студенту проявить себя. Этот процесс автоматически предполагает развитие диалогового обучения. Таким образом, меняются годами сложившиеся стереотипы проведения лекций и практических занятий, все чаще образовательный процесс сталкивается с понятием креативности. Этот аспект помогает каждому студенту активно участвовать в учебном процессе и выполнять определенные обязанности.

Сейчас уже невозможно представить себе учебный процесс без тесного сотрудничества с обучаемыми. Современный учебный процесс подразумевает небольшие группы обучаемых. На потоке может быть несколько такого рода групп, которые могут быть разделены на подгруппы с целью выполнения определенных задач или реализации проектов. Эти подгруппы могут меняться, увеличиваться, или, наоборот, уменьшаться в зависимости от смены обозначаемых целей. Иногда для нескольких мини-групп может ставиться только одна задача. В этом случае интересен особый, индивидуальный подход каждой небольшой группы к решению одинаковых задач. В процессе работы очень важно применение таких методов, как обсуждение, анализ, диспут, ролевые игры.

Какова же роль преподавателя в данном контексте? Выступая в роли руководителя, преподаватель сам должен быть образцом для подражания. Проявление самомотивации со стороны преподавателя является сильным мотиватором для студентов. Однако это требует дополнительных навыков работы. Во-первых, необходимо хорошо знать особенности данной группы студентов. Тогда преподаватель будет иметь возможность лучше адаптировать свои инструкции к проблемам и нуждам студентов, и его личная заинтересованность будет изменять отношение студентов к преподавателю, что также способствует развитию интереса к обучению и помогает студентам верить в свои силы [8].

Во-вторых, необходимо обращать особое внимание на такие техники обучения, при которых студент соотносит себя с учебным материалом, принимает участие в предлагаемых ситуациях, проявляя активные действия, переживая состояние успеха [9, с. 237].

В-третьих, очень часто в освоении будущей профессии важную роль играет знание специальной лексики. Возникает вопрос, прежде всего, для преподавателя: как лучше вводить этот материал. Ведь ни для кого не секрет, что иногда студенты намного сильнее в своей профессиональной сфере, чем преподаватель иностранного языка, так как многие уже имеют определенный профессиональный опыт и даже постоянную работу. В таком режиме преподавателю приходится самому быть «обучаемым», так как каждый день в языке появляются новые, часто заимствованные, но широко используемые термины. Следует отметить, что полисемия терминов весьма многообразна и требует учета профессионально-ориентированного контекста. Таким образом, происходит обоюдный процесс обучения в сотрудничестве, в котором выигрывают обе стороны (ситуация win-win). Студенты получают профессиональные знания через иностранный язык, а преподаватель погружается

в профессиональную среду, с которой постоянно контактирует, хорошо в ней ориентируется и может грамотно общаться со студентами на их профессиональном языке.

В-четвертых, диалогичность обучения проявляется и в предварительных опросах студентов о наиболее актуальных профессиональных направлениях, которые можно было бы реализовать через обучение иностранному языку. С этой целью и дается первое задание мини-группам. В процессе совместной работы у преподавателя появляется понимание, какие темы необходимо рассматривать в первую очередь. Это очень важно, так как лексика, используемая в темах, широко применима в профессиональной деятельности студентов. Одновременно анализируются грамматические конструкции, наиболее употребительные в данном профессиональном контексте.

Каковы же методы реализации поставленных задач? Например, Т. С. Анисимова и Г. Г. Бойко [10, с. 3] предложили следующий ряд методов. Большую часть материала предполагается отдать студенту на самостоятельное изучение, учитывая его профессиональный интерес, при этом постоянно курируя его деятельность через проведение конференций, круглых столов, работу в небольших группах.

Здесь также важны проектные работы, семинары, так как именно в таких ситуациях студент полностью раскрывается, чувствует свою значимость и заинтересованность преподавателя в анализе его деятельности. Все большую популярность среди студентов набирает такая форма обучения, как работа в мини-группах, где каждый выполняет определенное задание, но итог должен быть общим. Чаще всего такая форма подразумевает определенные исследования и как результат – обсуждения и принятие преподавателем решений, необходимых для дальнейшей работы со студенческой аудиторией.

Для эффективной мотивации преподавателю необходимо «войти» в профессиональный контекст студентов. Для этого важен предварительный диалог с ними с целью определения наиболее профессионально значимых тем, грамматических и лексических явлений, наиболее часто используемых в данной профессиональной сфере и др. Преподаватель продумывает полученную информацию и осуществляет методически грамотное введение необходимого материала. Важно подчеркнуть, что при таких методах проведения занятий студент учится не только самостоятельности, но, кроме того, он понимает, что является важным звеном в профессиональной цепочке исполнителей и несет ответственность за порученное задание.

Как показывает опыт, студенты при проведении круглых столов и семинаров не боятся высказывать свое мнение, так как имеют собственный опыт, анализируют прочитанную литературу, узнают мнения других студентов и т. д. Необходимо отметить и международные гранты, которые пользуются большой популярностью у студентов. Любой грант связан с научной деятельностью, а студентам этих знаний, как правило, не хватает на этапе обучения в высших учебных заведениях. Следовательно, требуется умелое руководство преподавателя, предоставляющего свои профессиональные знания.

Следует отметить, что исследовательская и проектная деятельность очень популярны. Для многих студентов важно, что их работы публикуются в периодических изданиях, а результаты проектов могут быть использованы в профессиональной деятельности, так как каждому человеку важен конечный результат, а фактор удовлетворенности от проделанной работы также неоспорим.

Заключение

Таким образом, введение новых методик с учетом психологических особенностей и профессиональных интересов самих студентов крайне необходимо в современной высшей школе. Огромную роль играет процесс вовлечения студентов в активную учебную деятельность, применение инновационных технологий. На основе опытно-поисковой работы мы пришли к выводу о том, что исследовательская и проектная деятельность с представлением результатов на открытых семинарах, конференциях и круглых столах является наиболее продуктивным методом работы в студенческой аудитории, так как является высоко мотивирующей за счет профессионально-ориентированной составляющей. В то же время, указанный метод работы требует самомотивации преподавателя к освоению междисциплинарных направлений. По

результатам данного эксперимента нами было создано учебно-методическое пособие для студентов IT-специальностей с учетом их профессиональных интересов. Однако самым важным является то, что студенты сами были активными разработчиками профессионально-ориентированных материалов, что является высоко мотивирующим фактором.

Литература

1. *Невраева Н. Ю.* Билингвальное образование в гипертекст-организации // Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте: мат-лы первого межд. виртуального форума в Японии. Киото: Изд-во ун-та Киото Сангё, 2014. С. 395–399.
2. *Петкова Г. Р., Николова В. В.* Глобализация, европейская языковая рамка и новые тенденции в обучении иностранным языкам // Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте: мат-лы первого межд. виртуального форума в Японии. Киото: Изд-во ун-та Киото Сангё, 2014. С. 466–470.
3. *Motivating Students: Teaching Strategies for Student Learning.* <<http://www.howtodothings.com/education/a1892-how-to-motivate-students.html>>.
4. *Столяренко Л. Д.* Основы психологии: уч. пос. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 369 с.
5. *Мешков Н. И., Мешков Д. Н.* Мотивация личности как ключевая проблема психологии // *Integration of Education*. 2015. Vol. 19. N 1. P. 37–43.
6. *Brophy, J.* *Motivating Students to Learn.* McGraw-Hill, 1998. 277 p.
7. *Williams, C.* Five Key Ingredients for Improving Student Motivation. In *Research in Higher Educational Journal*. University of Wisconsin, Madison. <<http://www.aabri.com/manuscripts/11834.pdf>>.
8. *Motivating Students.* In *Center for Teaching*. Vanderbilt University. <<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/motivating-students/#strategies>>.
9. *Кадырова Г. Р.* Из опыта работы о применении инновационных технологий в учебном процессе вуза // Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте: мат-лы первого межд. виртуального форума в Японии. Киото: Изд-во ун-та Киото Сангё, 2014. С. 235–240.
10. *Анисимова Т. С., Бойко Г. Г.* Мотивация студентов в структуре дидактики высшей школы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. N S7. С. 1–5.

References

11. *Nevraeva N. Yu.* Bilingual Education in Hypertext Organization . In *Socio-cultural and Philological Aspects in the Educational and Academic Context: Proceedings of the First International Virtual Forum in Japan*. Kyoto: Izd-vo Kyoto Sangyo un-ta, 2014. P. 395–399.
12. *Petkova G. R., Nikolova V. V.* Globalization, European Linguistic Frame and New Trends in Teaching Foreign Languages. In *Socio-cultural and Philological Aspects in the Educational and Academic Context: Proceedings of the First International Virtual Forum in Japan*. Kyoto: Izd-vo Kyoto Sangyo un-ta, 2014. P. 466–470.
13. *Motivating Students: Teaching Strategies for Student Learning.* <<http://www.howtodothings.com/education/a1892-how-to-motivate-students.html>>.
14. *Stolyarenko, L. D.* *Fundamentals of Psychology: Textbook.* Rostov n / D: Feniks, 2005. 369 p.
15. *Meshkov N. I., Meshkov D. N.* Motivation of Identity as Key Problem of Psychology. In *Integration of Education*. 2015. Vol. 19. N 1. P. 37–43.
16. *Brophy, J.* *Motivating Students to Learn.* McGraw-Hill, 1998. 277 p.
17. *Williams, C.* Five Key Ingredients for Improving Student Motivation. In *Research in Higher Educational Journal*. University of Wisconsin, Madison. <<http://www.aabri.com/manuscripts/11834.pdf>>.
18. *Motivating Students.* In *Center for Teaching*. Vanderbilt University. <<https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/motivating-students/#strategies>>.
19. *Kadyrova G. R.* From Experience of Innovative Technologies Application in Educational Process of University. In *Socio-cultural and Philological Aspects in the Educational and Academic Context: Proceedings of the First International Virtual Forum in Japan*. Kyoto: Izd-vo Kyoto Sangyo un-ta, 2014. P. 235–240.
20. *Anisimova T. S., Boiko G. G.* Motivating Students in Structure of Higher School Didactics. In *Scientific and Methodical Electronic Journal «Kontsept»*. 2015. N S7. P. 1–5.

Мазунова Л. К.

Башкирский государственный университет, Уфа, Россия

Зеленина Т. И.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

Кудрявцева Е. Л.

Международная (сетевая) лаборатория «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования», Гюстро, Германия

Хасанова Р. Ф.

Башкирский педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия

КАЛЕНДАРЬ-ПОРТФОЛИО ДОШКОЛЬНИКА КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ МОНИТОРИНГА И КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРИРОДНОЙ ОДАРЕННОСТИ РЕБЕНКА

Статья представляет интерактивное пособие «Календарь-портфолио дошкольника» – инновационный инструмент мониторинга и развития ребенка, созданный в рамках международного сетевого взаимодействия педагогами, психологами и логопедами восьми стран мира, а также опыт его использования в России для развития природных задатков детей. Данное пособие использовалось (2015–2016 гг.) в качестве одного из главных компонентов системы развития природной одаренности детей в рамках грантового проекта Президента РФ «Система развития одаренности дошкольников в обогащенной культурно-языковой среде и в содружестве детского учреждения и семьи».

В аналитической части статьи изложены концепция пособия, структурно-функциональные особенности и принципы работы с ним, отличающие его от пособий подобного типа. В заключительной части статьи описывается деятельность, стимулированная пособием, и опыт работы с ним.

Ключевые слова: «Календарь-портфолио дошкольника», одаренность, самооценка, мониторинг, диагностирование, интерактивность.

Mazunova L. K.

Bashkir State University, Ufa, Russia

Zelenina T. I.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

Kudryavtseva Ye. L.

International (network) laboratory «Innovative technologies in the field of multicultural education», Gustrovium, Germany

Khasanova R. F.

M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russia

CHILD'S PRE-SCHOOL CALENDAR-PORTFOLIO AS AN INNOVATIVE MONITORING TOOL AND A COMPONENT OF THE SYSTEM OF DEVELOPMENT OF CHILD'S NATURAL GIFTEDNESS

The paper introduces the interactive tutorial «Child's Pre-School Calendar-Portfolio», which can be used as an innovative monitoring and child development tool. The tutorial is the result of international networking between teachers, psychologists, and speech pathologists and therapists in eight countries. The paper also presents the experience of using the tutorial in Russia to develop natural giftedness of children. The tutorial was used (2015–2016) as one of the main components of

the system of natural development of gifted children within the grant project of the President of the Russian Federation «System of development of gifted preschoolers in enriched cultural and language environment and the unity of child care institution and the family».

The analytical part of the paper describes philosophy underlying the tutorial, its structural and functional features which distinguish it from other tutorials of this type and how to work with it. The final part of the paper describes the activities driven by the tutorial and the experience of working with it.

Keywords: Child's Pre-school Calendar-Portfolio, giftedness, self-assessment, monitoring, diagnosing, interactivity.

Введение

Повышенный интерес социума к проблеме развития детей дошкольного возраста стимулирует разработку дидактико-методического обеспечения и мониторинго-диагностирующих инструментов оценивания динамики этого процесса. Отметим, что все три стороны феномена процесса развития ребенка (измерение его динамики, мониторинг / диагностирование и психолого-педагогическое сопровождение) обеспечивают системность дошкольного образования. Системность как базовое условие успешности сложного и многогранного процесса обуславливает, во-первых, необходимость интеграции усилий педагогов, психологов, языковедов, логопедов, методистов, художников и дизайнеров, причастных к дошкольному образованию и, во-вторых, предполагает создание продукта, охватывающего все стороны базового развития ребенка с встроенными механизмами мониторинга (наблюдение), диагностирования, эргономики (удобство для пользователей – педагогов и родителей) и адаптивности (вариативность) к каждому ребенку. Продукт-пособие, в котором нуждается современное дошкольное образование, должен, помимо названного, учитывать также специфику информационно-компьютерной эпохи, в которой оказались люди XXI в., а именно, непрерывность образования длиною в жизнь и важность выработки навыков и умений самообразования.

Таким образом, логика образовательного процесса, на которой основывается современное учебное пособие, должна отвечать, среди прочего, четырем фундаментальным критериям: 1) эффективности; 2) эргономичности (экономия временных и энергетических затрат всех участников процесса); 3) модульности (адаптивность к быстро меняющимся условиям жизни социума и постоянно изменяющемуся уровню развития ребенка) и 4) пазловидности (комплементарно дополняться другими компонентами до получения некой целостной системы). Статья представляет пособие «Календарь-портфолио дошкольника» как попытку решения этой сложной проблемы.

1. Анализ современных исследований и публикаций

Портфолио – достаточно новая образовательная технология фиксирования и накопления индивидуальных достижений человека за определенный временной период, заимствованная российским образованием вместе с компетентностным подходом. На Западе она рассматривается как технология аутентичного оценивания образовательной или профессиональной деятельности человека, дающая представление о его индивидуальной образовательной траектории, позволяющая достаточно эффективно анализировать и планировать образовательную деятельность и, что очень важно, самостоятельно оценивать ее. Эти возможности портфолио позволяют использовать его в качестве инструмента самоорганизации, самопознания, самооценки, саморазвития и самопрезентации, что весьма ценно для эпохи непрерывного образования длиною в жизнь [1]. Еще одна важная характеристика портфолио – накопительная, которая позволяет использовать его в двух фундаментальных функциях – функции мониторинга, отслеживания динамики образовательного процесса, обеспечивающей видение целостной «картины» значимых образовательных результатов [2], и функции системной рефлексии о собственной деятельности.

Таким образом, полифункциональность портфолио как системной технологии обеспечивает ему постоянное расширение сфер и разнообразие видов и форм применения. Для полноты представления перечислим виды портфолио, принятые в практике американского школьного образования:

- *портфолио документации*, особенность которого состоит в сборе работ, за весь период обучения или профессиональной подготовки;
- *портфолио процесса образования*, документально фиксирующее индивидуальные подходы ученика ко всем аспектам обучения, своего рода «индивидуальный маршрут» прохождения учащимся материала, заложенного педагогом в программе;
- *презентационное портфолио*, включающее лучшие (наиболее перспективные, результативные) работы, выбранные самим учеником и им же проанализированные (отрефлексированные);
- *оценочное портфолио*, объединяющее содержание по критериям отбора и самооценки, созданным самим учеником [3].

В Европе с начала 2000-х гг. распространено «Европейское языковое портфолио» (European Language Portfolio (ELP) <http://www.coe.int/en/web/portfolio>¹), состоящее из:

- *автобиографии*;
- *языкового паспорта* для самостоятельного заполнения с учетом приложенных к портфолио «Европейских референциальных рамок владения языком»;
- *паспорта мобильностей* для фиксации образовательных поездок и обретенных или подтвержденных в них компетенций;
- *расшифровка сертификатов* как описание компетенций, полученных на разных этапах и в различных форматах образования;
- *приложение к диплому*, позволяющее лучше понять, какие именно знания в какой области и в каком объеме были обретенны данным специалистом.

С 2014 г. идет активный перевод системы ЕС-портфолио в электронную среду (<http://www.eportfolio.eu/>). Все это преследует три основные цели:

- мобилизация учащихся и специалистов за счет прозрачности и понятности во всех странах получаемого ими образования и профкомпетенций;
- переход с тотального педагогического контроля на самооценку и тем самым на самомотивацию человека в процессе образования длиною в жизнь;
- развитие многоязычия и междисциплинарности как платформы образования и профессиональной деятельности настоящего и будущего.

Изложенное позволяет оценить многофункциональность и оригинальность данной технологии, благодаря чему она нашла достаточно широкое распространение в школьной и вузовской (но пока лишь незначительно в дошкольной) практике на Западе.

Отдельные функции технологии портфолио давно используются и в России, однако без упоминания термина *портфолио*. Пользуясь американской классификацией, можно отнести вариант технологии, используемый в России на дошкольной ступени, к элементу *демонстрационного портфолио*. Российский вариант представляет собой папку-характеристику, составляемую родителями или педагогами при незначительном участии в выборе работ самого ребенка, и напоминает скорее серию фотоальбомов с разделами: «Я родился, я расту», «Любимые игры и игрушки ребенка», «Домашние поручения», «Хобби», «Творческие работы», «Рисунки, поделки» (образцы российского варианта портфолио см.: <http://portfolikids.ru>). О формировании самооценки здесь речи на данный момент идти не может.

¹ Подробный анализ Европейского языкового портфолио как образовательного ресурса и его проблематики для школьников: http://archive.ecml.at/mtp2/elp_tt/results/DM_layout/Reference%20Materials/English/ELP%20guide%20for%20teachers%20and%20teacher%20trainers-E.pdf

2. Проблема внедрения пособия и пути ее решения

Необходимость реализации проекта-победителя в конкурсе грантов Президента РФ в 2015 г. «Система развития одаренности дошкольников в обогащенной культурно-языковой среде и в содружестве детского учреждения и семьи» (БашГУ) стимулировала поиск многофункционального и одновременно эргономичного пособия, которое обеспечивало бы, с одной стороны, оптимальное решение главной задачи проекта – эффективное системное управление развитием разнообразных природных задатков одаренности детей старшего дошкольного возраста, с другой стороны, содержало бы механизм подключения самих детей и их родителей к выполнению заданий, ориентированных на развитие присущего конкретному ребенку вида одаренности, и обеспечивало бы, с третьей стороны, механизм постоянной самооценки ребенком своих успехов в выполнении каждого задания, а педагогу и родителю – механизм наблюдения за динамикой этого развития с целью его постоянной коррекции.

Поиск в российском дидактико-методическом дискурсе технологий или хотя бы разрозненных дидактических материалов, отвечающих вышеизложенным требованиям, оказался безуспешным. Нужное пособие было найдено на совместном семинаре международных (сетевых) лабораторий в Ижевске (УдГУ, октябрь 2014 г.). Именно там состоялась презентация продукта международного взаимодействия педагогов, психологов, логопедов и художников восьми стран мира – интерактивное учебно-методическое пособие «Календарь-портфолио дошкольника» [4], представленное Е. Л. Кудрявцевой, руководителем и одним из авторов проекта. Пособие необычно по форме и содержанию: формата А4, выполненное на картоне в виде отдельных листов, цветное, с ключами-ответами к каждому заданию на оборотной стороне листа, с листами самооценки для всех участников образовательного процесса – ребенка, педагога детского учреждения и родителя.

Наряду с другими инновациями, о которых речь пойдет ниже, особой ценностью этого уникального пособия для нас оказалась сводная, особым образом структурированная в виде столбцов таблица 210 разнообразных игровых заданий пособия, сгруппированных с учетом заложенного в них развивающего природные задатки ребенка потенциала. Каждое задание снабжено маркерами-навигаторами, помогающими любому пользователю грамотно ориентироваться в содержании пособия – системой разнообразных по назначению и уровню сложности заданий.

3. Цель и задачи «Календаря-портфолио дошкольника»

В настоящей статье мы представляем инновационное интерактивное, многофункциональное диагностирующе-развивающее пособие «Календарь-портфолио дошкольника», созданное интернациональным коллективом авторов для дошкольной образовательной ступени, которое, благодаря адаптации к российской образовательной среде, стало доступным для использования в дошкольных учреждениях. «Календарь-портфолио» проходит апробацию и внедрение в процесс дошкольного образования как регулярного, так и дополнительного за рубежом (Испания, Германия, Чехия, Латвия), а также в России (Татарстан, Башкортостан, Удмуртия).

Важно отметить, что пособие получило в 2015 г. «Сертификат соответствия требованиям методическим, педагогическим, эргономическим» (раздел «Методика обучения и воспитания в дошкольных учреждениях»), установленным в России к средствам обучения и может служить основой для психолого-педагогического сопровождения в рамках ФГОС нового поколения. Более того, «Календарь-портфолио» официально признан лучшим в России диагностирующе-развивающим пособием для дошкольников (ЦИТО РФ, АНО «Эврика» и др.).

«Календарь-портфолио» ориентирован на самостоятельное выполнение ребенком 5–6 лет заданий, их самопроверку по ответам, размещенным на оборотной стороне листов с заданиями. Он обеспечивает подготовку ребенка к школе, предусматривает задания, которые ребенок должен выполнить под руководством родителей. Интерактивное пособие предлагает основания для соположения точек зрения на протекание и результативность образовательного процесса дошкольника, педагога и родителя, дает возможность наблюдать динамику изменений наклонностей и интересов ребенка.

Перечислим основные задачи, которые позволяет решать данное пособие:

- 1) осуществляет индивидуализацию образовательного процесса за счет последовательности мини-результатов;
- 2) стимулирует мотивацию к исследовательской деятельности;
- 3) обеспечивает самоконтроль и самодиагностику путем оценивания самим ребенком результата выполнения каждого задания;
- 4) воспитывает дошкольника средствами неформального образования;
- 5) помогает проводить регулярный и системный мониторинг образовательного процесса и вносить коррективы в индивидуальную программу развития ребенка;
- 6) способствует эффективному взаимодействию трех сторон: педагог – родитель – ребенок.

В предисловии к пособию авторы отмечают, что формат «Календаря» позволяет ребенку визуально и тактильно наблюдать свой образовательный процесс: количество незаполненных листов пособия уменьшается, а папка-портфолио с выполненными заданиями растет. Каждое самостоятельно выполненное задание или получение новой информации на обороте листа в случае отсутствия собственного ответа являются источником положительных эмоций для ребенка.

По выбору тематики заданий и качества их выполнения взрослые могут отслеживать слабые и сильные стороны в развитии ребенка, давать листы с дополнительными заданиями для формирования недостающих умений.

Задания пособия обеспечивают развитие логического мышления, внимания и отдельных его характеристик (объем, устойчивость, концентрация), пространственного представления, мелкой моторики, расширяют объем активного и пассивного словаря ребенка и многое др.

4. Опыт использования «Календаря-портфолио дошкольника»

Процедура приобретения пособия из-за границы, его редактирование и адаптация к российским условиям, затем тиражирование и распространение по детским учреждениям заняли львиную долю грантового времени. В распоряжении детских учреждений оставалось немного времени для работы с пособием, программа которого рассчитана на целый учебный год (210 листов и маршрутный лист развития ребенка) или на полный цикл психолого-педагогического развития малыша с момента рождения до поступления в 1-й класс школы (три блока так называемых «Разделителей»).

Тем не менее, за короткий период времени с момента появления пособия в дошкольном образовательном поле и использования его в рамках грантового проекта «Одаренные дети России» сделано немало. Перечислим наиболее важные мероприятия из проделанного:

- 1) покупка пособия за границей и приобретение научным руководителем грантового проекта Президента РФ профессором Башкирского госуниверситета Л. К. Мазуновой права использования данного пособия для 1500 детей, участников проекта;
- 2) поиск в России издательства для тиражирования «Календаря-портфолио дошкольника»; исполнение этой полублаготворительной, но в высшей степени благородной миссии взял на себя директор уфимского рекламно-издательского холдинга «Диалог» Р. Г. Хуснияров;
- 3) адаптация командой проекта под руководством профессора Л. К. Мазуновой исходного варианта пособия в приемлемый для российского потребителя формат с сохранением авторских идей и концептуальных положений: удешевление стоимости, облегчение веса и др.;
- 4) организация и проведение семинаров-тренингов (в том числе вебинара с автором пособия Е. Л. Кудрявцевой) по освоению методики работы с «Календарем-портфолио» педагогами и психологами 24 дошкольных учреждений города Уфы, представителями Ижевска, Воронежа и Сургута;

- 5) организация и проведение диагностирования более 1500 дошкольников с целью выявления их природной одаренности и выстраивания по результатам диагностирования системы психолого-педагогического сопровождения их дальнейшего развития;
- 6) снабжение 24 пилотных площадок пособиями и оказание методической помощи педагогам и родителям в работе с ними;
- 7) трансляция опыта использования разработанного нами диагностирующего комплекса и системы работы по психолого-педагогическому сопровождению одаренности с использованием «Календаря-портфолио дошкольника» в регионы России (Ижевск, Ульяновск и Ульяновская область, ЯНАО, Петербург, Тверь, Волгоград и др.);
- 8) разработка коллегами из Удмуртии во главе с проф. Т. И. Зелениной и проф. А. Н. Утехиной в помощь участникам грантового проекта методических разработок к «Календарю-портфолио дошкольника» [5];
- 9) создание этим же коллективом видеозаписей занятий по «Календарю-портфолио», презентация видеозаписей педагогам детских учреждений (ДОУ), а также создание Международным методсоветом по многоязычию и межкультурной коммуникации (Германия) видеоролика «Календарь-портфолио шагает по планете»;
- 10) успешное участие магистрантов УдГУ в Международном молодежном фестивале социальной рекламы «Ясный взгляд» (МГПУ, под эгидой Департамента образования г. Москвы) с рекламой, созданной в результате наблюдения и анализа ситуации в процессе использования «Календаря-портфолио дошкольника» при взаимодействии современных родителей со своими детьми. Продукт проекта в виде трех постеров под названием «Как закопать талант ребенка?» (Инструкция для современного родителя) получил высокую оценку;
- 11) проведение круглого стола по результатам использования «Календаря-портфолио дошкольника» в рамках международной научно-практической конференции по итогам грантового проекта Президента РФ (май 2016 г.) и публикация сборника по материалам конференции [6];
- 12) получение отзывов ученых, педагогов и родителей с предложениями, критическими замечаниями и результатами работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста по данному пособию;
- 13) создание на базе факультета романо-германской филологии и Института непрерывного образования Башкирского государственного университета Международной лаборатории с распределенным участием под названием «Диагностирование и психолого-педагогическое сопровождение одаренности».

В настоящее время наши инициативы по продвижению уникального пособия связаны с разработкой нескольких проектов:

- международного образовательного проекта по обмену опытом использования «Календаря-портфолио дошкольника» для развития детской одаренности;
- проекта по созданию веб-портала с сервисами диагностирования детской одаренности;
- проекта по автоматической обработке получаемых результатов диагностирования;
- проекта по созданию сервисов развития индивидуальной одаренности дошкольников.

Заключение

Участие российских университетов (ЕИ КФУ, УдГУ, БашГУ) в международном сетевом взаимодействии постоянно увеличивающегося количества университетов ближнего и дальнего зарубежья, связанных с интеграцией международного научно-практического потенциала открывает широкие перспективы для создания специализированных ресурсных центров регионов и вузов, в которых на постоянной основе могли бы проходить семинары, мастер-классы, рабочие встречи для всех заинтересованных ученых-исследователей и педагогов-практиков.

Литература

1. Голуб Г. Б., Чуракова О. В. Портфолио в системе педагогической диагностики // Школьные технологии. 2005. N 1. 181 с.
2. Болотина Г. К. Научно-методическое портфолио педагога // Методист. 2006. N 9. 57 с.
3. Oiler, J. W. Methods That Work. In *Heinle und Heinle Publishers*. 1993. 197 p.
4. Кудрявцева Е. Л. и др. Календарь-портфолио дошкольника. Рига: РеторикаА, 2014. 260 с.
5. Утехина А. Н. и др. Методические разработки к «Календарю-портфолио дошкольника». Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2016. 52 с.
6. Мазунова Л. К. Система психолого-педагогического и методического сопровождения старших дошкольников // Проблемы диагностирования и психолого-педагогического сопровождения одаренности: мат-лы межд. научно-практ. конф. Уфа: РИЦ БашГУ, 2016. С. 3–13.

References

1. Golub G. B., Churakova O. V. Portfolio in the System of Educational Diagnostics. In *Shkolniye Tekhnologii*. 2005. N 1. 181 p.
2. Bolotina G. K. Teacher's Research-Methodological Portfolio. In *Metodist*. 2006. N 9. 57 p.
3. Oiler, J. W. Methods That Work. In *Heinle und Heinle Publishers*. 1993. 197 p.
4. Kudryavtseva Ye. L. et al. Child's Pre-school Calendar-Portfolio. Riga: RetorikaA, 2014, 260 p.
5. Utekhina A. N. et al. Methodological Developments to «Child's Pre-school Calendar-Portfolio». (Ed.) T. I. Zelenina; ILL, UdSU. Izhevsk: Izd-vo Udm. gos. un-ta, 2016. 52 p.
6. Mazunova L. K. The System of Psycho-pedagogical and Methodical Support of Senior Pre-school Children. In *Problems of Diagnosing and Psycho-pedagogical Support of Giftedness*. (Ed.) L. K. Mazunova. Ufa: RIC BashSU, 2016. P. 3–13.

УДК 811.161.1:37.016(460)(045)

Barros García B.

Russian Center «Russkiy Mir»

García Díaz Cr.

University of Granada, Spain

EL RUSO COMO LENGUA EXTRANJERA EN EDADES TEMPRANAS EN ESPAÑA

El objetivo principal de este trabajo es poner de relieve la importancia de integrar el ruso como lengua extranjera en las edades tempranas de aprendizaje en España. Para tal fin, trazamos un recorrido sobre los modelos y teorías de la enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras, así como advertimos algunas especificidades del aprendizaje del lenguaje en edades tempranas y de la lengua rusa. Por su relevancia y actualidad, hacemos hincapié en ciertas estrategias y métodos especialmente eficientes respaldados por la investigación neuroeducativa para una práctica docente que consiga resultados positivos en cuanto a habilidades comunicativas. Se presta especial atención a la relevancia y potencial del juego en el aula de lenguas extranjeras y se reclama su presencia como algo más que un divertimento en la clase de ruso como lengua extranjera. El objetivo, por tanto, del presente artículo es contribuir no solo a los estudios sobre el ruso como lengua extranjera y el modo en que podría ser integrada en el sistema educativo de lenguas en España, sino también a poner de relieve la importancia y necesidad de introducirlo en la enseñanza de lenguas en edades tempranas en España. Como resultado de este artículo esperamos que nazcan otros que demuestren y contribuyan a la implantación del ruso en el sistema educativo español.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas extranjeras, ruso como lengua extranjera en España, aprendizaje en edades tempranas, Neuroeducación.

Barros García B.
Russian Center «Russkiy Mir»
García Díaz Cr.
University of Granada, Spain

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AND EARLY LEARNING IN SPAIN

This article aims to raise the importance of the introduction and integration of Russian as a foreign language in the early learning age in Spain. The article reviews some theories and proposals on foreign languages and language acquisition, and certain particularities of the Russian language that should be noticed in every model of learning Russian as a foreign language not only at an early age. We focus on current efficient neuroscience-based methods to develop a learner's communicative competences and skills. Special attention is given to the relevance and power of play and creativity in early childhood development in foreign languages. The goal of this article is to contribute not only to the study of Russian as a foreign language and the way this language could be integrated in language learning in Spain, but also to highlight the importance and convenience to introduce it in early language learning in Spain. Based on the present article we would look forward to further studies of the integration of the Russian language in the Spanish education system.

Key words: foreign language learning, Russian as a foreign language in Spain, early learning, neuroeducation.

Introducción

En un contexto global como en el que vivimos actualmente la necesidad de comunicación con personas de otras culturas y lenguas se hace evidente. Para cubrir esta necesidad, en los últimos años, las administraciones educativas españolas han prestado especial atención a la enseñanza de las lenguas extranjeras, especialmente a su introducción progresiva en el segundo ciclo de la Educación Infantil y la Educación Primaria. Las últimas leyes de educación establecen como una competencia clave la «comunicación lingüística» de al menos dos lenguas extranjeras, lo que supone un impulso al plurilingüismo y a la demanda de enseñanzas de lenguas extranjeras dentro y fuera del ámbito escolar.

Los especialistas advierten de la importancia de la iniciación a las lenguas extranjeras en la etapa de la Educación Infantil, ya que la experiencia ha demostrado que a estas edades tempranas las capacidades lingüísticas, especialmente la perfección fonética, se adquieren más fácilmente que en edades adultas. Además, el aprendizaje de otras lenguas favorece el desarrollo cognitivo y social del niño, ofreciéndole distintas perspectivas y formas de conocer el mundo. El aprendizaje de otro idioma, especialmente si es un idioma con el que no tiene contacto, hace que el niño tome consciencia de la variedad y las diferencias culturales, lo que le brinda la oportunidad de apreciar las diferencias y de experimentar distintos puntos de vista; favorece la capacidad comunicativa y social, ya que ayuda a desarrollar la creatividad y la confianza en sí mismo; y fomenta, además, los valores de tolerancia y respeto a la diversidad.

En cuanto a la lengua que nos ocupa, el ruso en España ha experimentado un gran auge en los últimos años. El aumento del turismo ruso en nuestro país favorece el interés por esta lengua, bastante olvidada en el pasado. Al contrario que en España, en países como Francia, Alemania o Inglaterra, el estudio de la lengua rusa es algo bastante habitual, pero esta tendencia hacia la falta de interés por las lenguas eslavas en general está desapareciendo, siendo actualmente el ruso uno de los idiomas extranjeros cuya demanda ha aumentado más en el ámbito laboral en los últimos años. Son muchos los motivos para considerar la necesidad de la enseñanza del ruso como lengua extranjera en nuestro país, desde las puramente ligadas a la importancia del ruso en el panorama geopolítico hasta las que tienen que ver con los flujos migratorios e, incluso, el interés hacia la cultura y manifestaciones culturales de Rusia.

Respecto a los intereses del niño y la motivación del mismo es sabido que para los pequeños prácticamente todo lo nuevo y desconocido es fuente de interés y de curiosidad, esto será probablemente un aspecto muy positivo del aprendizaje del ruso, ya que es un idioma poco o nada presente en la mayoría de entornos familiares y escolares de nuestros niños, pero también es cierto que esta primera motivación hacia lo desconocido es bastante volátil, por eso, el papel del profesor será especialmente importante en este aspecto. Si tenemos en cuenta que este idioma es fonéticamente muy diferente al nuestro, la imitación (entendida como principal vía de aprendizaje del niño) será la gran aliada del docente.

1. La adquisición del lenguaje en la educación infantil: breve recorrido teórico

A la hora de plantearse un objetivo como el de introducir el ruso como lengua extranjera en edades tempranas conviene, siguiendo la síntesis realizada por Rueda Castaño y Wilburn Dieste (2014), trazar un breve recorrido por las teorías y enfoques planteados hasta la fecha y que deberían servir de base. Conviene, igualmente, insistir aquí en la ausencia de materiales y/o estudios sobre esta lengua en España, sobre todo si excluimos la bibliografía orientada a niños rusohablantes o descendientes de familias rusohablantes residentes en España.

A día de hoy sigue siendo fundamental reflexionar sobre la capacidad de aprendizaje en niños de la mano de Piaget (1961) y de su propuesta de que existen etapas definidas en la infancia, según el intelecto y la capacidad de percepción en el niño. Según Piaget, el principio de la lógica se desarrolla antes de la adquisición del lenguaje a través de la actividad sensorio-motriz del bebé, que interactúa y se relaciona con su medio sociocultural. Estas experiencias se integran en esquemas psíquicos, lo que el mismo autor llamó proceso de asimilación o *estimulación temprana*. Piaget y Vigotsky (2010) coinciden en que este es el proceso de aprendizaje más importante en una persona y continúa a lo largo de la vida. Piaget divide el desarrollo cognitivo en etapas; la primera etapa es la llamada *pre-operacional*, que comprende de los dos a los siete años y es donde los niños aprenden a interactuar con su ambiente de forma compleja, es un periodo en el que la visión del niño es egocéntrica. La etapa de *las operaciones concretas* sería la siguiente y abarca de los siete a los doce años aproximadamente, de ella podemos destacar el cambio de protagonismo del egocentrismo a los estímulos. Por último, la etapa de las *operaciones formales* va de los doce años en adelante y comprende el desarrollo del pensamiento abstracto y el uso de la lógica formal.

Por otro lado, Vigotsky (1989) afirma que el lenguaje tiene como función primaria la comunicación, el contacto social, tanto en el adulto como en el niño. El lenguaje interno se forma a partir del habla y se convierte en pensamiento, mientras que el lenguaje externo parte del pensamiento que se transforma en habla. Lenguaje y pensamiento son diferentes cosas relacionadas dinámicamente, el pensamiento toma forma a través de las palabras, y sin las palabras necesarias el pensamiento carecerá de forma y estructura, quedándose en nada. De los conceptos de *Interacción Social* e *Internalización* de Vigotsky se desprende la necesidad del contacto no sólo con el objeto de conocimiento, sino también con otra persona, es decir, es necesario interactuar con otros individuos, observar cómo estos individuos se relacionan con el objeto, para poder asimilar el conocimiento del mismo. Sólo a través de esta *Interacción Social* se podrá llevar a cabo en la mente del niño el proceso de *Internalización* que no es otra cosa que el procedimiento por el cual el conocimiento pasa del plano social al individual, de lo externo a lo interno, a la mente. Para Vigotsky, el lenguaje es una herramienta, mediante la cual el individuo desarrolla su capacidad de pensamiento y su inteligencia. Pero esta herramienta sólo la puede proporcionar la cultura, el medio social, así pues, podemos afirmar que en la adquisición del lenguaje, así como de todas las funciones superiores, la influencia del medio social es fundamental.

Otros autores, como Lenneber (1975), centran sus estudios en cuestiones fisiológicas, como las modificaciones en la composición química de la corteza cerebral, la neurodensidad y otras cuestiones relacionadas con la descripción de los procesos biológicos y neuronales aparentemente involucrados. De sus estudios podemos resaltar su concepto de la lateralización cerebral, del que se desprende que los procesos del lenguaje tienen lugar predominantemente en el hemisferio izquierdo del cerebro, relacionando el derecho con la modulación entonativa.

Bongaerts y Poulishse (1989), por su parte y ya muy cercano a las hipótesis actuales, defiende que no es sólo una cuestión fisiológica la que afecta a la habilidad de aprender una L2 a determinada edad, sino que existen otros factores relacionados directa o indirectamente con la edad, como la motivación para adquirir esta nueva lengua, la integración en una comunidad de lengua extranjera, la disponibilidad de tiempo para dedicar al aprendizaje (realizar tareas, estudiar, etc.), el contacto con interlocutores nativos, la interferencia de la lengua materna, el miedo al ridículo, etc.

Krashen (1983) hace una distinción entre el *aprendizaje* y la *adquisición* de la L2, que tendrá mucha relevancia en la actualidad, no solo por las implicaciones terminológicas que conlleva. Para este autor, una lengua se adquiere de manera natural e inconsciente a través de la comunicación real. De este modo, los niños no son conscientes de que están adquiriendo su lengua materna, sino que están centrados en la comunicación. Posteriormente, habiendo adquirido su lengua, el niño podrá aplicar correctamente las normas lingüísticas pero no sabrá explicarlas. En contraste al proceso de adquisición, el aprendizaje de una L2 se produce haciendo explícitas sus reglas lingüísticas, desarrollando así el alumno un conocimiento formal de la lengua. Insiste en la idea de que diversos factores emocionales y actitudinales pueden provocar un aprendizaje deficiente, por ejemplo, según el nivel de aprendizaje los estudiantes están expuesto a un mayor o menor grado de ansiedad (los niveles básicos producen más ansiedad, que los intermedios o avanzados), por lo que, a medida que aumenta el dominio de la L2, el estrés y la ansiedad disminuyen.

2. La enseñanza y el aprendizaje en la etapa de la educación infantil

La Educación Infantil en España se divide en dos ciclos: el primer ciclo abarca las edades comprendidas entre los 0 y 3 años y el segundo ciclo de los 3 a los 6 años. En este estudio, en general, nos referiremos al segundo ciclo, puesto que aquí nos interesa un panorama más habitual, como es el del niño que aprende o puede aprender una lengua extranjera cuando ya ha adquirido la materna. En la Educación Infantil el lenguaje oral tiene un papel fundamental sobre el que se desarrollan todas las demás capacidades, al contrario de lo que sucedía, al menos hasta hace relativamente poco tiempo con otras etapas, donde el lenguaje escrito se encuentra en el centro de atención. De hecho, es gracias a la evolución de la conceptualización de aprendiente, que pasa por diferentes representaciones desde el hablante gramatical hasta el intercultural (Barros García y Kharnasova, 2012), que a día de hoy se es bastante consciente de que el objetivo prioritario es desarrollar habilidades comunicativas, en el sentido más amplio de esta expresión. La comunicación debe ser función y finalidad, especialmente cuando se trata de niños pequeños.

Dicho esto, y con el fin de acercar el ruso como lengua extranjera a los niños de esta etapa, es crucial imbricar tanto el conocimiento por parte del docente de las claves del aprendizaje del lenguaje, así como las especificidades de la lengua rusa y las posibles interferencias y dificultades asociadas a la lengua materna y/o L1 de los niños. Es esta la posición desde la que se deberían diseñar las políticas educativas y métodos docentes en L2 para esta etapa, según ya reclamaban Rodríguez López y Varela Méndez (2004).

3. Modelos para la enseñanza de L2 en la Educación Infantil

Según Mur (1998), cuando el niño llega a la escuela de Educación Infantil está ávido de nuevos conceptos y habilidades que está empezando a usar y que seguirá usando para el aprendizaje de su propia lengua así como de la lengua extranjera. Entre las características del infante que destaca este autor, podemos destacar la especial habilidad para el aprendizaje indirecto, la imaginación viva, el potencial creativo y el gusto por la comunicación.

Será la creatividad una de nuestras mayores reivindicaciones en el aula de L2, cuya estimulación puede venir dada por innumerables canales y medios, entre los que encontramos el aprovechamiento precisamente de la gran imaginación de que suelen disponer, las ganas de hablar y expresarse, así como el gusto por la sorpresa, por las situaciones que rompan las expectativas y promuevan el aprendizaje autónomo por error de predicción. La idea general es que el niño sea capaz de crear lenguaje, sentido.

Para ello, como señalaba Pérez Esteve (1999), debe existir un profundo conocimiento sobre la etapa educativa en la que se encuentra el niño, así como del entorno en el que se va enseñar.

Pero, además de estos aspectos, ¿qué influencia en la manera en que un profesor enseña? Es obvio que hay muchos factores como, entre otros, biográficos, interpersonales, habilidades sociales, los materiales, la política del centro, los estudiantes, etc. Todos estos factores reflejan las influencias externas y el profesor debe siempre aprovechar las ventajas de los que sean positivos, pero, sobre todo, debe encontrar su propio camino mientras considera una serie de aspectos a los que él debe dar prioridad. Esta visión ya la resumió Halliwell (1993) en los siguientes puntos:

- Centrar la metodología en la habilidad natural e instintiva que el niño tiene.
- Trabajar los objetivos actitudinales tanto como los conceptuales.
- Llevar a cabo actividades variadas donde el lenguaje natural y real ocurra como parte del aprendizaje y no solo como uso intencionado del lenguaje.

4. El juego: una gran oportunidad para el aprendizaje indirecto

Por todo lo expuesto anteriormente, parece obvio que el juego es especialmente importante y útil, no sólo porque es divertido, sino porque los elementos lúdicos crean el deseo de comunicar y a través del juego se pueden producir infinitas posibilidades de situaciones impredecibles. Es, además, consistente la literatura científica que avala esta afirmación (Bañeres et al., 2008; Hong et al., 2009; para una revisión histórica, Melo Herrera y Hernández Barbosa, 2014). Los enigmas y las adivinanzas, donde los niños tienen que adivinar una frase o una palabra, son un muy buen ejemplo del fenómeno de aprendizaje indirecto. El niño no está concentrado en el lenguaje, sino en el objetivo de adivinar la palabra o frase, pero de manera inconsciente, esta palabra o expresión será recordada y su pronunciación será probablemente perfeccionada. De hecho, es una manera muy adecuada de aprender frases y estructuras lingüísticas. El aprendizaje consciente y directo también ayuda al niño a crear lenguaje por sí mismo. La experiencia indica que todas las personas utilizan ambos sistemas de aprendizaje (directo e indirecto). Si uno es usado más que el otro depende de una combinación del desarrollo intelectual del sujeto, su naturaleza y sus circunstancias. En la práctica, todo esto juega un papel fundamental. El aprendizaje directo y consciente parece fomentar una precisión elaborada del lenguaje, mientras que la adquisición inconsciente estimula un uso más espontáneo y fluido. Por lo tanto, ambos sistemas deben ser potenciados en clase. La importancia del juego como método de adquisición y formación de nuevas conexiones neuronales ha sido recientemente replicado en numerosas investigaciones sobre lo que, en algunos casos, se suelen llamar «*chunks*» (para una revisión, Jones, 2012) y que no son sino formas simplificadas de almacenamiento de información nueva a partir del conocimiento previo del mundo mediante «*aprendizaje difuso*» y técnicas de recuperación de esta información mediante reconocimiento de estímulos. El aprendizaje mediante este tipo de metodologías muestra ser mucho más eficiente, sobre todo en edades tempranas, además de facilitar una mejor integración de la importancia del error y la confusión en el aprendizaje de L2.

El problema reside en que la habilidad del niño para el aprendizaje consciente de las formas y estructuras gramaticales aún no ha sido desarrollada en la etapa Infantil pero, por otro lado, parece que todos los niños tienen un instinto innato para la adquisición del lenguaje. Con el fin de llevar esta característica al éxito, el profesor debe poner en práctica una metodología apropiada a través de tareas reales (recordemos la importancia que en la actualidad se le da al uso de *realia* en este sentido particular), o actividades interesantes que no sean simples ejercicios de lengua, pero que también den la oportunidad al niño de usar y elaborar el lenguaje mientras que su mente está centrada en la tarea o en tareas asociadas (pensamiento o aprendizaje *difuso*). Por esto mismo y como hemos mencionado anteriormente, los juegos no son sólo un elemento lúdico para la clase, sino también una oportunidad única para utilizar y asimilar el uso real de la lengua mientras que los niños están concentrados en participar del juego, así como una oportunidad muy efectiva de aprendizaje indirecto. Halliwell (1993) afirmaba que «*el juego no debe ser ignorado, ni considerado una pérdida de tiempo. Tampoco debe ser considerado como algo que puede introducirse al final de clase para rellenar tiempo o como un premio por hacer bien el trabajo*

«verdadero». *El juego es trabajo verdadero y útil. El juego conforma una parte central del proceso de adquisición del lenguaje, lo cual es fantástico porque los niños tienen un gran sentido de la diversión y el juego».*

En cualquier caso, el juego no es la única forma de reflejar la personalidad de los pequeños en la clase de lengua. Las funciones de estimulación, imaginación, creatividad y fantasía son también de gran importancia. Estudios recientes en Psicología experimental, cognitiva y en Neurociencia muestran que la creatividad tiene un papel determinante tanto en la adquisición de la L1 y L2 como en la potenciación de las habilidades comunicativas y de interacción social. Cabe recordar que los niños adoran usar su imaginación. En la clase de L2, la capacidad para dejar volar la imaginación y la fantasía juega un papel fundamental. Halliwell (1993) ya afirmaba que si nosotros aceptamos la función de la fantasía en la vida del niño, podemos ver cómo proporciona un fuerte estímulo para el uso del lenguaje real. Esto no solo ocurre en etapas infantiles, sino también en la edad adulta, de ahí la enorme importancia que muestra tener la lectura de ficción de cara a potenciar habilidades emocionales como la empatía (para una revisión de las bases neurofisiológicas y cognitivas: Mar et al., 2009). Debemos aprovechar esto en las clases de lengua y estimular la imaginación creativa en los niños de modo que quieran usar el lenguaje para compartir sus ideas. Ahora bien, si atendemos a los manuales de lengua rusa (en todas sus etapas), así como a las dinámicas que suelen gobernar las aulas de L2, notaremos que estamos lejos de integrar de forma eficiente las posibilidades que el juego y otros recursos, igualmente eficaces como se desprende de la investigación neuroeducativa (para una revisión, Mora, 2013) como las artes, la simulación, la realidad virtual, la lectura creativa, etc., nos brindan.

Conclusiones

La enseñanza de L2 en la etapa de la Educación Infantil es en la actualidad uno de los campos más estudiados e investigados dentro de las Ciencias de la Educación y la Lingüística. Por desgracia, cuando hablamos de enseñanza de L2 en nuestro país siempre suelen ser protagonistas idiomas como el inglés, el francés, el alemán y en los últimos años el chino. Por esto mismo, creemos tan necesario darle al ruso como lengua extranjera la relevancia y la visibilidad que merece dentro de estos ámbitos de estudio en España. La lengua rusa está experimentando en los últimos años un gran auge en su demanda en el mercado laboral, sobre todo en determinados sectores como el turismo y la hostelería o las relaciones internacionales y geopolíticas. Es por esto que surge la necesidad de formar a los futuros profesores en la enseñanza de esta y otras lenguas extranjeras, línea que sí está arraigada en sistemas educativos como el de EEUU o Reino Unido, donde la enseñanza del ruso está presente en numerosos planes de estudio tanto de los primeros estadios educativos como en la educación superior.

Si bien es cierto que existe una gran demanda de profesionales de la enseñanza de la lengua rusa por parte de padres migrantes rusos que quieren que sus hijos mantengan el contacto con su lengua materna, línea en la que se centra el grueso de la literatura científica dedicada a la metodología y la didáctica de la lengua rusa (Протасова и Родина, 2011), creemos que la implantación del ruso como L2 en el sistema educativo español y más concretamente en la Educación Infantil puede tener una enorme proyección en numerosos ámbitos de gran impacto social y económico.

Referencias:

1. *Bañeres, D. et al.* El juego como estrategia didáctica. <<http://docslide.net/education/el-juego-como-estrategia-didactica-55849218c9bf1.html>>.
2. *Bongaerts, T., Poullisse, N.* Communication Strategies in L1 and L2: Same or Different? In *Applied Linguistics*. 1989. N 10(3). P. 253–268.
3. *Halliwell, S.* La enseñanza del Inglés en Educación Primaria. Essex: Longman, 1993. 175 p.
4. *Hong, J. C. et al.* Playfulness-based Design in Educational Games: a Perspective on an Evolutionary Contest Game. In *Interactive Learning Environments*. 2009. N 17. P. 15–35.

5. Jones, G. Why Chunking Should be Considered as an Explanation for Developmental Change before Short-Term Memory Capacity and Processing Speed. In *Frontiers in Psychology*. 2012. N 3. 167 p. <<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00167>>.
6. Krashen, S. *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Michigan: Oxford University Press, 1983. 191 p.
7. Lenneberg, E. *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1975.
8. Mar, R., Oatley, K., Peterson, J. Exploring the Link Between Reading Fiction and Empathy: Ruling out Individual Differences and Examining Outcomes. In *Communications*. 2009. N 34(4) P. 407–428.
9. Melo Herrera, M., Hernandez Barbosa, R. El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. In *Innov. Educ.* 2014. Vol. 14(66). P. 41–63.
10. Mora, F. *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza, 2013.
11. Mur, O. *Cómo introducir el Inglés en Educación Infantil*. Madrid: Escuela Española, 1998.
12. Pérez Esteve, P. ¿Cómo abordar la lengua extranjera en educación infantil y primer ciclo de primaria? In *Aula de Innovación Educativa*. 1999. N 80. P. 77–82.
13. Piaget, J. *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica, 1961.
14. Rodríguez López, B, Varela Méndez, R. Models of Teaching Foreign Languages to Young Children. In *Didáctica (Lengua y Literatura)*. 2004. N 16. P. 163–175.
15. Rueda Castaño, M. C., Wilburn Dieste, M. Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. In *Perfiles educativos*. 2014. N 36(143). P. 21–28.
16. Vygotsky, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1989.
17. Vygotsky, L. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós, 2010.
18. Protasova E.Yu., Rodina N. M. *Multilingualism in Childhood*. St.-Petersburg: Zlatoust, 2011. [in Russian].

IV. СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

УДК 811.161.1:811.134.2:001.4(045)

Вотякова И. А., Емельянова С. О.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ СООТВЕТСТВИЯ РУССКИХ И ИСПАНСКИХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

В данной статье рассматриваются особенности перевода русских и испанских лингвистических терминов с целью выявления ошибок в переводческой деятельности или в речи студентов-филологов, вызванных межъязыковой синонимией и омонимией, уточняются причины появления таких неточностей. Актуальность и новизна данной работы обусловлена недостаточным уровнем и числом подобных исследований на материале терминологии, а также практической значимостью сегмента метаязыка в переводе: испанский и русский языки являются одними из наиболее распространенных языков мира. Основными методами данной работы стали количественный, описательный и сопоставительный, которые использовались для того, чтобы интерпретировать, классифицировать и систематизировать отобранный материал. Основным источником материала стал испанский словарь лингвистических терминов, который включает в себя свыше 3000 словарных единиц. В ходе анализа было выявлено, что ошибки, возникающие в процессе перевода, обусловлены влиянием разных лингвистических традиций, временем заимствования или формирования термина, особенностями собственной терминологической системы, целью употребления термина в языке и т. д. Результаты данного исследования будут полезны при изучении филологических дисциплин на курсах русского и испанского языков.

Ключевые слова: межъязыковые соответствия, межъязыковые омонимы, межъязыковые синонимы, терминология, интерференция, калькирование.

Votyakova I. A., Emelianova S. O.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

INTERLANGUAGE CORRELATIONS BETWEEN RUSSIAN AND SPANISH LINGUISTIC TERMS

The article discusses the problems of translating Russian and Spanish linguistic terms to identify the errors in the speech of students and their translations caused by cross-language synonymy and homonymy; the reasons for inaccuracy are clarified. The lack of similar studies based on terminology accounts for the relevance and novelty of the paper; there is also a practical need for a metalanguage in translation, as Spanish and Russian are the most commonly used languages in the world. The main research methods applied are: quantitative, descriptive and comparative; they were used to interpret, categorize and organize the selected material. The Spanish dictionary of linguistic terms, including more than 3000 vocabulary units, was the main source of the material. The study revealed that the errors in translation were caused by different linguistic traditions, the time of a term's borrowing or formation, the peculiar features of the target language terminology system, the purpose of using the term, etc. The results of the conducted research will be useful for studying philology in the courses of Russian and Spanish.

Key words: interlanguage correlations, interlanguage homonymy, interlanguage synonymy, terminology, interference, loan-translation.

Введение

Актуальность настоящего исследования заключается в том, что в XX и XXI вв. проблема двуязычия и межъязыковых соответствий обозначилась как «ведущее направление исследований в области образовательной политики Европы» [1, с. 35]. Новизна представленной работы обусловлена отсутствием подобных научных изысканий на материале лингвистической терминологии, хотя по ряду других языков перевод терминов является проблемой, детально исследованной и разработанной.

Основными источниками для данной работы стали: словарь лингвистических терминов (русско-испанско-русский), выпущенный научно-исследовательской рабочей группой «*Slavica Complutensia*» под руководством Марии Санчес Пуиг в мадридском университете Комплутенсе в 1994 г., включающий свыше 3000 лингвистических терминов. Вторым основным источником нашего исследования стал «Словарь лингвистических терминов» О. С. Ахмановой, включающий около 7000 терминов всех лингвистических дисциплин (фонетики, фономорфологии, морфологии, синтаксиса, лексики, лингвостилистики). Уникальность этого словаря состоит в том, что в нем, помимо обозначения на русском, даны названия лингвистических терминов на английском, немецком, французском и испанском языках, а также приведены необходимые примеры на русском языке.

1. Межъязыковые соответствия как предмет изучения в современной лингвистике

Современное языкознание все чаще прибегает к использованию сопоставительного метода при изучении языков. Этот метод выявляет закономерные лексико-семантические соотносительные категории. «Принимая во внимание семантическое содержание сравниваемых единиц, их звуковую (графическую) форму, а также их синтагматические и речевые характеристики, ученые различают такие синхронические межъязыковые категории как синонимию, омонимию и паронимию» [2, с. 71].

Межъязыковые синонимы сходного вида практически никогда не вызывают трудностей при переводе. Наоборот, «это так называемые «друзья переводчика», вызывающие положительную интерференцию и, благодаря сходству как в плане выражения, так и в плане содержания, облегчающие изучение и понимание языков» [3, с. 32]. Однако закономерно возникает вопрос о возможности межъязыковой синонимии в языках, имеющих различную графическую систему. В настоящее время ученые не пришли к единому мнению по определению и соотношению межъязыковой синонимии и «ложных друзей переводчика».

«*Межъязыковыми омонимами* можно назвать слова обоих языков, сходные по степени отождествления, по звуковой (или графической) форме, но имеющие разные значения» [4, с. 371–372]. Тем не менее, в лингвистике существуют и другие взгляды на то, что относить к феномену «ложных друзей переводчика». К примеру, Р. А. Будагов в своей рецензии на «Англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика» дает сноску: «Ложными друзьями переводчика» в лингвистике именуются межъязыковые омонимы – слова, имеющие при одинаковом звучании разные значения» [5, с. 362]. Таким образом, как можно заметить, что Р. А. Будагов сужает толкование таких омонимов. Он пишет о «словах, и похожих (внешне) и непохожих (функционально) друг на друга». Действительно, представляется сомнительным говорить об одинаковом звучании межъязыковых омонимов. Разве одинаково звучат *революция*, *revolution* (англ.), *revolución* (исп.), *Revolution* (нем.)? Это звучание может быть лишь похожим. Степень сходства меняется, и значительно, от языка к языку. Иногда в языках с одинаковой графикой написание межъязыковых омонимов куда более «омонимично», чем их звучание.

2. Причины возникновения межъязыковых омонимов

Часто в роли межъязыковых омонимов выступают *интернационализмы*. «Интернационализмы – это слова, встречающиеся в ряде языков и обладающие в той или иной степени фонетическим, грамматическим и семантическим сходством», считает ряд

авторов (В. В. Акуленко, В. В. Келтуяра, Р. А. Будагов, К. Г. М. Готлиб и др. [6, с. 144]). «Большой процент интернациональной лексики является характерной особенностью научного стиля речи» [7, с.123].

Также одной из главных причин является *калькирование* лексики из одного языка в другой. Иногда калька необходима и в некоторых случаях она и вправду может быть использована, и это значит, что переводчик имеет дело с отсутствием эквивалента. Однако следует помнить, что калькирование в некоторых случаях используется неоправданно, а именно когда в языке уже есть эквивалент для данного слова. К примеру, испанское слово *alfabeto*, которое с помощью кальки первых двух букв греческого алфавита переводится на русский язык как *азбука*. В данном случае переводчик может ошибиться и воспринять испанское слово «alfabeto» только в его первом значении как «алфавит», о его втором значении как «азбука, букварь» он может не задуматься.

Таким образом, появление «ложных друзей переводчика» (межъязыковых омонимов) обусловлено закономерным пополнением лексики иностранными словами.

3. Межъязыковые соответствия в лингвистической терминологии

Казалось бы, тема «ложных друзей переводчика» должна в большей степени касаться близкородственных языков: именно здесь мы чаще всего встречаем слова, имеющие общие корни, но различающиеся по значению в связи с происходившими когда-то различными историческими процессами. «Наиболее широко представлено явление межъязыковой омонимии в языках, имеющих генетическое родство и близость систем, при необходимом условии их активного контактирования» [8, с. 22]. Однако и между такими далекими друг от друга языками, как испанский и русский, могут возникнуть указанные межъязыковые синонимы и омонимы. Данные явления представлены и лингвистических текстах. Хотя в большинстве своем термины совпадают по значению в обоих языках из-за присутствующих в них латинских и греческих корней, тем не менее, есть группа слов, которые можно отнести к категории «ложных друзей переводчика».

В нашем исследовании особое внимание было уделено двум типам межъязыковых соответствий: *межъязыковые омонимы* и *межъязыковые синонимы*. Кроме этого, выделяется группа терминов, способных вступать в синонимичные отношения при употреблении русского и иностранного по своему происхождению слова.

Мы проанализировали 780 лингвистических терминов из словаря русско-испанских и испано-русских лингвистических терминов.

Большинство терминов этого словаря (как в русско-испанской, так и в испано-русской частях этого словаря) находят полные взаимосоответствия благодаря наличию общего для обоих, как, впрочем, и для всех европейских языков, греко-латинского источника. Это межъязыковые синонимы русской и испанской лингвистической терминологии. К этой группе относятся большинство терминов, соответствующих следующим основным разделам лингвистики: *агороним, аллегория, аналитизм, анафора, англицизм, антитеза, антоним, антропоним, интерфикс, инфект, конверсив, лемматизация, постфиксация, префиксация, генеалогическая классификация, генеалогическая теория, изотопия, имперфект, каузатив, класс, компаратив, комплекс* и др. Наиболее часто синонимические соответствия отмечаются среди терминов лексикологии и фонетики.

Отдельно выделяется группа терминов, способных вступать в синонимичные отношения внутри языка, т. е. для русского языка характерно использование как русских, так и иностранных по происхождению терминов. В эту группу входит 251 слово. Например: *местный падеж – локатив (locativo); авторская речь / авторское повествование – авторский дискурс (discurso de autor); наречный (адвербиальный) – adverbial; падеж приближения (адверсив, адлатив, аллатив) – adversivo, adlativo, alativo; двуязычие (билингвизм) – bilingüismo* и т. д.

Такие синонимичные пары терминов появляются в следующих случаях: во-первых, заимствованное слово уже находило себе в русском языке эквивалент – слово славянского

происхождения. Во-вторых, с появлением заимствования могло создаваться русское слово, выражающее то же самое понятие. Такие «термины-дублиеты обычно мирно сосуществуют, хотя среди «конкурирующих» слов внутри каждой терминологической пары более употребительным оказывается более короткое слово» [9, с. 60].

В группе межъязыковых омонимов в русской и испанской лингвистической терминологии были рассмотрены термины, относящиеся к категории «ложных друзей переводчика». Они были поделены на две подгруппы.

Первая подгруппа содержит 33 термина, при переводе которых могут возникнуть ассоциации со словами, которые в русском языке не имеют отношения к лингвистике. Например:

- *teoría de la naturaleza* / теория фюсей: «спор о природе имени: сторонники этой теории считали, что имя вещи соответствует ее природе» [11, с. 87]. Ошибка при переводе может возникнуть в связи с тем, что мы можем не сразу определить, что речь идет именно о теории фюсей, можно ошибочно перевести его как «теория природы».
- *nivelación* – выравнивание: «1. Достижение большего сходства или подобия между элементами одного языка или разных языков. 2. Изменение формы в сторону большего сходства с другими формами парадигмы» [12, с. 58]. Ошибка может возникнуть при переводе слова «*nivelación*» как нивелирование, что означает «определение специальными приборами высоты точек земной поверхности относительно некоторой выбранной точки или над уровнем моря» [13, с. 111].
- *límite* – ограниченная точка: «1. Точка (место) в речевой цепи, сигнализирующая конец данного элемента и позволяющая, таким образом, предсказывать с той или иной степенью точности характер элемента, следующего за данным; средство выделения языковых единиц в речевом потоке. 2. Более или менее определенная черта, разделяющая две смежные языковые территории» [12, с. 72]). При переводе с испанского языка можно ошибиться в связи с тем, что переводчик может перевести слово «*límite*» как «лимит».

Ко второй подгруппе мы отнесли 24 термина, которые являются наиболее «опасными» для переводчика, так как он может ошибиться и заменить один лингвистический термин другим, имеющим иное значение, что в научных работах является недопустимым. Например:

- *acento fuerte* / главное ударение: «основное ударение, самостоятельное ударение, сильное ударение». Ошибка при переводе может возникнуть, если мы переведем «*acento fuerte*» как «сильный акцент».
- *lenguaje* / говорение (речь): «1. То же, что речь. 2. То же, что фонация» [12, с. 60]. Ошибка может возникнуть, если мы перепутаем внешнюю форму «*lenguaje*» со словом «*lengua*», и переведем его как «язык», вместо «речь».
- *comentario, comento* / новое (рема, ядро высказывания): «Собственно содержание сообщения, то, что говорящий желает сообщить слушающему относительно (или отправляясь от) темы» [12, с. 345]. Встретив в лингвистическом тексте созвучное слову «*comentario*» русское слово «комментарий», мы можем неправильно его перевести в связи с тем, что в русском языке это слово обозначает какое-либо примечание к тексту, к высказыванию.

Заключение

Итак, детальный анализ большого числа примеров (780 испанских лингвистических терминов) позволил нам распределить их по группам. К первой группе были отнесены термины, которые являются межъязыковыми синонимами. Как показал наш материал, больше половины лингвистических терминов испанского языка полностью совпадают по значению с русскими терминами, что составляет 60,1% (469 слов). Это вполне объяснимо,

так как большинство лингвистических терминов, как было сказано выше, в русском и испанском имеют исторические связи с латинским и греческим языками. В этой группе особую подгруппу слов 32,1% (254 слова) составляют термины, которые способны вступать в синонимичные отношения в русском языке. Нами было выявлено, что такие термины употребляются в русском языке на равных условиях, однако часто оказывается предпочтительным более короткое слово.

Было обнаружено 7,8% (57 слов) слов, которые, по нашему мнению, являются «ложными друзьями переводчика» применительно к русскому языку. Такое количество слов отражает, на наш взгляд, особый путь формирования терминологической лингвистической базы в данных языках, что могло быть обусловлено влиянием разных лингвистических традиций, временем заимствования или формирования термина, особенностями собственной терминологической системы, целью употребления термина в языке и т. д.

Литература

1. *Блумфильд Л.* Язык. М.: Прогресс, 1968. 608 с.
2. *Виноградов В. С.* Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Изд-во Института общего среднего образования РАО, 2001. 298 с.
3. *Хуцшвили С. Д.* Славянские межъязыковые омонимы: дис. ... д-ра филол. наук. Тбилиси, 2010. 169 с.
4. *Акуленко В. В., Комиссарчик С. Ю., Погорелова Р. В., Юхт В. Л.* О «ложных друзьях переводчика» / Англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика». М., 1969. 384 с.
5. *Будагов Р. А.* Рецензия на англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика» // Мастерство перевода. М., 1972. С. 5–15.
6. *Пономарева Н. А.* «Ложные друзья переводчика» в научно-технической литературе: особенности перевода интернациональных слов // Проблемы лингвистики и лингводидактики: сб. ст. и тез. / под общ. ред. Е. В. Тарабаевой, Л. А. Юшковой. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2012. С. 143–148.
7. *Гафарова Д. И.* «Ложные друзья переводчика» в научно-техническом переводе // Формирование ключевых компетенций в процессе обучения иностранным языкам: мат-лы и тез. рег. науч.-практ. конф. / под ред. А. Х. Мерзляковой, Л. А. Юшковой, Е. В. Тарабаевой. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2010. С. 123–126.
8. *Ровдо И. С.* Межъязыковая омонимия в условиях русско-белорусского и белорусско-русского билингвизма: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Минск, 1980. 19 с.
9. *Шейдаева С. Г.* Основы ономазиологии: Теория номинации. Коммуникативный и когнитивный аспекты номинативной деятельности: Уч.-метод. пособие. Ижевск, 2007. 126 с.
10. *Diccionario de términos lingüísticos ruso-español y español-ruso.* (Ed.) Complutense, Slavica Complutencia, Grupo de trabajo. Madrid, 1994. 654 p.
11. *Мечковская Н. Б.* Язык и религия. М., 1998. 225 с.
12. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. 608 с.
13. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. М.: (А-Д) Азъ, 1992. 571 с.

References

1. *Blumfeld L.* Language. M.: Progress, 1968. 608 p.
2. *Vinogradov V. S.* Introduction to Translation (General and Lexical Issues). M.: Publishing House of the Institute of General Secondary Education RAO, 2001. 298 p.
3. *Khutsishvili S. D.* Slavic Interlanguage Homonyms: A Thesis for the Academic Degree of Doctor of Philology. Tbilisi, 2010. 169 p.
4. *Akulenko V. V., Komissarchik S. Yu., Pogorelova R. V., Yukht V. L.* On the «False Friends». In *English-Russian and Russian-English Dictionary «False Friends»*. M., 1969. 384 p.
5. *Budagov R. A.* Review of the English-Russian and Russian-English Dictionary «False Friends». In *Masterstvo perevoda*. M., 1972. P. 5–15.

6. *Ponomareva N. A.* «False Friends» in the Scientific Literature. In *Problems of Linguistics. Collection of Articles and Abstracts.* (Ed.) E. V. Tarabaeva, L. A. Yushkova. Izhevsk: Izd-vo Udm. gos. un-ta, 2012. P. 143–148.
7. *Gafarova D. I.* «False Friends» in Scientific and Technical Translation. Formation of Core Competencies in Learning Foreign Languages. In *Proceedings and Abstracts of the Regional Scientific-practical Conference.* (Ed.) A. H. Merzlyakova, L. A. Yushkova, E. V. Tarabaeva. Izhevsk: Izd-vo Udm. gos. un-ta, 2010. P. 123–126.
8. *Rovdo I. S.* Interlanguage Homonyms in a Russian-Belarusian and Belarusian-Russian Bilingualism: avtoref. dis. ... d-ra philol. nauk. Minsk, 1980. 19 p.
9. *Sheydaeva S. G.* Basics of Onomasiology: Theory of Communicative Nomination and Cognitive Aspects of the Activities of the Nominative: Educational-methodical Manual. Izhevsk, 2007. 126 p.
10. *Diccionario de términos lingüísticos ruso-español y español-ruso.* (Ed.) Complutense, Slavica Complutencia, Grupo de trabajo. Madrid, 1994. 654 p.
11. *Mechkovskaya N. B.* Language and Religion. M., 1998. 225 p.
12. *Akhmanova O. S.* Glossary of Linguistic Terms. M.: Sovetskaya Entsiklopediya, 1966. 608 p.
13. *Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu.* Dictionary of Russian Language. M.: (A-D) Az, 1992. 571 p.

УДК 81'23(045)

Касаткина Т. Ю.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ АССОЦИАТИВНОГО ПОЛЯ ЦВЕТА (НА МАТЕРИАЛЕ УДМУРТСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Актуальность предпринятого исследования заключается в том, что система цветообозначений в любом языке и культуре является значимой частью языковой картины мира. Семантика цвета может меняться в зависимости от процессов, происходящих в обществе и историко-культурного контекста.

Методическим принципом при проведении психолингвистических экспериментальных исследований служит принцип исследования значений номинаций цвета в так называемом «режиме их употребления». Изучая ассоциативные поля, полученные от стимулов-цветообозначений, мы делаем попытку реконструкции картины цветового образа в сознании носителей того или иного языка. Экспериментальным путем было выявлено, что значения номинаций цвета и ассоциации, которые они вызывают, различаются в разных культурах.

В качестве материала выступили основные цветообозначения удмуртского языка. Главным принципом анализа материала явилась группировка ассоциаций по общности основания для их связи со словом-стимулом, в результате чего устанавливалась структура ассоциативного поля, и выявлялись ассоциативные потенции исходного слова. Количественные параметры включали уровень стереотипности реакций; количество разных и единичных реакций на слово-стимул; расхождения в степенях актуальности различных лексико-семантических вариантов.

Сопоставительные исследования на материале ассоциативных экспериментов позволяют выявить сходства и различия в ассоциативном поведении респондентов и специфику содержания цветообозначения для носителей разных языков. Немаловажным остается тот факт, что помимо прямого значения цвета в ходе анализа обнаруживаются его переносное значение или ЛСВ, ранее не зафиксированный в толковом словаре.

Ключевые слова: ассоциации, ассоциативный эксперимент, значение цвета, слова-стимулы, лексико-семантический вариант, количественный анализ.

Kasatkina T. Y.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

ANALYSIS OF THE ASSOCIATIVE FIELD STRUCTURE OF COLOUR (BASED ON UDMURT AND RUSSIAN LANGUAGES)

The relevance of the undertaken research lies in the fact that the system of colour terms in any language and culture is a significant part of the language picture of the world. The semantics of colour may vary depending on the processes occurring in society and the historical-cultural context.

The methodological principle in psycholinguistic experimental research is the principle of the study of colour names semantics in the so-called «mode of use». Studying the associative fields derived from stimuli – colour names, we make an attempt to reconstruct a colour picture image in the minds of native speakers of a language. The colour names and associations which they cause differ across cultures.

The colour names in the Udmurt language served as the main material. The basic principle of the analysis was the grouping of associations according to the similarity for their relationship with the word-stimulus to establish the structure of associative fields, and identify the associative potential of the original word. The quantitative parameters included the level of stereotyped reactions; a number of different and individual reactions to the stimulus word; the differences in the degrees of relevance of different lexical-semantic variants.

Comparative studies based on the association experiments allow identifying the similarities and differences in associative behaviour of recipients and the specific content of colour terms for the representatives of different cultures. The research revealed that besides direct colour nomination, colour names may have figurative meaning or lexical-semantic variant previously unrecorded in the dictionaries.

Key words: association, associative experiment, the value of the colour-word stimuli, lexical-semantic variant, quantitative analysis.

Введение

Согласно психолингвистической концепции, слово, являясь средством доступа к единой информационной базе человека, хранящей совокупные продукты переработки перцептивного, когнитивного и аффективного опыта взаимодействия человека с окружающим его миром, содержит две стороны, наиболее важной из которых является его внутренняя сторона, а именно значение. Значения являются важнейшими «образующими» человеческого сознания. Это объективно сложившаяся в процессе истории система связей, стоящих за словом. Значения слов несут общечеловеческий опыт, отражая объективный мир с различной полнотой и глубиной. Общественное значение едино для всех носителей определенного языка, а психологическое значение слова отражает соотнесение общесистемного значения с индивидуальной картиной мира, т. е. переживание слова как понятого, установление его значения «для самого себя». Данный подход активно разрабатывается А. А. Залевской [1], Е. Ю. Мягковой [2], Т. М. Рогожниковой [3].

Целью исследовательской работы является изучение семантики цветоименований в разнотипных языках (русском и удмуртском) с психолингвистических позиций, которые в некоторой степени отличаются от чисто лингвистических. Предметом представленного в статье исследования являются продукты процессов ассоциирования – вербальные реакции, полученные на цветоименования удмуртского языка. В качестве экспериментального материала послужили десять основных цветообозначений удмуртского языка: *горд* (красный), *вож* (зеленый), *лыз* (синий), *чуж* (желтый), *сьод* (черный), *тӧды* (белый), *курень* (коричневый), *лемлет* (розовый), *нап-чуж* (оранжевый) и *пурьсь* (серый).

Интерес исследователей к изучению категории цвета вполне понятен, поскольку цвета играют огромную роль в формировании языковой картины мира. Цветовая картина мира представляет собой фрагмент языковой картины мира и репрезентирует представление

человека о цвете через систему используемых цветообозначений. Данный пласт лексики неразрывно связан с историей языка, этимологией, лексикологией. Ранее нами были представлены основные предпосылки обращения лингвистов и психолингвистов к данной проблеме. Одной из важных причин является тот факт, что цвет как *семантический объект* не рассматривается ни одной из дисциплин так или иначе связанных с областью цветоведения [4].

Психолингвистический подход к изучению семантики цвета подразумевает исследование проблемы функционирования цветообозначений в языковом сознании индивида с целью выявления семантических закономерностей взаимодействия человека с цветом, семантических структур цветового образа, причин, правил и специфики порождения и функционирования цветовых значений. Многочисленные психолингвистические исследования показали, что за словами-цветообозначениями кроется обширный информационный потенциал в виде сложной многоуровневой и многокомпонентной цветовой символики. В современных научных парадигмах на важность изучения семантики цвета указывали в своих трудах отечественные [5; 6; 7; 8; 9; 10] и зарубежные [11; 12; 13; 14; 15] исследователи.

1. Методика анализа структуры ассоциативных полей исследуемых слов

Для решения поставленной проблемы использовался ассоциативный эксперимент (АЭ), который считается простым в применении и наиболее надежным способом изучения семантики слова. Суть его заключается в том, что на предъявленный стимул испытуемый отвечает первым пришедшим в голову словом (словосочетанием), а исследователь регистрирует полученные реакции, которые представляют собой ассоциативное или психологическое значение слова.

Изучая ассоциативные поля (АП), полученные от стимулов-цветообозначений, мы делаем попытку реконструкции картины цветового образа в сознании носителей разных языков.

Исследователь в ходе АЭ получает для каждого слова-стимула некоторое множество реакций (зависит от количества участников эксперимента), причем одни из них повторяются довольно часто, другие реже, а третьи вообще единичны. Взаимосвязь между всеми элементами АП обусловлена их отношением к одному и тому же исходному слову-стимулу. Упорядоченность же АП концентрична в том плане, что наиболее частотные реакции составляют *ядро поля*, а единичные реакции – его периферийные участки различной степени удаленности или так называемый «хвост» низкочастотных реакций, включающий и сугубо индивидуальные (иногда совершенно уникальные) реакции [16, с.28].

Интерпретация результатов АЭ – одна из нелегких задач любого психолингвистического исследования. От правильного решения поставленных задач зависит качество всего принимаемого исследования. Обязательным условием должно стать строгое следование требованию учета единой системы координат, выступающей в качестве теоретической основы исследования и определяющей критерии выбора: а) экспериментальных процедур; б) принципов анализа материалов; в) путей интерпретации полученных результатов [17, с. 69].

Впервые процедура проведения анализа была разработана А. А. Залевской для выявления принципов организации лексикона и разграничения универсальных идеотнических особенностей связей между словами в материалах ассоциативных экспериментов, проведенных на разных языках [1]. Позднее она была модифицирована Т. М. Рогожниковой для изучения динамики перестройки структуры ассоциативного поля [3]. Основным принципом анализа материала явилась группировка ассоциаций по общности основания для их связи со словом-стимулом, в результате чего устанавливалась структура ассоциативного поля, и выявлялись ассоциативные потенциалы исходного слова. В соответствии с методикой А. А. Залевской и предложенной Т. М. Рогожниковой модификацией мы проводим аналогичную процедуру анализа.

В целях изучения структуры ассоциативного поля и формализации процессов ассоциирования в такого рода исследованиях используются количественные и качественные методы

анализа данных, как на внутриязыковом уровне, так и на уровне межъязыкового сопоставления, которые являются крайне важными для интерпретации и оценки результатов АЭ.

На данный момент ведется работа по анализу АП, полученных на цветообозначения от носителей удмуртского языка с учетом некоторых особенностей коммуникативной тактики и ассоциативного поведения участников эксперимента. Анализ компонентов АП предполагает их группировку по ЛСВ, зафиксированным в словарях. В связи с этим проводится сначала внутриязыковое, а затем межъязыковое сопоставление словарных дефиниций исследуемых слов-цветонаименований.

Дальнейшие сопоставительные исследования на материале ассоциативных экспериментов и словарей помогут выявить сходства, различия и специфику содержания цветообозначения для представителей разных культур.

2. Внутриязыковое сопоставление словарных дефиниций исследуемых слов

На этапе внутриязыкового анализа, в первую очередь, предпринимается попытка установить факт наличия ассоциатов (реакций), свидетельствующих об актуализации отдельных ЛСВ исследуемых слов. С этой целью проводится большая работа с лексико-графическими источниками. Сравнительный анализ значений, представленных в современных словарях удмуртского языка, позволил нам выявить сходства и различия в количестве зафиксированных ЛСВ, и тем самым продолжить дальнейшую работу по группировке реакций и определению суммарного показателя ассоциатов, связанных с соответствующим ЛСВ, к общему числу реакций на слово-стимул.

В ходе работы нами использовались удмуртско-русские словари под редакцией Т. К. Борисова [18], А. С. Белова [19], В. М. Вахрушева [20].

В качестве примера рассмотрим ЛСВ слова *Тӧдды* (белый).

В приведенных выше словарях зафиксировано всего два значения:

ЛСВ 1: «белый, белизна, цвета снега или мела»;

ЛСВ 2: «белое, белое кушанье,стряпня из белой муки». Данная дефиниция является своего рода уникальной, не находящей пересечений в других языках.

Для группировки реакций по выявленным ЛСВ приведем АП, полученное от испытуемых на стимул *Тӧдды*:

лымы / снег 21; чылкыт / чистый 13; маке умой / что-то хорошее 6; югыт / свет; югыт / светлое 5; тӧдды дӑрем / белое платье невесты; дунне / мир 4; луд кеч / заяц; пилем / облако; тол / зима 3; нунал / день; тӧдды лымы / белый снег; шумпотон / радость; борддӧорс больницаын / стены в больнице; юсь / голубь 2; азвесь / серебро; азинскон / успех; возытлык/совесть; гондыр / медведь; диськут / одежда; зарыт бам / бледное лицо; инмар / бог; кагаз / бумага; кышет / белый платок; мальдите синез / слепить глаза; мылкыдо / жизнерадостный; сяська / цветок; тол-кезьыт / холод; тӧдды дыдык / белые голуби; тӧдды куака / белая ворона; тӧдды юсь / белый лебедь; бур / мел; тырттэм / пустота; салкым / свежесть; шудбур / счастье; шобырет / фата; гуртын нуллон халат / халат; эрик / воля 1. От испытуемых было получено 100 реакций на предложенное слово-стимул.

Анализируя ассоциативную статью на данный стимул, выявляем, что на долю самой частой реакции приходится 21% реакций от общего числа ответов – это реакция *лымы / снег*. Среди стереотипных реакций также можно выделить ответ *чылкыт / чистый*, который составляет 13% от общего количества полученных ассоциатов.

Большинство реакций было отнесено по общности их связи с исходным словом к ЛСВ 1: *лымы / снег 1; тӧдды дӑрем / белое платье невесты 4; луд кеч / заяц 3; пилем / облако 3; борддорьес больницаын / стены в больнице 2; юсь / голубь 2; гондыр / медведь 1; диськут / одежда 1; кагаз / бумага 1; тӧдды кышет / белый платок 1; тӧдды дыдык / белый голубь 1; тӧдды куака / белая ворона 1; тӧдды юсь / белый лебедь 1; бур / мел 1; шобырет / фата 1; гурт нуллон халат / домашний халат 1; сяська / цветок 1; азвесь / серебро 1; тол / зима 3.*

Реакций, свидетельствующих об актуализации ЛСВ 2, не получено. В содержании АП слова *Тодды* остались нераспределенными множество ответов испытуемых. Это указывает на тот факт, что ассоциативное (психологическое) значение слова намного шире чем то, которое зафиксировано лексикографами в словарях. Для возможного решения возникшей проблемы обратимся к межъязыковому сопоставлению словарных дефиниций слов *Тодды и Белый* с целью выявления общих и отличающихся ЛСВ, что в итоге должно привести к некоторому пониманию универсальных закономерностей и различий в речевом поведении носителей удмуртского и русского языка, обусловленных языковыми и культурными факторами.

3. Межъязыковое сопоставление словарных дефиниций исследуемых слов

Межъязыковое сопоставление словарных дефиниций исходных слов демонстрирует полную картину способных реализоваться в эксперименте оснований для связи исходного слова с разного рода ассоциатами. Данные толкового словаря в рамках одного языка не могут объяснить появление тех или иных, не поддающихся объяснению, реакций в рамках другого языка. Таким образом, межъязыковое сопоставление фактов сходства и различий ЛСВ слова должно, несомненно, оказаться весьма полезным и интересным.

На данном этапе исследования использовались толковые словари русского языка под редакцией С. И. Ожегова [21], В. В. Лопатина [22], С. А. Кузнецова [23], которые предлагают до шести ЛСВ слова *белый*:

- 1) цвета снега, молока, мела (противоп.: черный);
- 2) Очень светлый; светлее, чем обычно бывает определяемый этим словом предмет / Светло-русый, белокурый или седой / Близкий по оттенку к молоку; матово-бледный;
- 3) Лишенный интенсивности, дополнительной окраски или необычайно яркий, слепящий (о свете, освещении или источнике такого света, освещения) // Трад.-нар. Ясный, светлый. Б. день (дневное время);
- 4) только полн. Трад.-нар. Чистый. Б-ая горница. Б-ая половина (в избе). Б-ая изба, баня (с печью, дымоход которой выведен через крышу наружу, в отличие от черной) // Связанный с добром; нравственно безупречный;
- 5) Принадлежащий к европеоидной расе; светлокожий (обычно в противопоставлении цветному населению);
- 6) только полн. В первые годы Советской власти: действующий или направленный против Советской власти, контрреволюционный (противоп.: красный; революционный).

На основании информации, данной в вышеуказанных словарях, представлена таблица 1 для рассмотрения совпадений ЛСВ слов *Белый* и *Тодды* в сопоставляемых языках.

Таблица 1 – Сопоставление семантической структуры русского слова БЕЛЫЙ и его коррелята в удмуртском языке (по данным толковых словарей)

Исследуемый язык	ЛСВ1	ЛСВ2	ЛСВ3	ЛСВ4	ЛСВ5	ЛСВ6	ЛСВ7
Русский	+	+	+	+	+	+	
Удмуртский	+						+

Таким образом, сравнив несколько толковых словарей русского языка, выявили, что они имеют разное количество ЛСВ слова *Белый* (до 6 вариантов). В таблице темным цветом мы выделили только те, которые совпадают во всех словарях русского языка (4ЛСВ). При их сравнении с ЛСВ слова *Тодды* обнаружили, что из двух ЛСВ зафиксированных в толковом словаре удмуртского языка, только один из них совпадает с ЛСВ, данным в русском (ЛСВ 1). Это совпадение обозначено в таблице темным цветом. Второй ЛСВ удмуртского ценонаименования обозначен в таблице как ЛСВ7.

Работа с лексикографическими источниками оказалась полезной и информативной, поскольку позволила выявить следующие факты:

1. Несоответствие ЛСВ, зарегистрированных толковыми словарями русского и удмуртского языков (в таблице совпадения отмечены темными квадратами, расхождения пустыми).
2. Наличие национально-специфичных ЛСВ, присущих только определенной языковой группе и тем самым являющихся уникальными.

4. Возможные способы группировки ассоциаций на стимул *Тодды*

Согласно полученным результатам, наиболее значимым и актуальным для участников АЭ является значение «цвета снега, молока, мела», что не противоречит его рангу в толковом словаре, где ему отводится первое место (ЛСВ 1).

Тщательный анализ содержательной стороны структуры АП слова *Тодды* позволил нам прийти к выводу о том, что те ассоциативные ответы носителей удмуртского языка, которые не удалось сгруппировать по общности основания для их связи со словом-стимулом (по ЛСВ), могут быть распределены по определенным тематическим группам, отражающим различные отношения между стимулом и возникшей ассоциативной реакцией.

В качестве примера приведем следующие группы:

1. Чистый, не грязный // перен. искренний, неподдельный, чистый, безгрешный – *чылыкыт / чистый; салкым / свежесть; инмар / бог.*
2. Счастливый, светлый, приятный, безоблачный, без горести и печали – *маке умы / что-то хорошее; шумпотон / радость; азинскон / успех; капчи мылыкыдо / жизнерадостный; шудбур / счастье.*

Семантическая неоднородность ассоциативных ответов в рамках отдельных ЛСВ также дает возможность группировки реакций по тематическим группам, отражающим различные семантические связи и отношения между стимулом и объектами или понятиями реального мира:

- а) «белый цвет в природе» – *лымы / снег; луд кеч / заяц; пилем / облако; тол / зима; тодды лымы/белый снег; юсь / голубь; гондыр / медведь; сяська / цветок; тодды дыдык / белый голубь; тодды куака / белая ворона; тодды юсь / белый лебедь;*
- б) «белый цвет в одежде» – *тодды дэрем / белое платье невесты; диськут / одежда; тодды кышет / белый платок; шобьырет / фата; гуртын нуллон халат / халат;*
- в) «белый цвет в быту» – *борддорс больницаын / стены в больнице; кагаз / бумага; бур / мел.*

Аналогичным образом были проанализированы все входящие в список слова-стимулы.

Заключение

Лингвистические и психолингвистические методы анализа данных ассоциативных экспериментов используются в целях изучения структуры ассоциативного поля и формализации процессов ассоциирования. Получаемое в результате проведения эксперимента ассоциативное поле исследуемого слова-стимула – это не только фрагмент вербальной памяти человека, но и фрагмент образа мира того или иного этноса, отраженного в сознании «среднего» носителя той или иной культуры, его мотивов и оценок и, следовательно, его культурных стереотипов.

На начальном этапе базу для анализа структуры АП составило внутриязыковое и межъязыковое сопоставление словарных дефиниций слов-цветообозначений в типологически различающихся языках. Работа со словарями удмуртского и русского языков оказалась интересной и информативной, поскольку позволила выявить несоответствие ЛСВ, зарегистрированных толковыми словарями русского и удмуртского языков и наличие национально-специфичного ЛСВ, присущего только удмуртскому языку, и тем самым являющегося уникальным. Словари удмуртского языка предлагают незначительное количество ЛСВ стимула *Тодды* по сравнению с его коррелятом в русском языке.

Согласно данным проведенного АЭ и удмуртско-русских словарей, на слово *Тӧдӧы* носители удмуртского языка дали больше всего реакций, связанных с ЛСВ 1 – «цвета снега, молока, мела». Группировка ассоциаций по общности основания для связи с исходным словом-стимулом *Тӧдӧы* позволила исследователю выявить структурные особенности и содержательную наполняемость АП.

Важность выполнения работы с ЛСВ очевидна, поскольку она позволяет обнаружить и внести в толковые словари те значения слов, которые не были зафиксированы ранее.

Анализ АП может быть использован для определения как универсальных ассоциаций, свойственных всем людям, так и специфических, отражающих культуру того или иного народа.

Подобное исследование имеет большие перспективы, особенно в условиях многоязыкового социума.

Литература

1. *Залевская А. А.* Вопросы организации лексикона человека в лингвистических и психолингвистических исследованиях. Калинин: Изд-во Калинин. гос. ун-та, 1978. 88 с.
2. *Мяжкова Е. Ю.* Эмоционально-чувственный компонент значения слова: монография. Курск: Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 2000. 112 с.
3. *Рогожникова Т. М.* Психолингвистические проблемы функционирования полисемантического слова: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Уфа, 2000. 42 с.
4. *Касаткина Т. Ю.* Психолингвистические предпосылки изучения семантики цвета в разносистемных языках // *Многоязычие в образовательном пространстве*: сб. ст. Ижевск, 2015. Вып. 7. С. 129–136.
5. *Горошко Е. И.* Изучение вербальных ассоциаций на цвета // *Языковое сознание и образ мира*. М.: Институт языкознания РАН, 2000. С. 291–313.
6. *Зоолишоева Ш. Ф.* Цветообозначения в шугнано-рушанской языковой группе в этнолингвистическом освещении: автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб, 2005. 16 с.
7. *Мажитаева Ш.* Семантика цвета в казахском языке: лингвокультуроведческий аспект // *European Researcher*. 2013. Vol. 50. N 5–3. С. 1454–1458.
8. *Рогожникова Т. М.* Этнокультурная специфика цветовой ассоциативности звуков башкирского и татарского языков // *Русскоязычие и би (поли)лингвизм в межкультурной коммуникации XXI века: когнитивно-концептуальные аспекты*. Пятигорск, 2011. С. 51–55.
9. *Рябина Е. С.* Словарный запас цветообозначений у удмуртов: гендерные и возрастные различия // *Ежегодник финноугорских исследований*. Ижевск, 2010. Вып. 2. С. 127–135.
10. *Таныгина Е. А.* Образ цвета в сознании носителя языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Курск, 2012. 19 с.
11. *Berlin, B., Kay, P.* Basic Color Terms. Their Universality and Evolution. Berkeley: University of California Press, UcaPress, 1969. P. 14–109.
12. *Birren, F. A.* Color Preference as a Clue to Personality. In *Art Psychotherapy*. 1973. N 3(4). P. 255–259.
13. *Birren, F.* Color Psychology and Color Therapy: A Factual Study of the Influence of Color on Human Life. Whitefish: Kessinger Publishing, LLC, 2010. 350 p.
14. *Blake, R., Palmeri, T. J., Marois, R., Kim, C. Y.* On the Perceptual Reality of Synesthetic Color. In *Synesthesia: Perspectives from Cognitive Neuroscience*. Oxford: Oxford University Press, 2005. P. 47–73.
15. *Deese, J.* The Associative Structure of Some Common English Adjectives. In *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*. 1964. N 3. P. 124–156.
16. *Горошко Е. И.* Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. Харьков, М.: РА – Каравелла, 2001. 320 с.
17. *Залевская А. А.* Психолингвистические исследования. Слово. Текст. Избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 543 с.
18. *Борисов Т. К.* Удмурт кыллюкам. Ижевск: Изд-во Удм. ин-та истории языка и лит-ры УрОАН СССР, 1991. 384 с.
19. *Белов А. С.* Русско-удмуртский словарь. М., 1956. 1360 с.
20. *Вахрушев В. М.* Удмуртско-русский словарь. М., 1983. 592 с.

21. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: АТЕМП, 2007. 944 с.
22. Лопатин В. В. Русский толковый словарь. М.: Эксмо, 2007. 928 с.
23. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.

References

1. Zalevskaya A. A. The Organization of the Human Lexicon in Linguistic and Psycholinguistic Studies. Kalinin, 1978. 88 p.
2. Myagkova E. J. Emotional Component of the Meaning of the Word. Kursk, 2000. 112 p.
3. Rogozhnikova T. M. Psycholinguistic Problems of Polysemantic Words Functioning: avtoref. dis. ... d-ra philol. nauk. Ufa, 2000. 42 p.
4. Kasatkina T. U. Psycholinguistic Prerequisites of Colour Semantics Study in Different Languages. In *Multilingualism in Educational Environment*. Izhevsk: Izd-vo Udm. gos. un-ta, 2015. Vol. 7. P. 129–136.
5. Goroshko E. I. The Study of the Verbal Associations of Colour. In *Language Consciousness and Image of the Word*. M.: Institute of Linguistics, 2000. P. 291–313.
6. Zoolshoeva Sh. F. Colour Terms in Shugnan-Rushan Language Group in Ethnolinguistic Aspect: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. SPb., 2005. 16 p.
7. Mazhitaeva S. Semantics of Colour in the Kazakh Language: Lingvo-cultural Aspect. In *European Researcher*. 2013. Vol. 50. N 5–3. P. 1454–1458.
8. Rogozhnikova T. M. Ethnocultural Specificity of Colour Associativity of Sounds in Bashkir and Tatar Languages. In *Russian Language and Bi (Poly)linguism in XXI Century Intercultural Communication: Cognitive-conceptual Aspects*. Pyatigorsk, 2011. P. 51–55.
9. Ryabina E. S. Colour Vocabulary in the Udmurt Language: Gender and Age Differences. In *Yearbook of Finno-Ugric Studies*. Izhevsk, 2010. Vol. 2. P. 127–135.
10. Tanygina E. A. The Image of Colour in the Minds of Native Speakers: avtoreferat dis. ... kandidata philol. nauk. Kursk, 2012. 19 p.
11. Berlin, B., Kay, P. Basic Colour Terms. Their Universality and Evolution. Berkeley: University of California Press, UcaPress, 1969. P. 14–109.
12. Birren, F. A. Colour Preference as a Clue to Personality. In *Art Psychotherapy*. 1973. N 3(4). P. 255–259.
13. Birren, F. Colour Psychology and Colour Therapy: A Factual Study of the Influence of Colour on Human Life. Whitefish: Kessinger Publishing, LLC, 2010. 350 p.
14. Blake, R., Palmeri, T. J., Marois, R., Kim, C. Y. On the Perceptual Reality of Synesthetic Colour. In *Synesthesia: Perspectives from Cognitive Neuroscience*. Oxford: Oxford University Press, 2005. P. 47–73.
15. Deese, J. The Associative Structure of Some Common English Adjectives. In *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*. 1964. N 3. P. 124–156.
16. Goroshko E. I. Integrative Model of Free Association Experiment. Harkov, M.: RA – Karavella, 2001. 320 p.
17. Zalevskaya A. A. Psycholinguistic Research. A Word. A Text. M.: Gnozis, 2005. 543 p.
18. Borisov T. K. Udmurt Kylylyukam. Izhevsk: Udmurt Institute of History of Language and Literature, 1991. 384 p.
19. Belov A. S. Russian-Udmurt Dictionary. M., 1956. 1360 p.
20. Vahrushev V. M. Udmurt-Russian Dictionary. M., 1983. 592 p.
21. Ozhegov S. I., Shvedova N. Y. Explanatory Dictionary of the Russian Language. M.: АТЕМП, 2007. 944 p.
22. Lopatin V. V. Russian Dictionary. M.: Eksmo, 2007. 928 p.
23. Kuznetsov S. A. Great Dictionary of Russian Language. SPb.: Norint, 2000. 1536 p.

Опарин М. В.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

**ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭТНОСПЕЦИФИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА *WANDERN*
В НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ)**

Исследование, результаты которого приводятся в данной статье, выполнено в рамках лингвокультурологического подхода. В статье представлен анализ немецкого этноспецифического концепта *WANDERN* как значимой части немецкой концептосферы на материале лексикографических источников. Интерес к данному еще не исследованному концепту обуславливается рядом причин: популярностью сопряженного культурного явления в Германии, высоким уровнем развития обслуживающей его инфраструктуры, словообразовательной активностью имени концепта, частотностью его верификации в современном немецком языке и др. На основе анализа немецких лексикографических данных (толковых, этимологических и фразеологических словарей) представлен процесс становления имени концепта на протяжении семи столетий, было выявлено понятийное ядро концепта, представлены основные дериваты с соответствующими семантическими оттенками, а также проанализированы устойчивые словесные комплексы и паремии с именем концепта. Данный анализ позволил сделать вывод о культурной значимости концепта и его этноспецифическом характере, о чем свидетельствует широкий спектр понятийных признаков, ярко выраженная ценностная составляющая, большое количество дериватов и сложносоставных слов, а также устойчивых словесных комплексов и паремий с компонентом *WANDER-*. В связи с этим целесообразным представляется дальнейший анализ концепта с учетом его языковой репрезентации в различных текстах, данных ассоциативного и рецептивного экспериментов, широкого контекста культуры, а также его связи с такими немецкими этноспецифическими концептами, как *ORDNUNG*, *GEMÜTLICHKEIT*, *SICHERHEIT* и др.

Ключевые слова: этноспецифический концепт, *WANDERN*, *WANDERUNG*, концептуальный анализ, понятийные признаки концепта, словообразовательная активность имени концепта.

Oparin M. V.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

**REPRESENTATION OF THE ETHNOSPECIFIC CONCEPT *WANDERN*
IN GERMAN LINGUISTIC CULTURE
(BASED ON LEXICOGRAPHIC MATERIALS)**

The research presented was conducted on the principles of linguocultural approach. The paper discusses the German ethnospecific concept *WANDERN* as a significant part of the German sphere of concepts. The study is based on lexicographic materials. Our interest in the concept *WANDERN* is determined by several factors: popularity of the cultural phenomenon itself in Germany, a highly developed sphere of maintaining and providing the cultural phenomenon, a high word-formation activity of the name of the concept, its variety in the modern German language, etc. The analysis of different German dictionaries (general, etymological, phraseological) makes it possible to describe the process of the name of the concept formation during the last seven hundred years; the core of the concept was defined, its basic derivatives and their semantic gradations were described, set phrases and paroemias with the name of the concept were analysed. The analysis demonstrated the cultural significance of the concept and its ethnospecific character, which revealed itself in the

notional characteristics of the concept, its strongly-pronounced value-component, multiple derivatives, compound words, set phrases and proverbs with the component *WANDER*-. Taking into account the results of the research it seems appropriate to continue the study of the concept from the point of view of its representation in different texts; it will be also interesting to conduct associative and receptive experiments, to study the broad cultural context and the concept's connection with such German ethnospecific concepts as *ORDNUNG*, *GEMÜTLICHKEIT*, *SICHERHEIT*, *WEG*, etc.

Key words: ethnospecific concept, *WANDERN*, *WANDERUNG*, conceptual analysis, notional characteristics of the concept, word-formation activity of the name of the concept.

Введение

Смена исследовательской парадигмы во многом обусловила бурное развитие лингвоконцептуальных исследований в отечественной лингвистике, в рамках которой отдельные концепты часто становятся предметом научного рассмотрения. Исследование лингвокультурных концептов в целом и этноспецифических концептов в частности позволяет выявить и проанализировать наиболее значимые для определенной лингвокультуры единицы, входящие в ее концептосферу. Исследованию этноспецифических концептов посвящены труды ученых, считающих культурную значимость концепта его главной характеристикой [1; 2; 3; 4]. К отличительным чертам таких концептов также можно отнести: 1) возможность и частотность употребления прилагательного-этнонима в сочетании с именем концепта (*deutsche Ordnung*); 2) сложности при переводе имени концепта на иностранные языки; 3) общеупотребительный характер имен таких концептов (поговорки, изречения, популярные песни) [3, с. 8]. Исследование этноспецифических концептов предполагает использование широкого спектра методологических средств [Там же]. В данной статье представлены результаты исследования немецкого этноспецифического концепта *WANDERN* в диахронном аспекте, а также приводятся результаты анализа лексикографических источников.

WANDERN (нем., приблизительное соответствие в русском языке *пеший поход / пешее путешествие*) является неотъемлемым атрибутом немецкой культуры, знакомым каждому немцу наряду с такими историческими понятиями, как «*Zimmermann*» и «*Wandervogel*». Количество немцев, часто посвящающих свое свободное время пешим походам, согласно немецкому статистическому portalу Statista [5], в период с 2012 по 2016 гг. не падало ниже 6 млн. человек, а тех, кто занимается этим от случая к случаю, не менее 30 млн. человек. Таким образом, более половины всех немцев (опрос проводился среди лиц от 14 лет) хорошо знакомы с этим явлением. Средний совокупный оборот индустрии пешего туризма и сопряженных с ним услуг в Германии, по данным того же портала, составляет 7 миллиардов 462 миллиона евро в год [6]. Эти факты, а также длительные наблюдения за представителями немецкой лингвокультуры натолкнули нас на мысль о необходимости исследования *WANDERN* как этноспецифического концепта.

1. Этимологический анализ имени концепта

Согласно этимологическим словарям, лексема *Wandern* датируется в немецком языке XIII в. и связана с основами немецкого и англо-фризского языков [7]. Анализ внутренней формы имени концепта позволяет проследить изменение его форм в диахронии: англосаксонская форма слова *wandrian*, английская *to wander*, англо-фризская *wondria*, средненидерландская *wanderen* (является диалектом нидерландского языка), средневерхненемецкая *wandern*. Заимствованиями из немецкого языка считаются шведская лексема *vandra* и датская *vandre*. Средневерхненемецкий глагол *wandern* восходит к древневерхненемецкой форме *wantōn*, а затем к *wenden*. Параллельной формой образования лексемы *wandern* считается глагол *wandeln*, в древневерхненемецком имеющий форму *wantolōn*. Но в то время, как *wandeln* использовался в различных значениях, лексема *wandern* заключала в себе только значение *die Zurücklegung eines Weges* (прохождение пути).

По данным словаря немецкого языка Якоба и Вильгельма Гримм [7], имя концепта *WANDERN* впервые появляется в баварских (Lohengrin, Münchener Oswald, Ottokar, Teichner, Vintler) и восточно-среднегерманских (Freiberg, Ölmütz, Ackermann, Hesler) источниках, встречаясь не только в собственном первоначальном значении, но и в переносном. Реже лексема встречается в западно-среднегерманских источниках (Fritzlar, Alsfelder Passionspiel). У восточных франков (Eyb) и швабов (Steinhöwel) она обнаруживается в XV в. У алеманов лексема *Wandern* в начале укореняется как просторечие со значением *Reisen der Handwerker* (странствие ремесленников). В XVI в. имя концепта в литературных источниках появляется у эльзасцев (Wickram, Fischart) и швейцарцев (Gengenbach) наряду с *wandeln*, где данные лексемы взаимозаменяемы. Тем не менее, словари XVII в. свидетельствуют о том, что глагол *wandern* имел значение *peregrinari, itinerare, iter facere*, что с латинского языка переводится как «странствовать, путешествовать, совершать поездку». В свою очередь *wandeln* ограничивался значением *ambulare* (прохаживаться, гулять, бродить). Отметим, что первоначальное значение глагола *wandern* – *wiederholt wenden* (многократно, постоянно поворачивать) впоследствии было дополнено *hin und her gehen* (ходить взад и вперед).

Наряду с *wandeln* лексема *wandern* имеет общие корни с немецким глаголом *winden*, что в современном немецком языке означает *мотать, наматывать, крутить* [8]. Таким образом, этимологический анализ позволяет выявить ряд понятийных признаков, присущих концепту в диахронии, основными из которых выступают *перемещение, постоянное изменение направления, а также приобретение ремесленного опыта*.

2. Анализ репрезентации концепта *WANDERN* на материале лексикографических источников

Анализ лексикографических источников с целью выявления понятийного ядра исследуемого концепта на современном этапе развития языка и культуры является обязательной составной частью концептуального анализа. В универсальном толковом словаре немецкого языка DUDEN [9] выделяется четыре основных значения глагола *wandern*:

1. *eine Wanderung, Wanderungen machen* (ходить в поход). С глаголом *wandern* в данном случае могут использоваться такие лексемы, как *gern* (охотно, с удовольствием), *oft* (часто), *viel* (много) *wandern*, словосочетания *einen ganzen Tag [in den Bergen] wandern, mit dem Fahrrad wandern* (ходить в поход в горы на целый день, путешествовать на велосипеде); 2. *ohne ein Ziel anzusteuern, [gemächlich] gehen, sich irgendwo ergehen* (бесцельно куда-то направляться, прогуливаться, бродить). Например, *[ziellos] durch die Stadt, die Straßen wandern* (бродить [бесцельно] по городу, улицам), *im Zimmer auf und ab wandern* (слоняться по комнате). Глагол *wandern* помимо своего прямого значения, может употребляться в переносном значении, которое прослеживается в следующих примерах: *die Wolken wandern [am Himmel]* (облака плывут) или же *er ließ seinen Blick von einem zum anderen wandern* (он переводил взгляд с одного на другого). Переносное значение глагола *wandern* часто используется в языке поэзии; 3. *nicht seßhaft, ohne festen Aufenthaltsort umher-, von Ort zu Ort, zu einem entfernten Ziel ziehen* (вести кочевой образ жизни, не иметь определенного места жительства, кочевать с места на место): *sie wandern [als Nomaden] durchs Land* (они кочуют по стране), *wandernde Handwerksburschen, Artisten, Mönche* (бродячие подмастерья, артисты, монахи); 4. *an einen bestimmten Ort geschafft, gebracht werden* (быть доставленным в определенное место). Данное значение характерно для разговорного стиля речи: *etwas wandert in / auf den Müll, Papierkorb* (что-то отправляется в мусор, в мусорную корзину), *für dieses Delikt wandert er ins Gefängnis* (за это проступок его отправят в тюрьму).

В толковом словаре Wahrig зафиксированы следующие значения лексем *Wandern*: *Zu Fuß reisen* (путешествовать пешком), *zu Fuß weit umhergehen* (обходить что-либо пешком), *weit marschieren* (идти далеко), *sich regelmäßig einen anderen Wohnplatz / Laichplatz suchen (Tiere)* (регулярно искать себе место обитания (о животных)), *umherschweifen (Gedanken)* (блуждать (о мыслях)), *in andere Gegenden gelangen (Kulturgüter)* (попадать в другие края

(о культурных ценностях), *verbreitet werden; gebracht werden / weitergegeben werden* (распространяться, передаваться): *Wir sind heute fünf Stunden gewandert* (Мы шли сегодня пять часов), *Märchenmotive wandern* (сказочные мотивы путешествуют), *Lachse wandern die Flüsse hinauf* (лосось идет вверх по рекам), *Das Wandern ist des Müllers Lust* (пешие путешествия – радость мельника – слова известной немецкой народной песни), *sie ließ ihre Blicke über die Möbel wandern* (Ее взгляды блуждали по мебели), *durch den Wald wandern* (бродить по лесу), *wandelnder Händler* (торговец вразнос), *wandernde Völker* (мигрирующие народы) [10].

Три базовых значения имени концепта мы встречаем в толковом слове Langenscheidt: 1. *Relativ lange Strecke zu Fuß gehen (außerhalb der Stadt und weil man sich erholen will)* – преодолевать пешком относительно большое расстояние (вне города и с целью отдыха); 2. *Regelmäßig von einem Ort zu einem anderen ziehen (Nomaden, ein Zirkus)* – регулярно перемещаться из одного места в другое (кочевники, цирк); 3. *Jemand wird irgendwohin gebracht, wandert ins Gefängnis* – Кто-либо отправляется куда-либо, например, в тюрьму [11].

Дериватом глагола *wandern* выступает существительное *Wanderung*, образованное суффиксальным способом (*Wander – ung*). Анализ показал, что данное имя имеет те же основные компоненты значения, что и *WANDERN*: 1. длительная прогулка пешком на природе, занимающая весь день или более 4 часов (*langer Weg durch die Natur, der zu Fuß zurückgelegt wird*); 2. пеший поход, ходьба (*Fußmarsch, Gang*); 3. миграция (людей, птиц, передвижение кочевников) (*Migration*). На основе данных дефиниций можно заключить, что глагол *wandern* и существительное *Wanderung* могут рассматриваться как репрезентанты одного концепта.

Анализ дериватов имен концепта выявил 96 лексических единиц, в образовании которых принимает участие корень *wander-*. Словообразовательная активность имени концепта косвенно указывает на его актуальность для современной немецкой лингвокультуры. Особого внимания при этом заслуживают дериваты, образованные путем префиксации:

1. *abwandern* (1. обойти какую-либо местность – *Er wanderte den ganzen Schwarzwald ab*); 2. *auswandern* (покидать навсегда свою родину, эмигрировать – *Einer Studie des staatlichen Statistikamts zufolge wollen 2,7 Millionen Türken in den ersten 15 Jahren nach einem EU-Beitritt ihres Landes in eines der 27 Mitgliedsländer auswandern*); 3. *durchwandern* (проделать путь пешком, пересекать какую-либо местность – *So wird auch die anfängliche Freiheit, die man beim Durchwandern der Stadt verspürt, schnell zunichte gemacht*); 4. *einwandern* (мигрировать в другую страну с целью там поселиться и получить гражданство – *In Paris gebe es ein «sehr großes Problem mit unbewohnbaren Häusern», erklärte der zum Brandort geeilte Oberbürgermeister Bertrand Delanoë, der die Zahl der mit Einwandern überlegten Bruchbuden allein in Paris auf 1000 schätzt*); 5. *erwandern* (приобретать во время пеших путешествий знания, опыт – *Wir erwandern gern fremde Länder*); 6. *hinwandern* (направляться пешком в определенное место, к определенной цели – *Erstere sind Orte, zu denen seit langer Zeit die Pilger hinwandern*); 7. *umwandern* (ходить вокруг чего-либо пешком – *Und auch für einen abwechslungsreichen Aufenthalt ist gesorgt: In zwei Stunden lässt sich der See bequem umwandern*); 8. *unterwandern* (незаметно потихоньку проникать во что-либо с целью разделения, разложения – *Im Ergebnis unterwandern Lobbyisten das Parlament von innen und von außen*); 9. *zuwandern* (приезжать из какой-либо страны, местности куда-либо с целью там жить – *Migranten, die nach Deutschland zuwandern, müssen daran teilnehmen*); 10. *zurückwandern* (возвращаться, отправляться куда-либо пешком – *Da erfahrungsgemäß aber rund 650 000 Personen pro Jahr wieder zurückwandern, müssten brutto sogar mehr als 800 000 Zuwanderer im Jahr nach Deutschland kommen*). К наиболее распространенным сложно-составным лексемам особенно с учетом складывающейся в ФРГ миграционной ситуации можно отнести: *Auswanderungsbehörde* (эмиграционная служба), *Auswanderungsbetrug* (побуждение лица к эмиграции путем обмана), *Auswanderungsbewerber* (лицо, подавшее заявление на выезд в другую страну), *Auswanderungsfreiheit* (свобода передвижения), *Auswanderungsgesetz* (закон об эмиграции), *Auswanderungslust* (желание эмигрировать),

Auswanderungspolitik (эмиграционная политика), *Einwandererstatus* (статус иммигранта), *Einwanderung* (иммиграция), *Einwanderungsbeschränkung* (ограничение иммиграции), *Einwanderungsbewerber* (лицо, желающее иммигрировать), *Einwanderungserlaubnis* (разрешение на иммиграцию) и др. Большое количество сложносоставных лексем наблюдается в области пешего туризма: *Wanderweg* (пешая тропа), *Wandervogel* (походник, участник исторического движения «Перелетных птиц», немецкий аналог бойскаутов и пионеров), *Wanderroute* (пеший маршрут), *Wanderjahre* (устаревшее, годы странствий, как правило, годы беззаботной жизни и приобретения опыта), *Wanderlust* (радость, получаемая от пеших походов), *Wanderstock* (походная палка) и многие другие.

Таким образом, исходя из результатов анализа словарных толкований имени концепта *WANDERN* можно выявить ряд признаков, входящих в понятийную часть его структуры. К таким признакам отнесем следующие: *перемещение пешком*; *дальние расстояния*; *начало и конец*; *отдых на природе*; *деятельность, связанная с досугом*; *протяженность во времени*; *смена места*.

3. Анализ репрезентации концепта *WANDERN* на материале фразеологии

Анализ паремий и устойчивых словесных комплексов (УСК) с именами концепта позволил выявить целый ряд единиц, в которых верифицируется исследуемый концепт. К ним, по данным словаря немецкой идиоматики [12], можно отнести следующие: *auf der Wanderschaft sein* (участвовать в походе); *auf (die) Wanderschaft gehen / ziehen* и *eine Wanderung machen* (отправиться в поход); *auf der Wanderung mithalten* (не отставать в походе от других); *in den Papierkorb / ins Feuer/in den Abfalleimer wandern* (отправиться в мусорную корзину, огонь, ведро и т. д.); *bewandert sein in etwas* (быть опытным в каком-либо вопросе); *zum Wanderstab ergreifen* (отправиться странствовать); *seinen Wanderstab weitersetzen* (продолжать свой поход); *die Welt am Wanderstabe durchmessen* (странствовать по свету); *bei einer Schmiere (Wanderbühne) beginnen* (начинать карьеру артиста в бродячем театре); *auf der Walze (Walz – устаревший аналог Wandern) sein/auf die Walz' gehen* (начинать как странствующий подмастерье – Zimmermann). Помимо УСК нами были выявлены 12 пословиц с именами концепта: *Er ist ein gewandelter Gesell, einmal zu Markt, zweimal zur Mühle und dreimal zu Bade.* – (букв.) Он странствовавший подмастерье, один раз на рынок, два на мельницу, три в купальню; *Pilatus wandert nicht aus der Kirche, er richtet zuvor einen Lärmen an.* – (букв.) Пилат не выйдет из церкви, он сначала поднимет шум; *Der weit gewandert ist und alt, mag wohl lügen mit Gewalt.* – (букв.) Тот, кто путешествовал на длинные расстояния и стар, может сильно врать; *Von gewanderten Jungfern hält man nicht viel.* – (букв.) О блудной девице мнение плохое; *Wenn der Wanderer getrunken hat, wendet er dem Brunnen den Rücken zu.* – (букв.) Если путник напился, он поворачивается к колодцу спиной; *Was soll Geld, das nicht wandert durch die Welt.* – (букв.) Для чего деньги, если они не ходят по миру; *Der beste Wanderer muss vorangehen.* – (букв.) Лучший путник должен идти впереди; *Was man nicht erlernt, kann man erwandern.* – (букв.) То, что ты не изучаешь, можно познать путешествуя; *Wenn der Gast am liebsten ist, soll er wandern.* – (букв.) Когда гость милее всех, ему пора уходить; *Daheim muss bewandert sein.* – (букв.) Нужно обойти родные места; *Glück und Unglück wandern auf einem Steig.* – (букв.) Счастье и несчастье на одних санях ездят; *Ein waltender Stein wird nicht moosig.* – (букв.) Странствующий камень не покрывается мхом.

Большинство из приведенных паремий, несмотря на устаревший характер, и по сей день остаются мотивированными, а некоторые из них используются и современными носителями немецкого языка. На примере паремий прослеживается как положительная коннотация концепта (особенно в случае с признаком *приобретение опыта*), так и отрицательная (в случае с признаком *уходить/отправляться в путь*). В составе УСК и паремий актуализируются такие основные признаки концепта, как *перемещение*, *приобретение профессионального и жизненного опыта* и *смена места*.

Заклучение

Таким образом, мы можем наблюдать изменение состава понятийных признаков концепта в диахронии. Из состава современных понятийных признаков концепта исчезает *приобретение профессионального опыта*. Данный признак отчетливо прослеживается в ходе анализа этимологии и фразеологии, которая, как известно, представляет собой архаичный слой языка. Релевантность для современных представителей немецкой лингвокультуры, длительная и динамичная история развития концепта, широкий спектр понятийных признаков, словообразовательная активность, присутствие имени концепта в составе многочисленных паремий и УСК, ярко выраженная образная и ценностная составляющие концепта, отсутствие прямых переводных эквивалентов в русском языке (*странствовать*, *ходить в поход*, *путешествовать* не являются таковыми) свидетельствуют о его культурной значимости и этноспецифическом характере, требующем дальнейшего изучения.

Литература

1. Карасик В. И., Прохвачева О. Г., Зубкова Я. В., Грабарова Э. В. Иная ментальность. М.: Гнозис, 2005. 352 с.
2. Карасик В. И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009. 406 с.
3. Медведева Т. С. К вопросу о методике исследования этноспецифических концептов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. N 6(50). С. 6–10.
4. Опарин М. В. Языковая репрезентация базового этноспецифического концепта: синхронно-диахронный аспект: дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2010. 182 с.
5. Немецкий статистический портал Statistik [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/171162/umfrage/haeufigkeit-von-wandern-in-der-freizeit/>.
6. Немецкий статистический портал Statistik [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/152872/umfrage/bruttumsaetze-durch-wandern/>.
7. Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. <<http://woerterbuchnetz.de/>>.
8. KLUGE Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache. Berlin: New York, 2002. 1023 s.
9. Deutsches Universal Wörterbuch. DUDEN – 4., Neu Bearbeitete und Erweiterte Auflage. Dudenverlag: Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, 2001. 1892 s.
10. Gerhard Wahrig. Deutsches Wörterbuch. – Einmalige Sonderausgabe, Ungekürzt. Bertelsmann Lexikon-Verlag Reinhard Mohn: Gütersloh, 1968. 4185 s.
11. Langenscheidts Groß Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache – Langenscheidt KG, Berlin, München, 1993. 1213 s.
12. Deutsche Idiomatik – die Deutschen Redewendungen im Kontext von H. Schemann. – 1. Aufl. – Stuttgart; Dresden: Klett Verlag für Wissen und Bildung, 1993. 1037 s.

References

1. Karasik V. I., Prohacheva O. G., Zubkova V., Grabarova Je. V. Other Mentality. Moskow: Gnozis, 2005. 352 p.
2. Karasik V. I. Linguistic Keys. Moskow: Gnozis, 2009. 406 p.
3. Medvedeva T. S. About Research Methods of Ethnospecific Concepts. In *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2010. N 6(50). P. 6–10.
4. Oparin M. V. Linguistic Representation of a Basic Ethnospecific Concept: Synchronic and Diachronic Aspect. PhD Thesis. Izhevsk, 2010. 182 p.
5. German Statistic portal. <<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/171162/umfrage/haeufigkeit-von-wandern-in-der-freizeit/>>.
6. German Statistic portal. <<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/152872/umfrage/bruttumsaetze-durch-wandern/>>.
7. Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. <<http://woerterbuchnetz.de/>>.
8. KLUGE Etymologisches Wörterbuch der Deutschen Sprache. Berlin: New York, 2002. 1023 s.
9. Deutsches Universal Wörterbuch. DUDEN – 4., Neu Bearbeitete und Erweiterte Auflage. Dudenverlag: Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, 2001. 1892 s.
10. Gerhard Wahrig. Deutsches Wörterbuch. – Einmalige Sonderausgabe, Ungekürzt. Bertelsmann Lexikon-Verlag Reinhard Mohn: Gütersloh, 1968. 4185 s.
11. Langenscheidts Groß Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache – Langenscheidt KG, Berlin, München, 1993. 1213 s.
12. Deutsche Idiomatik – die Deutschen Redewendungen im Kontext von H. Schemann. – 1. Aufl. – Stuttgart; Dresden: Klett Verlag für Wissen und Bildung, 1993. 1037 s.

Федорова И. А. Гончарова М. В.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ НА ФРАНЦУЗСКОМ И ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКАХ

В современном информационном обществе становится актуальным изучение рекламных текстов не только специалистами по маркетингу, но и лингвистами с целью выявления национально-культурного своеобразия страны-производителя рекламы. С развитием экономики и, как следствие, насыщением рынка разнообразными товарами и услугами, рекламные тексты проникли во все сферы жизнедеятельности общества, а также приобрели статус одного из основных средств культурного самовыражения народов. В статье рассматриваются вопросы различных подходов в определении рекламы, национального характера, выявляются культурные и языковые особенности текстов рекламного характера в сопоставительном аспекте, а также взаимовлияние языка и национальной культуры. Изучение культурно-языковых особенностей рекламы требует пристального внимания в связи с созданием эффективной рекламы, которая должна основываться на знании не только языка, но и национально-культурной специфики, системы ценностей, привычных образов, социально-политических взглядов, закреплённых в сознании адресатов рекламных сообщений.

В статье представлены результаты анализа культурных, грамматических, стилистических особенностей рекламных сообщений на материале двух близкородственных языков: французского и итальянского. Полученный материал является практикоориентированным, так как небольшой объем рекламного текста делает его доступным и удобным для демонстрации целого ряда языковых, речевых, стилистических и лингвокультурных явлений, что способствует параллельному изучению нескольких языков.

Ключевые слова: рекламная коммуникация, национальный характер, сопоставительный анализ, лингвокультурология, французский язык, итальянский язык.

Fedorova I. A., Goncharova M. V.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

COMPARATIVE ANALYSIS OF FRENCH AND ITALIAN ADVERTISING TEXTS

In today's information-oriented society it has become very topical to study advertising texts not only by marketers, but by linguists as well. They should reveal the national and cultural identity of the country-producer. Due to the economic growth and market saturation with different goods and services advertising texts penetrate into all spheres of social life and acquire the status of one of the most important ways of cultural self-expression. The paper discusses several approaches to the definition of advertising texts and the national character; it brings out cultural and linguistic differences in advertising and considers the interaction of language and national culture. Cultural and linguistic characteristics of advertisements deserve careful consideration because their effectiveness is based not only on the mastery of the language but on the knowledge of cultural specifics, national values, customary images, social and political views of the recipient.

The article presents the results of conducted research which concerned cultural, grammatical and stylistic peculiarities of advertising texts in two kindred languages – French and Italian. The material can be useful for practical purposes – the parallel study of these languages, as the short texts of advertisements illustrate many linguistic, stylistic and cultural phenomenon.

Key words: advertising communication, national character, comparative analysis, cultural linguistics, the French language, the Italian language.

Введение

Многочисленные определения рекламы отличаются различными трактовками, исходя из дисциплинарных направлений исследования. Большое число работ относится к медийным практикам с акцентом на маркетинг, другие посвящены социологическому аспекту, третьи ориентированы на семиотические исследования и психологический параметр рекламы. Многоплановость рекламы, состоящая в том, что она одновременно и коммерческая практика, и социологическая действительность, и инструмент убеждения, и сигнификативно нагруженное сообщение, объясняет столь большой дисциплинарный разброс [1, с. 3].

С лингвистической точки зрения реклама рассматривается как особая сфера практической деятельности, продуктом которой являются словесные произведения – рекламные тексты. Текст (языковой или вербальный компонент) рекламы предоставляет потребителю всю информацию о продукте [2, с. 167]. По мнению других исследователей, реклама (фр. *reclame* от лат. *reclamare* – «выкрикивать») – текст, представляющий фирмы, товары, услуги и др. с целью привлечь внимание адресата, заинтересовать его, убедить в преимуществе рекламируемого объекта по сравнению с другими [3, с. 367].

Реклама является одной из форм человеческой коммуникации, единицей, функционирующей в сфере маркетинговых, социальных, вербальных и невербальных коммуникаций. В широком значении «коммуникация» (от лат. *communico* – «делаю общим, связываю») означает процесс взаимодействия и способы общения, позволяющие создавать, передавать и принимать разнообразную информацию [4, с. 7].

Выделяют следующие функции рекламы и рекламного текста: экономическая, социальная, маркетинговая, коммуникативная. Жанр рекламы является наиболее показательным с точки зрения реализации социокультурного аспекта коммуникации, поскольку реклама является тем фактором социальной жизни, в котором наиболее полно отражаются как разные стороны повседневной жизни страны, так и ее идеология, культурные традиции [5, с. 3]. Социальная функция рекламы обеспечивает наличие в рекламных слоганах тех моделей и норм поведения, которые приняты в конкретном обществе, иными словами, национального характера.

Основополагающим для данной работы является определение понятия «национальный характер», предложенное Н. М. Фирсовой, которая рассматривает данное явление, как совокупность психологических черт, менталитета, национальных традиций и обычаев той или иной этнической общности, сформировавшихся под влиянием исторических, культурных, религиозных, географических и климатических факторов, проявляющихся «в специфике национальной культуры, в языке и коммуникативном поведении народа» [6, с. 51].

1. Культурные особенности Франции и Италии в рекламе

Реклама и язык рекламы за последнее время получили статус одного из основных активно функционирующих средств межкультурной коммуникации. Межкультурная коммуникация представляет собой взаимодействие образцов поведения, целью которого является обмен смыслами на основе культурных и языковых кодов. Языковой код является наиважнейшей составляющей культуры и во многом формирует мировидение – «картину мира», менталитет народа – присущую ему эмоционально окрашенную систему миропонимания. Языковая картина мира, создаваемая с помощью языка, представляет собой словесный тезаурус – семантические связи слов, понятия, которые отражают культурные различия [7, с. 4].

Материалом для исследования послужили средства массовой информации Франции и Италии, такие журналы как «Top-Santé», «Glamour», «GQ», «Donna al TOP», «Dipiù», «Diva e donna», «Cosmopolitan», интернет-сайты: www.lillitl.fr, www.capital.fr. Методом сплошной выборки было выявлено и проанализировано 160 примеров рекламных текстов, 80 – на материале французского языка, 80 – на материале итальянского. Анализ печатных средств массовой информации на итальянском и французском языках выявил общие черты национального характера, присущие и французам, и итальянцам, несмотря на то, что рекламные тексты адресованы представителям двух разных культур.

Патриотизм. В источниках рекламных текстов обеих стран данная черта национальных характеров присутствует в виде геральдики и национальных символов, во Франции – это, как правило, цвета национального флага, стереотипный образ французского гражданина, а также символы с отсылкой к историческим событиям – изображение петуха. Для итальянской рекламы характерно также отображение цветов национального флага и некоторых символов итальянского искусства эпохи Возрождения, таких как «Джоконда» Леонардо да Винчи.

I prezzi più bassi d'Italia. Самые низкие цены в Италии.

Il n'y a qu'en France qu'on mange des vrais baguettes! Настоящие багеты едят только во Франции.

Для представителей лингвокультур обеих стран характерно желание всегда быть в центре внимания, это проявляется в умении сочетать качественную, стильную одежду с не менее качественными и стильными аксессуарами и обувью. Объяснение наличию данной черты национальных характеров можно найти, обратившись к повседневности этих государств. И Италия, и Франция представляют собой страны, на территории которых функционируют мировые дома мод. В данном контексте можно сказать, что чувство стиля и любовь к хорошей одежде в крови у представителей данных государств.

Per fare di una taglia la tua taglia («Intimissimi», женское белье). Для вашей стройной фигуры.

La beauté a sa légende. Qui mieux qu'une femme pouvait révéler la beauté des femmes («Simone Pérèle», женское белье). Согласно легенде, никто, кроме женщины, не сможет раскрыть ее красоту.

Разборчивость в еде. Данная черта национального характера является базовой, стереотипной, поэтому она находит отражение в текстах рекламного характера. И во Франции, и в Италии реклама продуктов питания делится на два блока: первый – это реклама реалий национальной кухни, второй, соответственно – реклама иных продуктов питания, а именно – продукции интернациональных компаний. Франция и Италия приняли кока-колу и гамбургеры, но отказываются употреблять кокосовое масло и бобы. В Италии, например, широко, но без особого успеха рекламируют овсяные хлопья на завтрак [8, с. 35].

La pizza è una cosa seria («Eataly», пицца). Пицца – вещь серьезная.

Dove c'è Barilla, c'è casa («Barilla», паста). Где Барилла, там дом.

Bien manger, c'est le début du bonheur. Camembert «Président». Секрет счастья в хорошей еде. Сыр «Президент».

Любовь к изысканным напиткам также характерна для представителей обеих стран. Это можно объяснить тем, что и Франция, и Италия – южные государства, на территории которых преобладает средиземноморский климат, являющийся благоприятным для произрастания различных сортов винограда, который, в свою очередь, является сырьем для производства множества сортов вин.

Curve esclusive, gusto irresistibile («Silvio Carta», вино). Эксклюзивный дизайн, неповторимый вкус.

Bordeaux, Bourgogne et Beaujolais, Sancerre, Riesling et Sauterne! La France, c'est le pays plein de joie. Бордо, Бургонь и Божоле, Сансер, Рислинг и Сотерн! Франция – страна радости.

Ценность естественной красоты и всего натурального

Будучи европейцами в широком смысле этого слова, французы и итальянцы обеспокоены мировой экологической ситуацией, заботятся об окружающей среде и своем здоровье.

La natura in un dolce sorriso («Perlax», зубная паста). Красивая улыбка от природы.

Objectif natural beauty. C'est au naturel, qui vous êtes le plus glam («Nivea Visage», женская косметика). В объективе – натуральная красота, которая делает вас самой гламурной.

Несмотря на общие черты характера, выделенные путем анализа рекламных текстов, на примере собранного материала мы обнаружили большое количество черт, присущих представителям только одной из стран. Так, например, для французов – это сопереживание,

проявляющееся в желании привлечь внимание к проблемам защиты животных. Например, *porter de la fourrure, c'est porter la mort* (общественная организация Бриджит Бардо). Носить меха – значит приносить смерть.

Для итальянцев – это чрезмерная забота о своем здоровье: *Aiuta la tua digestione, tutti i giorni in modo naturale* («Zymerex»). Натуральная помощь вашему пищеварению каждый день; *Via libera al benessere delle vie urinarie* («Urogermin rapid»). Через здоровье мочевыводящих путей к свободной жизни без проблем; забота о семье: *Stufe a pellet stagne. Calore pulito e sicuro, massima silenziosa* («EdilKamin», электрические камины) Электрические камины. Максимум тишины, тепла и безопасности; безграничная любовь к детям и животным, например: *Posso autarti, mamma?* («Kinder cereali», шоколад для детей). Мам, тебе помочь? *Nutri la loro natura in ogni fase della loro vita* («Whiskas», корм для кошек). Корми питомца правильно на каждом этапе его жизни.

2. Лингвистический анализ французских и итальянских рекламных текстов

Анализ рекламных текстов французского и итальянского языка с точки зрения наличия и функционирования языковых средств показал, что их использование совпадает в обоих языках. Наиболее употребляемыми языковыми средствами выразительности в рекламных текстах итальянского и французского языка являются:

1) рифма:

Coctails fruités pour soif d'été («Swing», стаканы);
Altissima. Purissima. Levissima («Levissima», минеральная вода);

2) аллитерация, ассонанс:

Ticket chic, ticket choc («RATP», стоимость билетов на поезд);
Ba-ra ba-ra ba-ba-ba ba-ba, ba-baciamoci con Bauli («Bauli Panettoni», печенье);

3) заимствования.

В обоих языках большинство слов заимствуются из английского языка, так как английский язык имеет статус общемирового, глобального языка:

Luminosa, romantica e immutabile...come il mio make-up («Essential», женская косметика);

Nouveau smartphone. Orange avec Intel Inside («Intel», компьютеры);

4) интернациональная лексика:

Scorpi lo yogurt con il trentino dentro («Trentina», йогурт);
Le yaourt «Malo», depuis 1948 («Malo», йогурт);

5) использование глаголов в повелительном наклонении:

Non trattare il tuo cane come una pattumiera («Purina», корм для домашних животных).

Decouvrez un lait corps qui s'applique sous la douche («Nivea», молочко для тела).

Специфической характеристикой стилистического аспекта рекламного текста является тот факт, что риторические фигуры в рекламе выступают как речевые акты. Фигуры действуют как убеждающие речевые акты, влияющие на умозаключение (цель – убедить) и особенно на чувства (цель – поразить, шокировать). Таким образом, аргументирующая функция в рекламном дискурсе выводится на первый план. Основными средствами аргументации на стилистическом уровне являются семантические фигуры – тропы: метафора и метонимия. В качестве средств, усиливающих выразительность высказываний, выступают фигуры синтаксических построений: симметрия (параллелизм, анафора), инверсия и антитеза [1, с. 9].

1) метафора:

Per i vostri momenti azzuri («Peroni», пиво);
La mode a fleur de peau («Sitex», женское белье);

2) повтор:

Per fare di una taglia la tua taglia («Intimissimi», женское белье);
Nourrir et revitaliser les cheveux secs et très secs («Karité», шампунь);

3) антитеза:

Tuo figlio ha bisogno di una mano, non di violenza («*Publicita progresso*», социальная реклама в защиту детей);

Mini mir, mini prix, mais il fait le maximum («*Kodak Easy Share*», цифровые фотоаппараты);

4) риторический вопрос:

I tuoi capelli desiderano un piacere naturale? («*Herbal essences*», шампунь);

Le champagne le plus dégusté au monde? Dites un nom au hasard ... («*Les Champagnes de Vignerons*», вино).

Заключение

На основании вышеизложенного мы сделали вывод, что общность некоторых черт национального характера французов и итальянцев можно объяснить местоположением, историей и сходной бытовой культурой этих стран. Как известно, жители стран, находящихся в одинаковых географических условиях, имеют примерно похожие темпераменты и характеры. Необходимо отметить, что обе страны являются преемниками Священной Римской Империи, в прошлом подверглись процессу романизации, в то же время, Франция и Италия соседствуют друг с другом, что также способствует заимствованию и распространению некоторых привычек, образа жизни на ближайших территориях. Различия же в национальных характерах объясняется тем фактом, что, несмотря на близость историческую и территориальную, это два независимых суверенных государства, имеющих собственную политику, экономику и историю. Большое число совпадений в использовании средств выразительности в рекламных текстах Италии и Франции можно объяснить тем, что независимо от страны, в которой реализуется тот или иной продукт, основная цель рекламы продукта – продать его, что достигается путем использования стилистических и грамматических средств, присущих любому языку.

Литература

1. Крувко Н. А. Лингво-прагматические характеристики французского рекламного текста (на материале печатной рекламы продуктов питания): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010. 32 с.
2. Сычев О. А. Реклама и текст. Психология и психоанализ рекламы: личностно-ориентированный подход: уч. пос. / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: Бахрах-М., 2001. 200 с.
3. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М., 2006. 696 с.
4. Пушкина Л. А., Федорова И. А. Язык и стиль рекламного текста во французском и русском языках. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2015. 80 с.
5. Аكوпова Е. С. Реклама как компонент межкультурной коммуникации [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://lib-kguti.kz/index.php/component/ption/task/doc_download/htm.
6. Фирсова Н. М. О национальных характерах испаноязычных и англоязычных народов в сопоставительном плане // Филологические науки. 2004. N 2. С. 51–60.
7. Горелова Ю. Н. Роль курса «язык рекламы» в формировании межкультурной компетенции студентов программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» // Современные исследования социальных проблем. 2012. N 7(15). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-kursa-yazyk-reklamy-v-formirovanii-mezhkulturnoy-kompetentsii-studentov-programmy-perevodchik-v-sfere-professionalnoy>.
8. Солли М. Эти странненькие итальянцы / пер. с англ. И. Заславской. М.: Эгмонт Россия Лтд., 1999. 72 с.
9. Baldini, M. Il linguaggio della pubblicità: le fantaparoле. Roma: Armando, 2003. 238 p.
10. Buckby, M., Gruneberg, A. Le français par la publicité. Fr.: Didier, 1998. 127 p.
11. Grett, K. La France. Civilisation Contemporaine. СПб.: КАРО, 2011. 200 p.
12. Capital. La grande saga des marques. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.capital.fr/enquetes/histoire-eco/la-grande-saga-des-marques>.
13. Lllliti: Publicité. Marketing. Créativité. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.lllliti.fr/2014/06/meilleures-publicites-francaises-s23/>.

14. Pubblicità progresso. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.pubblicitaprogredito.org/schede_mediateca/1989-violenza-sui-minori/.
15. *Rubboli, M.* 40 esempi di pubblicità creative. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vanillamagazine.it/40-esempi-di-pubblicita-creative/>.

References

1. *Krivos N. A.* Linguo-pragmatic Characteristics of the French Advertising Texts: avtoreferat dis. ... kandidata philol. nauk. M., 2013. 32 p.
2. *Sychev O. A.* Advertising and Text. Psychology and Psychoanalysis of Advertising: the Personally Oriented Approach. The Tutorial (Ed.) D. J. Raygorodskiy. Samara: Bakhrakh-M., 2001. 200 p.
3. Encyclopedic Stylistic Dictionary of Russian Language. (Ed.) M. N. Kozhina. M., 2006. 696 p.
4. *Pushina L. A., Fedorova I. A.* The Style and the Language of the French and Russian Advertising Texts. Izhevsk: Izd-vo Udm. gos. un-ta, 2015. 80 p.
5. *Akopova E. S.* Advertising as a Component of Intercultural Communication. <http://lib-kgut.kz/index.php/component/option/task,doc_download/html>.
6. *Firsova N. M.* The Comparative Study of the Spanish and English National Character. In *Philological sciences*. 2004. N 2. P. 51–60.
7. *Gorelova Y. N.* The Role of the Course «The Language of Advertising» in the Formation of Intercultural Competence of the Students of the Program «The Translator in Professional Communication». Modern Research of Social Problems. In *Electronic Scientific Journal*. 2012. N 7(15).
8. *Solly, M.* The Strange Italians / transl. from English by I. Zaslavskaya. M.: Egmont Russia Ltd., 1999. 72 p.
9. *Baldini, M.* The Language of Advertising: the Fantaparole. Rome: Armando, 2003. 238 p.
10. *Buckby, M., Gruneberg, A.* French through Advertising. Fr.: Didier, 1998. 127 p.
11. *Grett, K.* France. Contemporary Civilization. St.-Pb.: KARO, 2011. 200 p.
12. Capital. The Great Saga of Brands. <<http://www.capital.fr/enquetes/histoire-eco/la-grande-saga-des-marques>>.
13. Lllitl: Advertising. Marketing. Creativity. <<http://www.lllitl.fr/2014/06/meilleures-publicites-francaises-s23/>>.
14. The Progressive Advertising. <http://www.pubblicitaprogredito.org/schede_mediateca/1989-violenza-sui-minori/>.
15. *Rubboli, M.* The 40 Examples of Creative Advertising. <<http://www.vanillamagazine.it/40-esempi-di-pubblicita-creative/>>.

УДК (811.411.21:811.111:811.161.1)'36(045)

Malykh L. M.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

Kzar Y. H.

Post-graduate student of UdsU, Iraq

DEGREES OF COMPARISON OF ADJECTIVES IN THE ENGLISH, ARABIC AND RUSSIAN LANGUAGES

The aim of this paper is to define similarities and differences among English, Arabic and Russian comparative constructions, namely degrees of comparison of adjectives (DCA). After selecting DCA as the target language structure for research, the contrastive analysis of DCA was conducted in four steps. First, the system of DCA in each language was studied and a brief description was provided. Second, parameters for the contrastive analysis of DCA were defined. They are: the syntactic position of adjectives in a noun phrase, the role of the grammatical categories (number, gender and definiteness / indefiniteness) in forming DCA, the morphological system of DCA, the analytical system of DCA. Third, all DCA were compared according to each parameter. Fourth, the technique called «modeling the results of the contrastive analysis» was

applied. In the process of the contrastive analysis of DCA some universal characteristics of comparison of adjectives were found: all the three languages have three degrees of comparison (positive, comparative and superlative) realized through two systems – morphological and analytical, all of them correlate with the grammatical category of number in forming DCA. In a multilingual class English, being the easiest language from the point of view of the way comparative constructions are formed, should be studied first as it helps to positively transfer the knowledge of DCA into more complicated languages like Russian or Arabic. As Arabic has many more similarities with English than Russian as far as DCA goes, it should be introduced next with the Russian DCA crowning the process of their acquisition.

Key words: degrees of comparison of adjectives, a contrastive analysis, English, Arabic, Russian, parameters of comparison, multilingual education.

Малых Л. М.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

Кзар У. Х.

магистрант УдГУ, Ирак

СТЕПЕНИ СРАВНЕНИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В АРАБСКОМ, АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Целью данной статьи является выявление сходств и различий в сравнительных конструкциях, точнее, в степенях сравнения прилагательных (ССП) в английском, арабском и русском языках. Контрастивный анализ СПП проходил в четыре этапа. На первом этапе было осуществлено параллельное описание СПП в изучаемых языках. На втором этапе были определены параметры сравнения СПП. К ним относятся: синтаксическая позиция прилагательного по отношению к существительному в контексте предложения, роль грамматических категорий числа, рода, падежа, определенности – неопределенности в формировании СПП в изучаемых языках, морфологическая (синтетическая) система СПП, аналитическая система СПП. На четвертом этапе была применена методика моделирования результатов контрастивного анализа СПП. В процессе контрастивного анализа СПП был выявлен ряд универсальных черт образования СПП в исследуемых языках. В них СПП образуется с помощью двух параллельно существующих систем – морфологической и аналитической, прилагательные выражают три степени сравнения (положительную, сравнительную и превосходную), обязательно согласование прилагательного с существительным по грамматической категории числа. При изучении учащимися (студентами) всех трех языков одновременно следует начинать изучение этой грамматической темы с английского языка, так как он демонстрирует наиболее прозрачную систему формирования СПП, которая легко усваивается. Учитывая большое количество сходств между английскими и арабскими СПП, как показало данное исследование, арабскую систему СПП следует вводить после английской. Русские СПП завершают процесс изучения данной грамматической темы в мультилингвальной аудитории.

Ключевые слова: степени сравнения прилагательных, контрастивный анализ, английский язык, арабский язык, русский язык, параметры сравнения, мультилингвальное образование.

Introduction

The English, Arabic and Russian languages are among most studied languages of the world. More than that, there is a marked tendency to study these languages simultaneously [1, 2] in the process of what is now most often called «multilingual education». The aim of this paper is to define similarities and differences among English, Arabic and Russian comparative constructions,

namely degrees of comparison of adjectives. Comparative constructions have been addressed by various typological investigations (Greenberg 1966 [3], Ultan 1972 [4], Stassen 1985 [5], Beck 2004 [6], Kennedy 2007 [7], among others). This paper is an attempt to demonstrate the results of a contrastive language study of DCA.

1. The methodology of Research

A contrastive analysis, as it is proclaimed by most linguists, enables the researcher to investigate the role of similarities and differences among the languages in application to the process of teaching them. After selecting DCA as the target language structure for research, the contrastive analysis of DCA in the English, Arabic and Russian languages was conducted in four steps. First, the system of DCA in each language was studied and a brief description was provided. Second, common criteria, or *tercium comparationis* (TC), or, better, «parameters of cross-linguistic variation» (Chr. Kennedy 2005 [8, p.13]) for further contrastive analysis of DCA were defined. Third, all DCA were compared according to each parameter which brought us to discover a system of similarities and differences for each parameter. Fourth comes the summarizing step conducted with the help of the technique called «modeling the results of the contrastive analysis» for multilingual education purposes [9, 10]. Let us continue with our research by demonstrating the process of comparing and contrasting the three languages according to the four steps outlined above.

1.1. DCA in English

Collectively, adjectives form one of the traditional English eight parts of speech. An English adjective usually precedes the noun or the pronoun it modifies. Scholars distinguish two main categories of adjectives in connection with DCA in English: gradable adjectives and non-gradable adjectives. Most gradable adjectives are adjectives of quality: *honest, kind, large, bulky, beautiful, ugly, etc.* B. Warren points out that the gradability of an adjective is reflected in its ability to express comparison: *cheap – cheaper – the cheapest, important – more important – the most important* and its ability to be intensified by grading / intensifying adverbs that vary the adjective's grade or intensity: *very cheap* or attenuated *not very important, less impressive, etc.* [11].

Gradable adjectives in English are quite well studied by linguists. It is common knowledge that they have three degrees of comparison: positive, comparative and superlative. The basic degree is called *positive* because it is characterized by the absence of a marker. As for the comparative and superlative degrees, they have special morphological means of expression. Traditionally, two main types of gradable adjectives are distinguished in the English DCA from the point of view of their morphology: the so called *morphological comparatives* and *analytical comparatives* [12].

English Morphological System of Comparison. In morphological comparison the suffixes *-er* for comparatives and *-est* for superlatives are used. These inflections are of Germanic origin and are cognate with the Latin suffixes *-ior* and *-issimus* and Ancient Greek *-οφν* and *-istos*. They are typically added to shorter words, words of Anglo-Saxon origin, and borrowed words which have been fully assimilated into the English vocabulary. Usually the words which take these inflections have fewer than three syllables [12, p. 1].

English Analytical System of Comparison. This system of comparison in English appends the grammatical particles *more* and *the most*, themselves the irregular comparatives of *many* and *much*. This system is most commonly used with words of French or Latin derivation; with longer technical, or infrequently used words. Knowing which words fall into which system is a highly idiomatic issue in the English syntax. Some words, e.g. *difficult*, require *more* and *the most*. Some words, e.g. *polite*, can be used with either system, curiously, the derived word *impolite* requires *more* and *the most* [13]. The general rule is that words with one syllable require the suffixes while words with three or more syllables require *more* or *the most*, and words with two syllables can go either way.

1.2. DCA in Arabic

Modern Standard Arabic is the official language of 26 states and the liturgical language of Islam. The Arabic language is distinguished by its resilience and stability over more than 1,500 years. It may be the only language which has not undergone radical changes. An educated Arab today is able to read books from classical times and ancient manuscripts with relative ease in spite of the differences in letter forms [14].

Arabic is an inflectional language. As a result, an adjective in Arabic must agree with the noun in gender (*masculine, feminine*), number (*singular, plural or dual*), case and definiteness / indefiniteness [15]. Arabic adjectives come after the nouns they modify. It seems quite logical from the point of view of Arabic linguists because if you read a sentence or a noun phrase from right to left you can easily modify the adjective that comes after the noun according to the noun's gender, number, case and definiteness [16], e.g.: بيت صغير – *Baitun* (s.,m.,indef.¹) *sagheer* (s.,m.,indef.) – a small house, literally: house small if you read it from right to left after the traditional manner of reading in Arabic. Overinflection is a typical feature of inflectional languages known as syntactic pleonasm. It means that more words in a given phrase than actually need it are inflected in order to express a single grammatical property [17].

Arabic Morphological System of Comparison

Linguists also distinguish two main types of DCA in Arabic: morphological and analytical. The morphological system of comparison is used when adjectives have four letters or less, e.g.: كبير – *kabeer* (m.) – big; جميلة – *jameela* (f.) – beautiful, etc.

A very distinctive feature of Arabic is that traditionally Arabic comparative and superlative degrees of adjectives are made not of adjectives in their base form but of verbal nouns formed from the roots of adjectives. Linguists admit that these verbal nouns are very similar to English participles and just like participles in other languages they are easily substantivized [18, p. 131] and become nouns.

When forming a verbal noun for a comparative construction, it's important to know another peculiarity of the Arabic language. The Arabic language being inflectional is notable for a wide use of root inflection: Arabic roots consist of a few (usually three) consonants (so-called «radicals») and are generally inflected by various vowels occurring between them. Example: the Arabic radical *k-t-b* «write» serves as a root for the derivatives: *kitāb* «book», *kataba* «he wrote», *yaktubu* «he writes», *kattāb* «writer», *maktab* «office», etc.) [19, p. 1057].

Similarly, verbal nouns with four or less letters are formed with the help of root inflection. This is the most intricate part of Arabic DCA for non-native speakers and, unfortunately, it's quite poorly described in linguistic sources. Sites for practical study of Arabic can be of some help. One of the recipes for forming verbal nouns looks like this: first, extract the three consonants from an adjective: beautiful = *jameel* – *jml*, then spread the consonants respectively to the model **a??a?** by replacing each question mark with a consonant. You will have then a comparative adjective – *ajmal* or, to be more exact, a verbal noun. This rule is applicable to most adjectives: near = *qareeb* – *qrb*; nearer = *aqrab*; big = *kabeer* – *kbr*; bigger = *akbar*, etc. [20].

As for the superlative degree in the morphological system of DCA, the only difference with the comparative degree is that the identification of definiteness is added to the verbal noun – the same verbal noun which is used to form the comparative degree of an adjective. Linguists studying Arabic stress the fact that Arabic adjectives in the superlative must always have the definite article [18, p. 140]. As definiteness plays a very important role in forming DCA, the definite article in Arabic is given special attention to by both linguists and teachers of Arabic. The definite article in Arabic -*ال*, *il-*, or *al-* is written as part of the word: الولد – *al walad* – the boy; البنت – *al bent* – the

¹ s. – singular, m. – masculine, indef. – an indefinite article.

The examples that follow will be given in the Nominative case that's why the grammatical case won't be taken into consideration. Another reason for neglecting the grammar case in this paper is that from the point of view of the teaching process of inflectional languages the system of cases is supposed to be a well-studied grammar phenomenon before turning to the system of DCA.

girl; البيت – *al bait* – the house, etc. [21]. There is no indefinite article in Arabic, such as *an* or *a*, so indefinite nouns are preceded by nothing.

In Modern Standard Arabic the gender and number of the verbal noun is irrelevant for the comparative and superlative adjectival constructions [22]: الأكبر – *al akbar* (m.) – the biggest; الأجل – *al ajmal* (f.) – the most beautiful, etc.

Arabic Analytical System of Comparison

The analytical system of comparison deals with long adjectives containing four or more letters. The following examples show the base form of masculine and feminine Arabic adjectives of four letters or more, e.g.: خائف – *khaef* (m.) – afraid; مُتقدم – *mutakadem* (f.) – advanced, etc. Considering the fact that gender and number of the verbal noun is irrelevant to the comparative and superlative adjectival constructions, there's only one common rule: for masculine and feminine adjectives with four or more letters comparative adjectives are formed by using the separate word أكثر – *akthar* – more followed by a verbal noun [23]: أكثر خوفاً – *akthar khoof* – more afraid; أكثر تقدماً – *akthar tkadum* – more advanced, etc. As for the superlative forms, the identification of definiteness *ال* – *al* – the is added to the separate word أكثر – *akthar* – more followed by a verbal noun: الأكثر خوفاً – *al akthar khoof* – the most afraid; الأكثر تقدماً – *al akthar tkadum* – the most advanced, etc.

1.3. DCA in Russian

Like Arabic, Russian is an inflectional language, though its morphology has some peculiarities. In the Russian language an adjective always agrees in gender (masculine or feminine) and number (singular or plural) with the noun or pronoun it modifies.

Russian qualitative adjectives which are also gradable adjectives are quite well studied. They mean a quality or property of an object: its size (*большой* – big), shape (*круглый* – round), color (*голубой* – blue), physical properties (*холодный* – cold), as well as an object's propensity to certain actions (*болливый* – talkative) [24].

Adjectives normally directly precede the noun they modify. Just like gradable adjectives in English and Arabic, they have three degrees of comparison: positive, comparative and superlative. More than that, they are also characterized by two systems of comparison: morphological and analytical.

Russian Morphological System of Comparison

In this system comparatives are formed by adding one of the suffixes *-e* or *-ee* to the adjective base. The comparative suffix *-ee* is directly suffixed onto the base form of a gradable adjective like in English when *-er* is suffixed to the unmarked form of the adjective [25]. It's important to stress here that the comparative form of adjectives with the suffixes *-e* / *-ee* is neutral as to the gender and even number of the noun it modifies: *сильный* (s.,m.) – strong – *сильнее* (s./pl.,m./f.²) – stronger.

As for the superlative, it can be formed by adding the suffixes *-ейш-* or *-айш-* to the base of the adjective, e.g.: *сильнейший спортсмен* – the strongest sportsman; *ближайший поезд* – the nearest train. All superlative forms decline and agree in number, gender and case with the noun they qualify, e.g.: *новейшие* (pl., f.) *суперсложные* (pl.,f.) *технологии* (pl.,f.) – the newest super-complicated technologies.

Russian Analytical System of Comparison. This system may be used with practically any qualitative adjective. The comparative is formed by using the non-declinable words *более* – more or *менее* – less before the adjective. Although the words *более* – more and *менее* – less do not decline, the adjective that forms the second part of the comparative agrees with the noun it qualifies in number, gender and case, e.g.: *более интересная* (s.,f.) *лекция* (s.,f.) – a more interesting lecture; *менее уютный* (s.,m.) *дом* (s.,m.) – a less cosy house, etc. Just like in Arabic, syntactic pleonasm is observed in these constructions and both the noun and the adjective are inflected.

² S. – singular, pl. – plural, m. – masculine, f. – feminine.

2. The Results of the Contrastive Analysis of Degrees of Comparison in the English, Arabic and Russian languages

The description of DCA in each language is an important preliminary step of the contrastive analysis. The application of the next step which is directly linked with comparing and contrasting DCA in all the three languages requires a system of parameters of cross-linguistic variation. As the choice of parameters is quite an open-ended question as far as grammar goes, in this research we tried to focus on such parameters which are most important for learners of these languages. In our opinion, they are:

- 1) the syntactic position of adjectives in a noun phrase;
- 2) the role of the grammatical categories (number, gender and definiteness / indefiniteness) in forming DCA;
- 3) the morphological system of DCA;
- 4) the analytical system of DCA.

The results of this step can be summarized with the contrastive tables.

2.1. *The Syntactic Position of Adjectives in the English, Arabic and Russian languages*

According to this parameter, the English and Russian languages are similar because in both of them an adjective comes before the noun. Unlike them, in the Arabic language an adjective follows the noun.

Table 1 – Syntactic Position of an Adjective in a Noun Phrase

The Syntactic Position of Adjectives	English	Arabic	Russian
	+	-	+

2.2. *The Role of the Grammatical Categories of Number, Gender and Definiteness / Indefiniteness in Forming DCA*

The grammatical categories of number, gender and definiteness / indefiniteness play different roles in each language when forming DCA. There is no complete similarity among the three languages in respect to this parameter. However, Arabic adjectives demonstrate all these categories. English adjectives have the categories of number and definiteness / indefiniteness. Russian adjectives have number and gender categories.

Table 2 – Grammatical Categories of Number, Gender and Definiteness / Indefiniteness

Grammatical Categories	English	Arabic	Russian
Number	+	+	+
Gender	-	+	+
Def./ Indef.	+	+	-

2.3. *The Morphological System of Comparison in the English, Arabic and Russian languages*

The English and Russian languages are somewhat identical in the way they form comparative degrees of adjectives by adding suffixes to the base of adjectives. However, in the Arabic language comparative adjectives are the result of the transformation of an adjective into a verbal noun with the help of root suppletion. As with the way of forming the superlative degree, English and Arabic are rather similar in adding the definite article to the superlative degrees of adjectives.

Table 3 – Morphological System of DCA

Morphological System	English	Arabic	Russian
Comparative	+	-	+
Superlative	+	+	-

2.4. The Analytical System of Comparison in the English, Arabic and Russian languages

There is an evident similarity between the English and Russian languages as far as comparative and superlative degrees of adjectives are concerned because in both of them separate words denoting a greater or additional amount or degree of something are used before adjectives. Though in Arabic such words are also used they are positioned before verbal nouns formed from adjectives.

Table 4 – Analytical System of DCA

The Analytical System	English	Arabic	Russian
Comparative	+	-	+
Superlative	+	-	+

Now we've come to the stage where a summarizing contrastive table is necessary because it will provide the most valuable information about each language under study in relation to other languages. It is now useful to resort to a summarizing contrastive table, which can provide the most valuable information about each language under study in relation to other languages. To do so, we choose to apply a technique called «modeling the results of the contrastive analysis». This procedure is especially useful for multilingual education when all the three languages are studied simultaneously by the same group of students and the question of the priority of the language or language phenomenon for the introduction is very important. According to it three main models are deduced from the contrastive analysis of a language phenomenon. They represent different relations among languages under study: all the languages show similar features ($L1 = L2 = L3$); only two languages exhibit similarities, the other language is different from them ($L1 = L2 \neq L3$); all languages show unique features ($L1 \neq L2 \neq L3$). If several parameters of the contrastive analysis are introduced, the number of models increases. In the table that follows similarities and differences among English, Arabic and Russian DCA are summarized.

Table 5 – Summary of the Contrastive Analysis of DCA in the English, Arabic and Russian Languages

Parameters of cross-linguistic variation		English (E)	Arabic (A)	Russian (R)	Results
Syntactic position	adj. + noun	+	-	+	E = R ≠ A
	noun + adj.	-	+	-	
Grammatical categories	number	+	+	+	E = A = R
	gender	-	+	+	A = R ≠ E
	def. / indef.	+	+	-	E = A ≠ R
Morphological system	comparative	+	-	+	E = R ≠ A
	superlative	+	+	-	E = A ≠ R
Analytical system	comparative	+	+	-	E = A ≠ R
	superlative	+	+	-	E = A ≠ R

The results of the contrastive analysis of DCA in English, Arabic and Russian languages reveal that:

1. The English, Arabic and Russian languages have one universal feature when comparing objects: all of them show the grammatical category of number of nouns and adjectives compared.
2. The English and Russian languages are identical in the syntactic position of an adjective in relation to the noun: an adjective comes before the noun.
3. Arabic and Russian adjectives are identical in having the grammatical category of gender.
4. English adjectives are similar to Arabic adjectives in preserving the grammatical category of definiteness.

5. English and Russian are identical in the way they form comparative and superlative degrees of the morphological systems of comparison.

6. English and Arabic adjectives are identical in the way comparative and superlative degrees of the analytical systems of comparison are constructed.

7. There are some specific features each language reveals in connection with DCA. Unlike Russian and Arabic the English language has no gender distinctions which seems to be a positive factor from the point of view of a student because it facilitates the process of studying DCA in English. The Arabic language shows quite a few unique features hampering its acquisition. For Russian and English speaking students the position of an adjective in a noun phrase which comes after the noun is unusual. Another difficulty arises from the fact that in the comparative and superlative degrees a verbal noun is used instead of an adjective. As for the Russian language, it shows no definiteness / indefiniteness distinctions which may be treated as a positive factor simplifying the process of studying DCA. However, when comparing objects it is characterized by preserving the grammatical category of gender: masculine, feminine or neuter. It is a time consuming process to learn these distinctions and especially difficult for English speaking students if they have never confronted any inflectional language before.

Conclusion

In the process of the contrastive analysis of DCA in the English, Arabic and Russian languages some universal characteristics of comparison of adjectives were found: all the three languages have three degrees of comparison realized through two systems – morphological and analytical. Their ability to correlate with the grammatical category of number in DCA is also their common feature. These similarities are basic for a successful acquisition of DCA by students in the languages under study. If all the three languages are studied at one and the same time, English being the easiest language from the point of view of the way comparative constructions are formed should be studied first as it helps to positively transfer this knowledge into more complicated languages like Russian or Arabic. As Arabic has many more similarities with English than Russian as far as DCA goes, it should be introduced next with the Russian DCA crowning the process of their acquisition. These observations, however, require verification with learners of these languages.

References:

1. Ahmad, B., Dajani, S., Mohamad, F. A Comparison between the Arabic and the English Language. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. N 82. P. 701–706.
2. King's Student Perspectives. Asian and Middle Eastern Studies: Arabic and Russian. <<http://www.kings.cam.ac.uk/files/undergraduate/kings-student-perspectives-ames-arabic-and-russian.pdf>>.
3. Greenberg, J. H. Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. In *Universals of Language*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1966. P. 73–113.
4. Ultan, R. Some Features of Basic Comparative Constructions. In *Working Papers on Language Universals*. Stanford, CA: Language Universals Project, Committee on Linguistics, 1972. N 9. P. 117–162.
5. Stassen, L. Comparison and Universal Grammar. Oxford Basil Blackwell, 1985. 380 p.
6. Beck, S. T. & Koji, S. Parametric Variation in the Semantics of Comparison. Japanese vs. English. In *Journal of East Asian Linguistics*. 2004. P. 289–344.
7. Kennedy, Ch. Modes of comparison. In *Papers from the 43rd annual meeting of the Chicago Linguistic Society*. (Ed.). M. Elliot, J. Kirby, O. Sawada, E. Staraki, and S. Yoon. Chicago: Chicago Linguistic Society, 2009. P. 141–165.
8. Kennedy, C. Semantics of Comparatives. In K. Brown (Ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd ed., Elsevier Limited, 2005. P. 690–694.
9. Lapidus B. A. Teaching Second Foreign Language as a Profession. M., 2001. 148 p. [in Russian].
10. Bim I. L. Methodology of Teaching Second Foreign Language (German after English). M., 2001. 48 p. [in Russian].
11. Warren, B. Classifying Adjectives. Gothenburg Studies. In *English*. 1984. N 56. 318 p.

12. Bobaljik, J. D. Comparative and Adjectival Phrases: What is Richer, Heavier and More Sound. In *Universals in Comparative Morphology*. 2011. 263 p.
13. Trenga, B. Comparatives Versus Superlatives. 2008. <<http://www.quickanddirtytips.com/education/grammar/comparatives-versus-superlatives>>.
14. Arabic language. In *Academic Dictionaries and Encyclopedias*. <<http://en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/142>>.
15. Fassi, F. A. Arabic Modifying Adjectives. *Studia Linguistica*, 1999. P. 105–154.
16. Bishai, W. B. Concise Grammar of Literary Arabic: A New Approach. Debuque: Kendall Hund Publication, 1971. 342 p.
17. Filippova I. N. Comparative Typology of the German and Russian Languages. M., 2012. 144 p. [in Russian].
18. Wright, W. A Grammar of the Arabic Language. Libraire du Liban, Beirut, 1996. Vol. 1. 317 p.
19. Bussmann, H. Routledge Dictionary of Language and Linguistics. Translated and (Ed.) by Gr. Trauth and K. Kazzazi. London and New York, 2006. 1304 p.
20. Comparison in Arabic. <http://arabic.speak7.com/arabic_comparison.htm>.
21. Ryding, K. C. A Reference Grammar of Modern Standard Arabic. Cambridge, 2005. 708 p.
22. Essential Arabic Grammar – Adjectives in Classical Arabic <<http://www.pimsleurapproach.com/resources/arabic/grammar-guides/adjectives/>>.
23. Khalil, A. M. A Contrastive Grammar of English and Arabic. Amman: Jordan Book Centre, 1999.
24. Vishnyakov S. A. Russian as a Foreign Language. M., 2005. P. 27–36. [in Russian].
25. Berezovskaya P. Acquisition of Russian Comparison Constructions. In *Semantics Meets First Language Acquisition*. Proceedings of ConSOLE XXI, 2013. P. 45–65. <<http://www.sole.leidenuniv.nl>>.

V. ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 81'255.2(045)

Борисенко Ю. А., Глухова А. С.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ ПОЭЗИИ

Перевод поэзии всегда относился к отдельной категории перевода, поскольку поэзия как жанр, в силу своих особенностей, требует особого внимания переводчика. Специфика поэтического текста во многом обусловлена как его культурными, национальными особенностями, так и структурными особенностями языка, на котором он написан. Все вышеперечисленные факторы вызывают у начинающих переводчиков закономерный, так называемый «вечный», вопрос о принципиальной возможности / невозможности перевода поэзии. В статье рассматриваются основные характеристики стихотворного текста, а также проблемы, связанные с переводом поэзии, очерчена специфика английской и русской систем стихосложения. В качестве практической части исследования в статье предлагается сопоставительный анализ англоязычного стихотворения И. А. Бродского «Песня» и его неофициального перевода на русский язык. Детально анализируются возможные переводческие проблемы, а также предлагается собственный вариант перевода. При этом делается вывод о том, что основной задачей при переводе стихотворений является сохранение не только смыслового, но и структурного, стилистического, художественного и образного единства текста. С этой целью в процессе перевода поэтических произведений возможно использование смыслового развития образов для достижения цельности структуры и содержания стихотворения.

Ключевые слова: поэтический текст, поэтический перевод, рифма, И. А. Бродский, «Песня».

Borisenko Y. A., Glukhova A. S.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

TRANSLATING POETRY

The paper discusses the problems of literary translation which is considered one of the most challenging kinds of translation, because to translate adequately a translator should also have some literary talent. Poetry as a substyle of fiction has a lot in common with literary prose, first and foremost in terms of national colouring and the variety of expressive means employed. However, its specific structure which is largely determined by rhyme and rhythm demands certain changes while transferring it into a foreign language.

The comparative analysis of J. Brodsky's poem «A Song» and its translation made by an anonymous translator reveals that translation losses for the most part concern the emotional meaning, rather than the cognitive one. Thus, the most complicated part of the poem turns out to be its ending which is the climax of the whole text. That is why, we make a conclusion that it is very important, while translating, to preserve not only the cognitive information, but the emotive and expressive characteristics of the original text, which requires modulation of literary images in translation.

Key words: literary translation, poetry, rhythm, rhyme, J. Brodsky, «A Song».

Введение

Многие переводоведы, работая с текстами различной стилевой принадлежности, склонны выделять перевод поэзии в отдельную категорию, так как, в отличие от перевода любых других текстов, поэзия требует совершенно особого подхода и внимания со стороны переводчика.

Если говорить о характерных особенностях поэтических текстов, то, по наблюдениям И. С. Алексеевой, для них характерны, прежде всего, четкое следование форме (организация текста в рифмованные строки, подчиняющиеся особому ритму), а также выражению содержания в этой форме. Иными словами, используемые стилистические компоненты, а также другие средства выражения авторской мысли должны быть так или иначе переданы в тексте перевода [1, с. 201]. Все это создает определенные трудности для переводчиков, так как (позволим себе смелость перефразировать слова русского поэта В. А. Жуковского), чтобы переводить поэзию, нужно и самому быть поэтом.

Как отмечают В. В. Сдобников и О. В. Петрова, существует целый ряд особенностей, отличающих как сами поэтические тексты, так и возникающие при их переводе проблемы. Все эти проблемы авторы условно подразделяют на две группы, первая из которых связана с особенностями национального и авторского поэтического мышления, а вторая – с особенностями формы стиха, обусловленными как структурой языка, так и сложившимися у каждого народа традициями [2, с. 411]. Действительно, у начинающих переводчиков поэзии часто возникают вопросы, связанные с возможностью / невозможностью сохранения рифмы и размера оригинального текста, а также с возможностью / невозможностью передать при переводе все многообразие выразительных средств, ассоциаций, импликаций подлинника.

К сожалению, в отличие от прозы, где переводчик может использовать добавления, примечания, комментарий, поэтический текст, в силу преобладания в нем не столько когнитивной, сколько эмоциональной информации, не оставляет ему такой возможности.

С другой стороны, как показывает практика, студентов, пытающихся переводить поэзию, чаще всего останавливают трудности, связанные с воссозданием формы оригинального стихотворного текста, а именно с желанием максимально сохранить рифму и размер подлинника. Сложности, возникающие при этом, обусловлены тем, что лексические соответствия словам исходного языка в переводящем языке чаще всего не рифмуются и могут иметь совершенно иную слоговую и акцентную структуру.

Сравнивая в своей статье «Некоторые проблемы перевода русской поэзии на английский язык» системы стихосложения английского и русского языков, британский лингвист-переводчик Эвалд Озерс говорит о том, что русская поэзия вплоть до сегодняшнего дня – за очень редким исключением, какое представляют собой, например, Маяковский и Евтушенко, – на уровне просодии характеризуется регулярной рифмой и размером. Следовательно, такая рифма и размер являются для русскоязычного читателя «ожидаемыми формами». Это во многом связано с тем, что флективность русского языка способствует наличию множества открытых слогов, а потому рифма более естественна для русского языка, чем для английского.

Как подчеркивает автор статьи, английская и американская поэзия приблизительно после первой мировой войны отказалась от правильного размера и рифмы. Важно отметить, что произошло это не постепенно, а резко, демонстративно, это был протест, отталкивание от благополучного и налаженного образа жизни, определявшего такие художественные и эстетические концепции, которые после войны и того, что последовало за ней, воспринимались как отжившие и (в глазах многих) даже фальшивые и лицемерные.

Предлагаемая автором стратегия перевода сводится к тому, что для английского слуха перевод не должен звучать слишком складно, а следовательно, неестественно. В связи с этим предпочтительна замена оригинальной рифмовки чем-то вроде полурифм, или ассонансов. Такого рода неполная рифмовка – переключка – для английского уха звучит так же, как традиционная полная рифма для русского читателя поэзии [3].

1. Сопоставительный анализ стихотворения И. А. Бродского «Песня» и его перевода на русский язык

Задача переводчика еще более осложняется, когда переводимый поэтический текст не подчиняется поэтическим канонам (т. е. строфы могут не организовываться в терцеты или катрены, автор может нарочно нарушать те или иные правила синтаксиса и словообразования, не дописывать мысль, играть с созвучием слов и пр.). Материалом для настоящего исследования послужили произведения И. А. Бродского, поэта, эссеиста, драматурга, переводчика, лауреата Нобелевской премии по литературе 1987 года, поскольку его поэзия разительно отличается от классической поэзии прошлых веков. В своем творчестве Бродский стремился синтезировать поэзию и прозу, как следствие, предложение или часть предложения, логически заключающаяся в одной строке, у Бродского может растянуться на несколько строк. Иными словами, не пренебрегая внешней формой организации стихотворения, он стремился освободить свои тексты от принятых в поэзии норм и заканчивать свою мысль в любом месте, в котором пожелает.

С другой стороны, англоязычное творчество Бродского предстает достаточно противоречивым: его стремление сохранить на английском языке характерную для его русских стихов точную рифму зачастую не встречало понимания у англоязычных читателей. У современного англоязычного читателя точная рифма ассоциируется либо с поэзией XIX века, либо с комической и детской поэзией. «Оформленные» таким образом серьезные современные стихи вызывают у читателя некоторую растерянность, так как возникает несоответствие формы содержанию [4, с. 7].

Рассмотрим стихотворение «A Song», написанное Бродским на английском языке и вошедшее в его посмертный сборник «Collected poems in English». Сам поэт не переводил это стихотворение на русский язык, поэтому мы рассмотрели ряд переводов, выполненных анонимными переводчиками из сети Интернет, имена которых, к сожалению, нигде не опубликованы. Предлагаем оригинальный текст произведения [5, с. 347] и один из переводов, обнаруженных нами на сайте ЛитКульта. Приведем его полный текст [6]:

A Song

*I wish you were here, dear,
I wish you were here.
I wish you sat on the sofa
and I sat near.
the handkerchief could be yours,
the tear could be mine, chin-bound.
Though it could be, of course,
the other way around.*

*I wish you were here, dear,
I wish you were here.
I wish we were in my car,
and you'd shift the gear.
we'd find ourselves elsewhere,
on an unknown shore.
Or else we'd repair
To where we've been before.*

Песня

*Была бы ты здесь, дорогая,
была бы ты здесь.
Сидела бы ты на софе,
и я бы сидел.
И был бы твоим платок,
а мокрой – моя щека.
Но, впрочем, судьба жестока,
могло бы быть и не так.*

*Была бы ты здесь, дорогая,
была бы ты здесь.
И мы бы сели в машину,
вдавили педаль,
и через миг попали
на дальние берега.
Или нашли причину
вернуться оттуда сюда.*

*I wish you were here, dear,
I wish you were here.
I wish I knew no astronomy
when stars appear,
when the moon skims the water
that sighs and shifts in its slumber.
I wish it were still a quarter
to dial your number.*

*I wish you were here, dear,
in this hemisphere,
as I sit on the porch
sipping a beer.
It's evening, the sun is setting;
boys shout and gulls are crying.
What's the point of forgetting
If it's followed by dying?*

*Была бы ты здесь, дорогая,
была бы ты здесь,
я бы забыл астрономию,
пляясь на взвесь
Луны кипящей на волнах,
в своем беспокойном сне.
Но чтобы набрать твой номер –
надо разменных монет.*

*Была бы ты здесь, дорогая,
в моем полушарии,
там же, где я на крылечке
с пивом скучаю и
вечером тонет солнце,
мальчишки и чайки орут.
Забывать бы тебя, но поздно –
потом все равно умру.*

Следует сказать, что в общем и целом, данный перевод имеет право на существование: в нем сохранена присущая Бродскому поэтика, что, на наш взгляд, является одним из ключевых показателей качественного перевода. Конечно, некоторые моменты являются не особо удачными, как например, перевод второго четверостишия первой части: строка «а мокрой – моя щека» лишь частично передает заложенный автором смысл оригинальной строки. Семантический оттенок, смысл, здесь выражен полностью, но отдельный способ выражения с употреблением метафоры chin-bound (буквально, стекшей до подбородка слезы и оставшейся висеть там каплей) был опущен переводчиком в силу невозможности включения всей гаммы заложенных в английское слово bound смыслов.

Перевод строк *though it could be, of course, the other way around* также созвучен в выражении семантического смысла, но здесь, наоборот, переводчик позволяет себе добавить те элементы, которые не были обозначены в оригинальном тексте, как то: судьба жестока.

Во втором восьмистишии строка *and you'd shift the gear* была передана как «мы бы сели в машину и вдавили педаль». В оригинальном тексте есть прямое указание на то, что последнее действие не является совместным, однако, для сохранения грамматического параллелизма строк переводчик решил не передавать такие подробности, что, в принципе, не искажает восприятие переводного текста.

В переводе предпоследней части была нарушена некая взаимосвязь и параллельность строк с пятой по восьмую, где подчиненные предложения времени, выраженные с использованием союзного слова *when*, следуют друг за другом, как однородные. В переводе же «звезды» были заменены на слишком обтекаемое и многозначное слово «взвесь», которое стало атрибутом «луны», чего абсолютно нет в оригинальном тексте.

Наконец, в последнем восьмистишии переводчик опять прибегает к добавлениям (например, слово скучаю), которое нужно только для рифмы, но куда больший вопрос вызывает перевод последних двух строчек, которые являются если и не единственными ключевыми в стихотворении, то самыми кульминационными. Здесь ошибиться с переводом нельзя, так как в поэзии именно в последних, а не в первых строках, как правило, закладывается самая главная мысль. На наш взгляд, здесь переводчик, сохранив ритм и рифму, не смог передать этот накал, который заключен в финале оригинального стихотворения. Более того, сам смысл строк был искажен. *What's the point of forgetting If it's followed by dying?* – буквально: какой смысл в забвении, если за ним следует смерть? Если что-то подобное и присутствует в переводном тексте, то это значение слишком неявно и размыто, именно здесь переводчику следовало выложиться по максимуму.

Мы попытались перевести последнее четверостишие данного стихотворения с сохранением ключевого смысла последних строк. Наш вариант:

*Мальчишек и чаек галдение,
Вечернего солнца медь.
Какой смысл в забвении,
Если за ним – смерть?*

К недостаткам данного варианта следует отнести то, что для перевода потребовалось поменять первую и вторую строчку местами. Однако мы не считаем данную перестановку грубой переводческой ошибкой, так как в них идет лишь перечисление действий, не связанных друг с другом напрямую. Следовательно, поменяв их местами, мы не нарушили ни смысловую, ни повествовательную структуру текста.

Также вопрос вызывает слово «галдение», так как оно не является достаточно частотным и было выбрано нами лишь для рифмы со словом «забвение» в третьей строке. Однако, опять же, в семантику данного понятия входят использованные в оригинале *shout* и *crying*, кроме того, данное слово содержится в толковом словаре Т. Ф. Ефремовой [7] и присутствует в тексте произведения «История одного города», написанного М. Е. Салтыковым-Щедриным. Здесь можно также говорить и о пристрастии Бродского к использованию нетипичных и малочастотных слов, что позволяет нам свободно поместить его в наш перевод.

На наш взгляд, такой перевод является более удачным, поскольку в нем сохраняется главная мысль поэтического текста.

Заключение

Подводя итог, можно сказать, что перевод поэтического текста – это один из самых сложных видов перевода, поскольку такой перевод носит относительно свободный характер. Иначе говоря, окончательного варианта перевода здесь быть не может, так как каждый переводчик по-своему интерпретирует и переводит на родной язык поэтические образы. Невозможность найти прямые языковые и, что более важно, метрические соответствия оставляет возможность для бесчисленного количества интерпретаций. В то же время существующие на данный момент неофициальные переводы могут помочь как в понимании внутреннего мира и ориентиров И. А. Бродского, так и повысить интерес переводчиков и широкой публики к его англоязычному творчеству.

Литература

1. *Алексеева И. С.* Введение в переводоведение. СПб.: ACADEMIA, 2012. 368 с.
2. *Сдобников В. В., Петрова О. В.* Теория перевода. М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. 448 с.
3. *Озерс Э.* Некоторые проблемы перевода русской поэзии на английский язык [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kalaus.livejournal.com/10196.html>.
4. *Friedberg, N.* English Rhythms in Russian Verse: On the Experiment of Joseph Brodsky. Berlin / Boston, 2011. 211 p.
5. *Brodsky J.* A Song. In Brodsky J. Collected Poems in English. New York, 2002. P. 347.
6. *Бродский И. А.* Песня [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://litcult.ru/lyrics/7954>.
7. *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.efremova.info>.

References

1. *Alekseeva I. S.* Introduction to Translation Studies. SPb: ACADEMIA, 2012. 368 p.
2. *Sdobnikov V. V., Petrova O. V.* Theory of Translation. M.: AST: Vostok – Zapad, 2007. 448 p.
3. *Ozers E.* On Some Problems of Translating Russian Poetry into English. <<http://kalaus.livejournal.com/10196.html>>.
4. *Friedberg, N.* English Rhythms in Russian Verse: On the Experiment of Joseph Brodsky. Berlin / Boston, 2011. 211 p.
5. *Brodsky J.* A Song. In Brodsky J. Collected Poems in English. New York, 2002. P. 347.
6. *Brodsky J.* A Song. <<http://litcult.ru/lyrics/7954>>.
7. *Yefremova T. F.* New Dictionary of the Russian Language. <<http://www.efremova.info>>.

Голубкова О. Н.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ПОРТРЕТ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ДЖЕЙМИ ГЭМБРЕЛЛ

В статье анализируется профессиональная деятельность известной американской переводчицы современной русской литературы Джейми Гэмбрелл в логике модели языковой личности Ю. Н. Караулова, а также теории стратификации языковой личности переводчика А. Б. Бушева. Профессиональные особенности языковой личности переводчика художественной литературы рассматриваются на вербально-семантическом, лингвокогнитивном и мотивационном уровнях. На основе анализа текстов интервью, данных переводчицей известным журналистам и критикам, рассматриваемых как авторефлексия переводчика, сформулирован ряд принципов, обобщающих подходы к переводу художественных текстов. Это принципы писательской активности, баланса аналитического и эвристического подходов к решению переводческих проблем, профессиональной коммуникативной активности, поэтапного воссоздания текста оригинала, переводческой вариативности, относительности переводческих потерь. Состоятельность сформулированных принципов находит подтверждение в сравнительно-сопоставительном анализе безэквивалентной лексики и авторских неологизмов текстов-оригиналов и переводов на английский язык сборников рассказов Т. Толстой, а также ее романа «Кысь». Интерпретационная позиция Гэмбрелл, направленная на установление соответствия уровню готовности англоязычного читателя к восприятию лингвокультурологической информации, а также уровню восприимчивости читателя к особой эстетике словесного образа экспериментальной прозы диктует создание системы отбора языковых средств. Переводчица использует широкую палитру переводческих приемов и трансформаций, включая глоссарий, калькирование, транслитерацию, описательный и приближенный перевод и др.

Ключевые слова: языковая личность переводчика художественной литературы, Д. Гэмбрелл, авторефлексия переводчика.

Golubkova O. N.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

LANGUAGE PERSONALITY OF A LITERARY TRANSLATOR: JAMEY GAMBRELL

The article analyses publications of a famous American translator of contemporary Russian literature Jamey Gambrell in the framework of the theory of language personality, as well as the theory of stratification of the translator's language personality. The professional characteristics of the language personality of a literary translator are studied on the verbal-semantic, linguo-cognitive and motivational levels. J. Gambrell's interviews given to famous journalists and literary critics are analysed as her self-reflection that allowed formulating a set of principles describing the approaches to the translation of the texts of fiction. They are the principles of the writer's activity, of the balance of analytical and heuristic approaches to translation problem solving, of the translator's communicative activity, of the phased translation text production, of the translation variety, of the relativity of the translation losses. The comparative analysis of the culture-specific words and neologisms studied in the original text as well in the English translation of T. Tolstaya's collection of short stories and her novel *Slynx* supports the viability of the principles. Gambrell's interpretive position determines the system of selecting language means in the translation.

Key words: language personality of a literary translator, J. Gambrell, the translator's self-reflection.

Введение

Вопросы качества перевода современной художественной литературы находятся в фокусе внимания переводоведов, так как публикуемые произведения нуждаются в оперативном освоении средствами иного языка и представлении читателям иной культурной среды. Особая роль в обеспечении качества перевода художественного произведения принадлежит переводчику и его профессиональной состоятельности. В данной статье рассматриваются профессионально-личностные характеристики переводчика художественной литературы в авторефлексивном отражении, с помощью которых обеспечивается высокое качество осуществляемых переводов и которые включают в себя набор установок, принципов, компетенций.

Опираясь на модель языковой личности Ю. Н. Караулова [1, с. 36–38], теорию стратификации языковой личности переводчика А. Б. Бушева [2], а также опыт изучения особенностей языковой личности переводчиков художественной литературы [3, 4] в рамках предпринятого исследования предлагается рассматривать профессиональные особенности языковой личности переводчика художественной литературы на вербально-семантическом (лексикон), лингвокогнитивном (тезаурис), и мотивационном уровнях (прагматикон).

Вербально-семантический уровень или лексикон предполагает сформированность лексико-грамматических знаний в сравнительно-сопоставительном аспекте, так как переводчик всегда задействует механизм переключения с одного языка на другой. Интерпретация художественного текста-оригинала диктует потребность осознания и творческого сопоставления систем словесных образов, средств художественной выразительности, выстраиваемых ассоциативных цепочек, воссоздаваемых в тексте перевода.

Тезаурис переводчика художественной литературы включает в себя способность сравнивать и сопоставлять системы ценностей, концептов, лингвокультурологических категорий, характерных для текста оригинала и текста перевода, иерархий значимых смыслов, эстетических представлений, превалирующих в сопоставляемых культурах. В рамках формирования тезауруса языковой личности переводчика художественной литературы вырабатывается и посреднический смысл профессиональной деятельности, определяется роль переводчика в межъязыковой межлитературной коммуникации [5].

Мотивационный уровень учитывает интерпретационную позицию переводчика, способы принятия переводческих решений и особенности преодоления вариативности, рефлексивные стратегии, необходимые для оценки качества перевода, организации переводческого процесса, отбора художественных произведений культуры оригинала для передачи в инокультурном контексте, освоение жанрово-стилистического богатства в эстетико-культурном сравнительно-сопоставительном аспекте.

1. Особенности профессиональной личности переводчика художественной литературы в авторефлексивном аспекте

Изучение практики художественного перевода одного переводчика имеет значение в дидактическом плане, так как обогащает представления будущих специалистов о многоаспектности профессиональной деятельности. Сведения о достижениях в сфере художественного перевода позволяют будущим переводчикам составить представление о специфике необходимых профессиональных компетенций [6]. В этом плане значительный интерес представляет творческая биография американской переводчицы современной русской литературы, знатока российской культуры – Джейми Гэмбрелл.

В мае 2016 г. за вклад в развитие переводческой деятельности в США Д. Гэмбрелл была отмечена престижной премией Т. Уайлдера, присуждаемой по решению Американской академии искусств и литературы. В связи с получением премии Д. Гэмбрелл дала несколько интервью известным журналистам и переводчикам в России и США. В этих интервью содержатся размышления переводчицы о специфике переводческого труда, об особенностях профессиональной деятельности переводчика, о долгом пути к переводческому освоению русского языка и развитию чувства глубокого уважения к русской литературе. Анализ

интервью с переводчицей, сравнительно-сопоставительные исследования текстов ее переводов позволили воссоздать портрет языковой личности переводчицы [7; 8].

Д. Гэмбрелл владеет французским и испанским языками, но своим главным достижением считает знание русского языка и очень гордится тем, что выучила этот, по мнению многих носителей английского языка, трудный язык, будучи студенткой университета, в достаточно позднем возрасте. В 1970-е гг. Д. Гэмбрелл училась в нью-йоркской средней школе, которая считалась весьма прогрессивной, так как ее посещали дети родителей, сочувствующих коммунистической партии США. Кроме курса французской литературы в оригинале, она изучала русскую литературу в переводе на английский язык. Именно в подростковом возрасте возник интерес к русской литературе, любовь к которой определила всю дальнейшую переводческую карьеру Д. Гэмбрелл.

В университете Техаса она поступила на французское отделение, но выбрала дополнительно и интенсивный курс русского языка. Продолжая изучать французский в Сорбонне, она имела возможность познакомиться и с русской литературой, так как читала русскую литературу во французских переводах.

Формирование лингвокультурологического тезауруса Д. Гэмбрелл осуществлялось в процессе освоения все новых видов переводческой деятельности. Ее переводческое творчество сосредоточено на классической и современной русской литературе: она переводила А. П. Чехова, М. Цветаеву, Т. Толстую, В. Сорокина. Ей оказались подвластны разные жанры – статьи, рассказы, эссе, поэзия.

Д. Гэмбрелл является известным журналистом-аналитиком по вопросам русской литературы и российской культуры, имеет опыт продюсирования и титрирования документальных фильмов, преподает курс художественного перевода в университете. В 1990-е гг. она работала в журналах «Артформа», «Искусство в Америке» в качестве журналиста и редактора, часто бывала в России. Значимой для переводчицы оказалась подготовка к выставке известного русского советского художника А. Родченко в Музее современного искусства в Нью-Йорке, к началу которой ею был переведен каталог работ художника [7, 8].

Весна 2016 г. ознаменовалась постановкой моноспектакля «Бродский / Барышников», премьера которого состоялась на русском языке 15 октября 2015 г. в Риге, в городе, в котором родился М. Барышников. Для нью-йоркской постановки спектакля в 2016 г. поэтические тексты были переведены Д. Гэмбрелл и представлены в виде субтитров [9].

Мотивационный уровень анализа языковой личности переводчика художественного текста включает в себя авторефлексивные стратегии переводчика, его собственные оценки и размышления об особенностях профессиональной деятельности. Переводчица высоко оценивает уровень значимости своей работы для американской культуры, так как в США издается только 3% переводной литературы, и это незначительная цифра, так как американцы, по словам переводчицы, обкрадывают себя, лишают себя кругозора. Именно переводная литература открывает человеку читающему новые горизонты. Проведенный анализ текстов интервью позволил суммировать основные установки переводчицы в виде следующих общих положений – принципов.

1. *Принцип писательской активности.* Д. Гэмбрелл считает, что переводчик художественной литературы должен иметь обширную письменную практику, должен быть «человеком пишущим» и пробовать себя в современной критике, журналистике, публицистике.

2. *Принцип баланса аналитического и эвристического подходов к решению переводческих проблем.* При работе над художественным произведением переводчица погружается в процесс глубокого аналитического чтения, почти в состояние транса, и может замечать связи и выстраивать ассоциативные ряды, которые, вероятно, и сам автор оригинала не всегда осознает. В аналитической работе Д. Гэмбрелл культивирует чувство уважения и любви к языку перевода, а также к отдельному слову, к художественной детали (detail-oriented). При этом переводчик так же, как и писатель, должен уметь и стремиться улавливать моменты озарения, развивать творческие способности к решению переводческих проблем.

3. *Принцип профессиональной коммуникативной активности*, который предполагает установление личных контактов с писателями, которых она переводит, и осознание значимости личного опыта пребывания в культуре, в которой создавался текст-оригинал. Переводчица ценит возможность работать с современными, «живыми» писателями, и всегда использует возможность общаться с ними в процессе осуществления перевода. Так, переводчица отмечает глубокую филологическую эрудицию Татьяны Толстой, ее знание английского, немецкого и греческого языков. К В. Сорокину всегда обращается за толкованиями семантики его словесных экспериментов. Д. Гэмбрелл отмечает, что писатели, с которыми она работает, уважительно относятся к переводческому труду и поэтому при принятии переводческого решения всегда оставляют последнее слово за тем, для кого переводящий язык является родным.

4. *Принцип поэтапного воссоздания текста перевода*. Первоначально переводчица выполняет первый черновой перевод всего текста. Цель этого этапа – определить интерпретационную переводческую позицию, которая обеспечивает идиостилевое единообразие, художественно-эстетическую целостность текста перевода. Последующие этапы работы предполагают создание от 2 до 10 вариантов переводов, из которых впоследствии будет выбран наиболее гармонично представляющий замысел переводчика.

5. *Принцип переводческой вариативности* – создание нескольких промежуточных вариантов перевода художественного произведения и определение критериев отбора наиболее гармоничного варианта. При этом, принимаясь за перевод произведения, Гэмбрелл старается не читать предшествующие переводы, пока не закончит свой собственный.

6. *Принцип относительности переводческих потерь*. С одной стороны, переводчица осознает некоторую ограниченность переводческого проникновения в исходный текст, так как понимает, что не всегда возможно «считать» культурные подтексты художественных произведений, которые по сути являются «текстами-айсбергами». Не всегда и англоязычные читатели готовы к восприятию всей полноты смыслов. С другой стороны, даже переводы, имеющие ограничения, с точки зрения Д. Гэмбрелл, имеют ценность, потому что с помощью переводов происходит знакомство с другой культурой, знание которой обогащает читателя.

2. Реализация переводческих принципов и установок в практике профессиональной деятельности Д. Гэмбрелл

Состоятельность применения изложенных принципов можно проиллюстрировать рядом примеров из наиболее высоко оцениваемых критиками и читательской общественностью опубликованных переводов произведений Т. Толстой, которые изучались в исследованиях Н. А. Беляевой, Е. М. Головановой, Л. Ноулз [10, 11, 12]. Идиостилистическое единообразие обеспечивается последовательным использованием повторов словоформ при передаче одного и того же тропа в оригинале и переводе. Например, в текстах сборника рассказов «Белые стены» метафоры с компонентом «существительное в творительном падеже», отмеченные фольклорной традицией в русскоязычном оригинале всегда передаются сравнением с *like*, что также характерно для текстов фольклорной направленности в английском языке.

- 1) ... название выцвело, распалось, унеслось *сухим листком*;
The name had faded, crumbled, scattered to the winds *like a dry leaf*
- 2) *Сонными дуновениями, скользящей тенью приходят* к Наташе одинокими ночами воспоминания.
On lonely nights memories ... came to Natasha in dreamy gusts, *like a shadow sliding by*.
- 3) *Мертвыми лебедями* сидели те люди.
Like dead swans sat those people who... .
- 4) *Строгим терпеливым врачом* стояла старость.
Stood old age, *like a stern, patient doctor*.
- 5) *Расстерянным соколом* озирался Коновалов.
Like a frenzied falcon, Konovalov looked this way and that.
- 6) Мамочка уже *несется локомотивом*
Mamochka is already *racing like a locomotive*

Наряду с тенденцией поддержания единообразия в отборе языковых средств для передачи определенного явления в оригинале определенным средством в переводе, своего рода стилистическая «аккуратность», прослеживается тенденция разнообразить поиски переводческих приемов для воссоздания специфики оригинала, которые можно наблюдать в переводе романа Т. Толстой «Кысь» [13,14]. Интерпретационная позиция Гэмбрелл – соответствовать уровню готовности англоязычного читателя к восприятию лингвокультурологической информации, а также уровню восприимчивости к эстетике авторского неологизма экспериментальной прозы – диктует создание системы отбора языковых средств. Переводчица использует широкую палитру перекодированных средств, начиная с глоссария, и заканчивая средствами калькирования, транслитерации, описательного и приближенного перевода.

Текст романа «Кысь» (Slynx) предваряет глоссарий из 7 ключевых слов произведения, который служит своего рода введением в словесный мир романа, формирует готовность читателя к восприятию экзотической сущности происходящего в постмодернистском романе, написанном в жанре дистопии: *bliny, Golubchik, izba, kvas, lapty, Murza, terem*. Прием экзотизации уравнивается приближенным переводом в таких случаях как:

1) Не встречал ли *лешего*?

Have you come across any *goblins*?

2) *Нечисть* – *monsters*; *колобок* – *the gingerbread man*.

3) *Курочка Ряба* снесла яичко, да не простое, а золотое.

Once upon a time there was a goose who laid a golden egg.

4) И в *куку* камня малые звездой вделаны.

Small stones set in the *headdress* like stars.

Описывая варварскую реальность нового мира, изображаемую в романе «Кысь», для создания речевых характеристик персонажей Т. Н. Толстая использует графоны, которые с присущей ей изобретательностью переводчица передает следующим образом: *шадевр* – *mustardpiece*; *Ринусанс* – *Runnysauce*; *могозин* – *bootick*.

Интересны образы, созданные в оригинале словослиянием, и мастерски переданные аналогичным способом средствами английского языка. Кысь – один из центральных образов романа, мифическое существо, внушающее страх, живущее в лесу. Русский неологизм составлен из слов «кошка» и «рысь». В английском переводе это *Slynx*, состоит из элементов «sly + lynx», что имеет значение «коварная рысь». Авторский неологизм Т. Толстой – именование дерева «клель», которое составлено из слов «клен» и «ель», удачно передан по-английски – *Elfir tree, elm* (вяз) + *fir* (пихта), что сохраняет ассоциацию с хвойным деревом, так как в тексте шишки этого дерева являются важной художественной деталью.

Заключение

Проведенное исследование показало, что богатство языковой личности переводчика художественной литературы, уважение к литературе и культуре языка перевода, гармоничное определение интерпретационной позиции переводчика, осознание стратегических целей и задач, общих принципов и установок способствуют принятию адекватных переводческих решений, что обеспечивает качество переводов, признаваемое как профессиональным переводческим сообществом, так и широкой читательской аудиторией.

Литература

1. *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. Изд.7-е. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.
2. *Бушев А. Б.* Языковая личность профессионального переводчика. Тверь: Лаборатория деловой графики, 2010. 265 с.
3. *Агаджанян А. А.* К. И. Чуковский-переводчик: портрет и автопортрет в метатексте // Гуманитарные и юридические исследования. 2016. N 1. С.181–185. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-i-chukovskiy-perevodchik-portret-i-avtoportret-v-metatekste>.

4. Кушни́на Л. В., Силантьева М. С. Языковая личность переводчика в свете концепции переводческого пространства [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://rfp.psu.ru/archive/6.2010/kushnina_silantjeva.pdf.
5. Топер П. М. Перевод в системе сравнительного литературоведения. М.: Наследие, 2000. 254 с.
6. Яковлева И. Н. Языковая личность переводчика и переводческая компетенция // Инновационные технологии в науке и образовании: материалы V междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: Интерактив плюс, 2016. N 1(5). С. 148–150. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://interactive-plus.ru/article/18395/discussion_platform.
7. Странное и бесконечное путешествие: беседа с Джейми Гэмбрелл, переводчиком «Метели» Владимира Сорокина [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.livelib.ru/blog/translations/post/18374>.
8. Gambrell, J. Multilingual Wordsmiths. Part 5: Jamey Gambrell, In and Out of Russia. Liesl Schillinger interviews Jamey Gambrell. <<https://lareviewofbooks.org/article/multilingual-wordsmiths-part-5-jamey-gambrell-russia/>>.
9. Гэмбрелл Д. (интервью) // Esquire. Август 2016. N 8. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ru-sorokin.livejournal.com/404855.html>.
10. Беляева Н. С. Проблемы передачи метафор Татьяны Толстой в переводах Д. Гэмбрелл на английский язык // Языковое образование в полиэтническом регионе. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2007. С. 118–121.
11. Голованова Е. М. Переводческие стратегии при переводе романа Т. Н. Толстой «Кысь» с русского языка на английский // мат-лы XLII итоговой студ. научн. конф. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2014. С. 223–226.
12. Knowles, L. C. Linguistic and Cultural Aspects of the Russian Postmodern Novel: «Кысь» by Tatiana Tolstaya. Edinburg: Edinburg University Press, 2007. <<https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/2597/Knowles%20L%20thesis%2008.pdf;jsessionid=F470FA03E6974097B5592A359276C1A7?sequence=1>>.
13. Толстая Т. Н. Кысь. М.: Подкова, Иностранка, 2000. 384 с.
14. Tolstaya T. The Slynx. Boston, New York: Houghton Mifflin Company, 2003. 279 p.

References

1. Karaulov Yu. N. The Russian Language and The Language Personality. Seventh printing. M.: LKI, 2010. 264 p.
2. Bushev A. B. The language Personality of the Professional Translator. Tver: Laboratoriya delovoy graphiki Ltd., 2010. 265 p.
3. Agadzhanyan A. A. K. I. Chukovskiy, the Translator: a Portrait and Self-portrait in Meta-text. In *Gumanitarnyye i yuridicheskiye issledovaniya*. 2016. N 1. P.181–185. <<https://cyberleninka.ru/article/n/k-i-chukovskiy-perevodchik-portret-i-avtoportret-v-metatekste>>.
4. Kushnina L. V., Silantyeva M. S. Translator’s Linguistic Identity in Light of Theory of Translation Space. <http://rfp.psu.ru/archive/6.2010/kushnina_silantjeva.pdf>.
5. Toper P. M. Translation in the System of Comparative Literature Studies. M.: Naslediye, 2000. 254 p.
6. Yakovleva I. N. Translator’s Language Personality and Translation Competence. In *Innovative Technologies in Science and Education: Proceedings of the V-th International Conference*. Cheboksary: Interactiv plyus, 2016. N 1(5). P. 148–150. <https://interactive-plus.ru/article/18395/discussion_platform>.
7. A Strange and Endless Journey: a Conversation with Jamey Gambrell, the Translator of «Blizzard» by Vladimir Sorokin. <<https://www.livelib.ru/blog/translations/post/18374>>.
8. Gambrell, J. Multilingual Wordsmiths. Part 5: Jamey Gambrell, In and Out of Russia. Liesl Schillinger interviews Jamey Gambrell. <<https://lareviewofbooks.org/article/multilingual-wordsmiths-part-5-jamey-gambrell-russia/>>.
9. Gambrell, J. (Interview) In *Esquire*. August 2016. N 8. <<http://ru-sorokin.livejournal.com/404855.html>>.
10. Belyayeva N. S. The Problems of Preserving T. Tolstaya’s Metaphors in the English Translations by J. Gambrell. In *Yazykovoye Obrazovaniye v Polietnicheskom Regione*. Izhevsk: Izd-vo Udm. gos. un-ta, 2007. P. 118–121.
11. Golovanova Ye. M. Translation Strategies in the Translation of the Novel «Slynx» by T. N. Tolstaya from Russian into English. In *mat-ly XLII itogovoy stud. Nauch. Konf.* Izhevsk: Izd-vo Udm. gos. un-ta, 2014. P. 223–226.

12. Knowles, L. C. Linguistic and Cultural Aspects of the Russian Postmodern Novel: «Кысь» by Tatiana Tolstaya. Edinburg: Edinburg University Press, 2007. <<https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/2597/Knowles%20L%20thesis%2008.pdf;jsessionid=F470FA03E6974097B5592A359276C1A7?sequence=1>>.
13. Tolstaya T. N. The Slynx. М.: Podkova, Inostranka, 2000. 384 p.
14. Tolstaya T. The Slynx. Boston, New York: Houghton Mifflin Company, 2003. 279 p.

УДК 81'25(045)

Лекомцева И. А.

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

О «ТРЕТЬЕМ ЯЗЫКЕ» В ПЕРЕВОДЕ

В статье предпринята попытка анализа различных логических и языковых/речевых ошибок при переводе. Такие ошибки можно объяснить в рамках субститутивно-трансформационного подхода к переводу, суть которого заключается в том, что процесс перевода рассматривается как процесс «сборки» текста на принимающем языке из «заготовок» исходного текста путем подстановок, перестановок, замен, добавлений, а не как процесс речепорождения по заданной в оригинале программе. В результате появляется лексико-синтаксическое подобие оригинала, прагматически неполноценный перевод. Ошибки при переводе могут: носить логический характер, изменять смысл произведения, нарушать его смысловую целостность. Все это приводит к «стилистическому дискомфорту» в тексте перевода, который проявляется в различного рода «дискомфортивах», или так называемом «третьем языке» при переводе. Анализ логических, языковых и речевых ошибок проведен в данной статье на лексическом, грамматическом и стилистическом уровнях текста. «Третий язык» в тексте перевода проявляется в выборе слов, нетипичности их сочетаний, выборе грамматических структур, форм, в определении порядка слов в предложении, в отклонении от норм построения предложений, в выборе тема-рематической структуры высказывания. Примеры для анализа взяты из произведения «Headlong» (M. Frayn) и его перевода на русский язык «Одержимый» (пер. К. Корсаков).

Ключевые слова: перевод, речевые ошибки, языковые ошибки, логические ошибки, «стилистический дискомфорт».

Lekomtseva I. A.

St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia

THE THIRD LANGUAGE IN TRANSLATION

Translation often reads like «a foreign language», and we say, instinctively, «it sounds wrong». A reader may understand the face value of the words, may see no evident flaw in the structure of the sentence, may find nothing wrong with the word-order, with the idioms or figures of speech – yet still he/she may feel uneasy. That is what is figuratively called the «third language» in translation. Whatever the material the translator is working with, he/she will have to take the content of the source language and reshape it in the form of the target language. One of the main difficulties a translator encounters is the inevitable influence of the form of the source language. Once the thoughts have been given a particular shape – set down in certain words in a certain word-order – it is hard to conceive of them as having a different shape. The main concern of the article is therefore to reveal the problems in translation practice, ranging from the meaning of single words and expressions to grammatical categories and textual coherence and cohesion that forge the «third language».

Key words: translation, speech errors, language errors, logical errors, «stylistic discomfort».

Введение

Перевод, с точки зрения субститутивно-трансформационного типа онтологии перевода, сводится к оптимизации системы поиска трансформаций и происходит, в большей или меньшей степени, как процесс «сборки» переводного текста из «заготовок» исходного текста путем подстановок, перестановок, замен, добавлений. В деятельностном типе онтологии перевод, напротив, не сводится к манипуляции различными языковыми средствами, а сам является речевой деятельностью по заданной в оригинале программе [1, с. 109].

В результате создания текста на языке перевода преимущественно путем манипуляций с единицами исходного целого, а не порождения текста как некоторого речемыслительного целого, в переводе создается некоторое логическое и / или языковое / речевое напряжение, или «стилистический дискомфорт» (термин Ю. А. Сорокина) [2, с. 141], что находит формальное выражение в так называемом «третьем языке» перевода (термин А. Даффа) [3], т. е. привнесении языковых и речевых норм языка оригинала в текст перевода.

В таком случае ориентация на языковую и речевую норму оригинала на этапе перевыражения подлинника на языке перевода (как сказать?) приводит к речевым и языковым ошибкам. А сбои при интерпретации подлинника (что сказано?) выражаются в логических ошибках. «Третий язык» в тексте перевода, таким образом, проявляется в выборе слов, в непривычном их сочетании, выборе грамматических структур, форм, в определении порядка слов в предложении, в отклонении от норм построения предложений, в неточном выборе тема-рематической структуры высказывания.

Отметим, что целью настоящей статьи не является определение четкой типологии ошибок и причин их возникновения. Укажем лишь на некоторые случаи, которые можно квалифицировать как элементы «третьего языка», т. е. рассмотрим логические и речевые ошибки в тексте перевода. Анализ будет проводиться на лексическом, грамматическом и стилистическом уровнях.

1. Описание методов и материала исследования

Проведем анализ логических, языковых и речевых ошибок на основе сопоставительно-переводческого анализа оригинального и переводного текстов. В качестве материала исследования было выбрано произведение «Headlong» (M. Frayn) и его перевод на русский язык «Одержимый» (пер. К. Корсаков).

Рассмотрим некоторые случаи нарушения лексической сочетаемости. Если автор (переводчик) не стремится к достижению определенной стилистической цели, то нарушение лексической сочетаемости рассматривается не как стилистический прием, а как речевая ошибка [4, с. 26].

...after the clocks have made their great leap forward but before the weather or the more suspicious trees have quite had the courage to follow them ... [5, с. 5].

... когда календарь на моих часах уже совершил привычный скачок вперед, а погода и тем более недоверчивые деревья еще не осмелились за ним последовать [6].

Если в тексте оригинала прослеживается авторское преобразование языковой метафоры *clocks go back* (= *for a return to standard time*) / *forward* (= *for summer time*), то в тексте перевода происходит нарушение лексической сочетаемости (*календарь совершил скачок*) и неоправданное стилистическое использование имени существительного, что проявляется в его транспозиции из разряда неодушевленных имен в разряд одушевленных. Вариант перевода вполне обычного в английском языке сочетания имени существительного *tree* и глагола *to follow*, основанного на языковой метафоре в результате транспозиции, также не является равнозначным соответствием, поскольку в русском языке сочетание имени существительного *деревья* и глагола *последовать* является примером нарушения лексической сочетаемости.

Нарушение лексической сочетаемости может быть вызвано контаминацией внешне похожих словосочетаний (в приводимом ниже примере это «изгнать с земли» и «прогнать с земли»):

I am a little taken aback to be kept off my own property [7, с. 8].

Сторожевые собаки (переводчиком произведена конкретизация по контексту – прим. И.А.Л.) пытаются изгнать меня с моей же собственной земли [8].

Рассмотрим некоторые логические ошибки, которые, в отличие от собственно речевых ошибок, могут исказить семантическое пространство текста в целом.

And I find I have the first glimmerings of a plan of action in my mind, and on my tongue. [9, с. 49].

У меня мгновенно возникает план, и не успеваю я опомниться, как язык уже начинает этот план реализовывать [10].

Интересно отметить, что если рассмотреть данное русское предложение с точки зрения соблюдения норм русского языка без сопоставления с английским предложением, то можно сказать, что данное предложение могло бы иметь смысл в определенном типе контекстов. Однако при переводе равнозначными средствами передана только фраза *I have a plan of action* – у меня возникает план. Неточный выбор/опущение слов при переводе приводит к тому, что в тексте перевода осталась не переданной фраза *the first glimmerings of a plan of action*, в которой существительное *glimmering*, ядро данного словосочетания, может быть определено как *a faint sign of a feeling or quality, especially a desirable one* [11]. В тексте перевода ядерную позицию занимает фраза *план действий* (т. е. *предварительно обдуманное действие, заранее спланированные действия*) [12], значение которой прямо противоположно исходной фразе с ядерным компонентом *glimmerings*, в результате чего в тексте перевода присутствует фактическая ошибка.

Тонкая игра различных стилистических приемов в оригинале значительно огрубляется и упрощается в переводе. Так, в этом примере оказался не передан эллипсис. В стиле художественной речи текстовая функция эллипсиса заключается в создании максимально компактного высказывания, необходимого для динамичной коммуникации, эллиптические предложения придают высказыванию напряженно-эмоциональный характер и помогают выделить наиболее важные для сообщения элементы. В тексте перевода, напротив, в результате нарушения соотношения имплицитной и эксплицитной информации эллипсису соответствует многословная тяжеловесная структура *on my tongue – язык уже начинает этот план реализовывать*. Можно предположить, что поскольку эллипсис передает смысловой оттенок неконтролируемости действий, то в силу нарушения эксплицитной и имплицитной информации в тексте перевода данная функция эллипсиса выражена неравнозначными средствами, а именно экспликацией заложенных в стилистическом приеме эллипсиса «затекстовых», имплицитных смыслов: *и не успеваю я опомниться*.

Рассмотрим логические и речевые ошибки на уровне грамматики. В результате различий грамматического строя английского и русского языков в тексте перевода могут появляться фразы, не типичные для русского языка. Это может проявляться как в условиях сходства, так и различия грамматических свойств единиц двух языков. Осложнения могут быть связаны с преобразованием отдельных грамматических единиц (морфологические преобразования на основе словоформ) и составных грамматических единиц (синтаксические преобразования на основе словосочетаний, предложений и сверхфразовых единств) [13, с. 153]. Грамматические свойства языковых единиц состоят из целого ряда языковых явлений: формы слова, словосочетания, предложения, порядок элементов, грамматические значения форм и значений.

Рассмотрим некоторые из них.

Much better to let her guide me through the undergrowth with no knowledge of where we are heading, so that she is led gently, step by step, to discover my discovery for herself [14, с. 69].

Лучше всего будет позволить ей вести меня сквозь дебри иконографии, но не давать ей знать, где в конечном счете я хочу оказаться, так, чтобы она сама постепенно, шаг за шагом сделала то открытие, о котором я пока не решаюсь ей сообщить [15].

Решение переводчика в пользу выбора варианта перевода с сохранением сходных морфологических форм (*to let her guide me* – *позволить ей вести меня*) приводит к появлению в тексте перевода искусственного для русского языка предложения. Иными словами, грамматические свойства языковых единиц в условиях сходства морфологических форм могут не совпадать, поэтому передача языковых единиц языковыми единицами с аналогичной морфологической формой иногда приводит к нарушению языковых и речевых норм принимающего языка. Смысловые сдвиги, вызванные данными структурными кальками/преобразованиями, отягощаются также несохранением в переводе смыслового центра всего предложения: в переводе не передано логическое противопоставление, выраженное с помощью антонимической пары (*to let her guide* – *she is led gently*) и противопоставления активного и пассивного залога с целью раскрытия противоречивой сущности отношений между главным героем произведения и его женой.

Нарушения на грамматическом уровне могут наблюдаться и за пределами элементарных структур, которые требуют выхода за пределы простой, неосложненной синтаксической структуры [18, с. 293].

...it is not the country for her, not the real country, until we've driven for at least a couple of hours, and turned off the motorway, and got on to the Lavenage Road. Even here she's cautious, and I can see what she means [19, с.5].

... для нее настоящий «загород» начинается только тогда, когда мы, проехав не меньше двух часов без остановки, сворачиваем с автострады на дорогу, ведущую к Лэвениджу. Но даже здесь она не торопится с выводами, и я ее понимаю [20].

Так, например, употребление локативного дейксиса «здесь» создает нежелательную двуплановость в результате реализации двух значений многозначного наречия, что предопределяется его синтаксической позицией и лексической сочетаемостью с глагольным словосочетанием «торопиться с выводами».

Воспроизведение в переводе целых синтаксических конструкций оригинала влечет за собой образование аномальных грамматических структур:

... because my plans for today still don't involve doing what she thinks I should be doing [16, с. 91].

... ведь в мои планы на сегодня работа над книгой, за которую она хочет меня усадить, все равно не входит [17].

Дистанционное расположение главных членов предложения, особенно если подлежащее отделено от сказуемого придаточным атрибутивным, стилистически не оправдано при переводе.

Образование аномальных синтаксических структур в тексте перевода может быть осложнено логическими несоответствиями, которые привносят в текст перевода добавочные смыслы:

Things have to get worse between us before they can get better [21, с. 54].

Чтобы сделать мои отношения с женой еще лучше, я вынужден их сначала ухудшить [22].

В результате грамматических преобразований синтаксического комплекса с придаточным темпоральным, выражающего в оригинале таксисные отношения, и калькирования лексических единиц в переводе появляется фраза, искусственная для русского языка с точки зрения лексической сочетаемости. С точки зрения грамматической сочетаемости, данное предложение не противоречит нормам русского языка, однако оно не соответствует интенциональному смыслу оригинального предложения: если в исходном тексте сложноподчиненное предложение с придаточным темпоральным передает идею предшествования одного события другому, то в переводе сложноподчиненное предложение цели выражает идею целевого значения, запланированного действия. Более того, текст перевода характеризуется ошибочным выбором модальности: в исходном тексте в качестве субъекта действия выступает неодушевленное существительное *things*, и глагол *to have to* выражает модальность обреченности в силу каких-либо обстоятельств, что предопределяет независимость протекания действия от воли главного героя. Напротив, в тексте перевода представлена модальность долженствования (*вынужден*), и в качестве субъекта действия выступает одушевленное лицо, т. е. главный герой.

Заключение

В статье были проанализированы различные логические и языковые/речевые ошибки при переводе, которые могут возникнуть как на этапе интерпретации подлинника, что, как правило, приводит к логическим ошибкам, которые искажают содержание произведения, так и на этапе перевыражения подлинника средствами языка перевода, что, в свою очередь, зачастую приводит к нарушению языковых норм и речевого узуса языка перевода. Зачастую перевод рассматривается как субститутивно-трансформационное преобразование исходного текста на языке перевода, а не как процесс речепорождения текстового целого по заданной в оригинале программе. В результате появляется лексико-синтаксическое подобие оригиналу, прагматически неполноценный перевод. Анализ логических, языковых и речевых ошибок был проведен на лексическом, грамматическом и стилистическом уровнях текста, что дает основание заключить, что так называемый «третий язык» в тексте перевода проявляется в выборе слов, их сочетаний, выборе грамматических структур, форм, в определении порядка слов в предложении, в отклонении от норм построения предложений, в выборе темо-рематической структуры высказывания.

Литература

1. Крюков А. Н. Теория перевода. М.: Изд-во Воен. ин-та, 1989. 176 с.
2. Сорокин Ю. А. Переводоведение: Статус переводчика и психогерменевтические процедуры. М.: Гнозис, 2003. 160 с.
3. Duff, A. The Third Language: Recurrent Problems of Translation. Oxford: Pergamon Institute of English Press, 1981. 132 p.
4. Голуб И. Б. Стилистика русского языка: уч. пос. М.: Рольф; Айрис-пресс, 1997. 448 с.
5. Fraun, M. Headlong. London: Faber and Faber, 1999. 394 p.
6. Фрейн, М. Одержимый / пер. с англ. Корсакова К. М.: Торнтон и Сагден. 2002. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.e-reading.link/book.php?book=1003292> (дата обращения: 23.09.2016).
7. Fraun, M. Headlong. London: Faber and Faber, 1999. 394 p.
8. Фрейн, М. Одержимый / пер. с англ. Корсакова К. М.: Торнтон и Сагден. 2002. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.e-reading.link/book.php?book=1003292>.
9. Fraun, M. Headlong. London: Faber and Faber, 1999. 394 p.
10. Фрейн, М. Одержимый / пер. с англ. Корсакова К. М.: Торнтон и Сагден. 2002. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.e-reading.link/book.php?book=1003292>.
11. Oxford Dictionary of English. <<http://oxforddictionaries.com>>.
12. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Астрель, АСТ, 2000.
13. Казакова Т. А. Практические основы перевода. СПб.: Лениздат: Союз, 2001. 317 с.
14. Fraun, M. Headlong. London: Faber and Faber, 1999. 394 p.

15. *Фрейн, М.* Одержимый / пер. с англ. Корсакова К. М.: Торнтон и Сагден. 2002. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.e-reading.link/book.php?book=1003292>.
16. *Frayn, M.* Headlong. London: Faber and Faber, 1999. 394 p.
17. *Фрейн, М.* Одержимый / пер. с англ. Корсакова К. М.: Торнтон и Сагден. 2002. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.e-reading.link/book.php?book=1003292>.
18. *Петрова Е. С.* Сопоставительная типология английского и русского языков. Грамматика. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2011. 375 с.
19. *Frayn, M.* Headlong. London: Faber and Faber, 1999. 394 p.
20. *Фрейн, М.* Одержимый / пер. с англ. Корсакова К. М.: Торнтон и Сагден. 2002. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.e-reading.link/book.php?book=1003292>.
21. *Frayn, M.* Headlong. London: Faber and Faber, 1999. 394 p.
22. *Фрейн, М.* Одержимый / пер. с англ. Корсакова К. М.: Торнтон и Сагден. 2002. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.e-reading.link/book.php?book=1003292>.

References

1. *Kryukov A. N.* Theory of Translation. М.: Izd-vo Voen. in-ta, 1989. 176 p.
2. *Sorokin Yu. A.* Translation Studies: Translator's Status and Psycho-hermeneutic Processes. М.: Gnozis, 2003. 160 p.
3. *Duff, A.* The Third Language: Recurrent Problems of Translation. Oxford: Pergamon Institute of English Press, 1981. 132 p.
4. *Golub I. B.* Russian Stylistics: uch. pos. М.: Rolf; Airis-press, 1997. 448 p.
5. *Frayn, M.* Headlong. London: Faber and Faber, 1999. 394 p.
6. *Frayn, M.* Headlong / transl. into Russian by Korsakov K. М.: Tronton i Sagden. 2002. <<http://www.e-reading.link/book.php?book=1003292>>.
7. *Frayn, M.* Headlong. London: Faber and Faber, 1999. 394 p.
8. *Frayn, M.* Headlong / transl. into Russian by Korsakov K. М.: Tronton i Sagden. 2002. <<http://www.e-reading.link/book.php?book=1003292>>.
9. *Frayn, M.* Headlong. London: Faber and Faber, 1999. 394 p.
10. *Frayn, M.* Headlong / transl. into Russian by Korsakov K. М.: Tronton i Sagden. 2002. <<http://www.e-reading.link/book.php?book=1003292>>.
11. Oxford Dictionary of English. <<http://oxforddictionaries.com>>.
12. Russian Dictionary: in 4 vol. / Ed. by D. N. Ushakov. М.: Astrel, AST, 2000.
13. *Kazakova T. A.* Translation Techniques. SPb.: Lenizdat: Soyuz, 2001. 317 p.
14. *Frayn, M.* Headlong. London: Faber and Faber, 1999. 394 p.
15. *Frayn, M.* Headlong / transl. into Russian by Korsakov K. М.: Tronton i Sagden. 2002. <<http://www.e-reading.link/book.php?book=1003292>>.
16. *Frayn, M.* Headlong. London: Faber and Faber, 1999. 394 p.
17. *Frayn, M.* Headlong / transl. into Russian by Korsakov K. М.: Tronton i Sagden. 2002. <<http://www.e-reading.link/book.php?book=1003292>>.
18. *Petrova E. S.* Contrastive Typology of English and Russian. Grammar. SPb.: Filologicheskiiy fakultet SPbGU; М.: Akademiya, 2011. 375 p.
19. *Frayn, M.* Headlong. London: Faber and Faber, 1999. 394 p.
20. *Frayn, M.* Headlong / transl. into Russian by Korsakov K. М.: Tronton i Sagden. 2002. <<http://www.e-reading.link/book.php?book=1003292>>.
21. *Frayn, M.* Headlong. London: Faber and Faber, 1999. 394 p.
22. *Frayn, M.* Headlong / transl. into Russian by Korsakov K. М.:Tronton i Sagden. 2002. <<http://www.e-reading.link/book.php?book=1003292>>.

Шутова Н. М., Носкова А. Н.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

**ОСНОВНЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ
И ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ИХ РЕАЛИЗАЦИИ
В РЕКЛАМЕ ШОКОЛАДА КАК ОБЪЕКТЕ ПЕРЕВОДА**

В статье рассматриваются проблемы, с которыми сталкивается русский переводчик при адаптации англоязычной рекламы шоколада. Материалом для исследования послужили 300 рекламных текстов, размещенных в сети Интернет, которые были подвергнуты сплошному лингвостилистическому и коммуникативному анализу. Исследование показало, что при переводе рекламы шоколада переводчик в первую очередь должен учитывать ее коммуникативный аспект. Коммуникативные стратегии, использованные при создании рекламного текста, напрямую влияют на выбор тех или иных средств воздействия на потенциального потребителя. Переводческие трудности анализируются на основе собственного перевода рекламы шоколада различных торговых групп. К основным коммуникативным стратегиям, используемым в рекламе шоколада, отнесены: рациональная, эмоциональная и комбинированная. Для создания экспрессивности в рассматриваемой рекламе используется лексика разных разрядов: терминология, неологизмы, фразеология, иноязычные слова. Наиболее часто встречающиеся стилистические приемы: метафора, эпитет и аллюзия. Делается вывод о том, что выбор используемых в рекламе коммуникативных стратегий и лингвостилистических средств их реализации оказывает непосредственное влияние на весь процесс перевода. Важную проблему для переводчика составляет передача эмоционального посыла, заложенного в текст составителем рекламы.

Ключевые слова: реклама шоколада, перевод, коммуникативные стратегии, стилистические приемы.

Shutova N. M., Noskova A. N.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

**LEADING COMMUNICATIVE STRATEGIES AND LINGUOSTYLISIC MEANS
OF THEIR REALIZATION IN CHOCOLATE COMMERCIALS AS THE SUBJECT
OF TRANSLATION**

The paper discusses the problems faced by Russian translators when adopting and localizing English commercials of chocolate. The research was based on 300 commercials published on the Internet. Chocolate commercials were subjected to thorough linguostylistic and communicative analysis, which showed that translating English commercials of chocolate, the translator should consider the communicative aspect first and foremost. The communicative strategies applied in the text determine the selection of language means used to affect the potential consumer. The analysis of translation difficulties is based on our own experience acquired in translating the commercials of various chocolate companies. The main communicative strategies used in them include the following types: rational, emotional and combined. The main lexical means of expressiveness embrace the use of several layers of vocabulary: terms, neologisms, phraseological units and foreignisms. Metaphors, epithets, and allusions are among most frequently used stylistic devices. The conclusion is made that the choice of communicative strategies applied in a commercial and the choice of linguistic and stylistic means of their realization predetermine the entire translation process. Another important challenge for the translator is to convey the emotional message contained in the commercial.

Key words: chocolate commercials, translation, communicative strategies, stylistic devices.

Введение

В последние десятилетия массив рекламных публикаций становится все более значительным. Реклама охватывает практически все сферы человеческой деятельности, самой широкой из которых является бытовая. Говоря о бытовой сфере, нельзя не отметить особое значение рекламы продуктов питания. Сегодня на рынке продуктов питания работает очень много компаний, что приводит к активной конкуренции среди производителей, борющихся за внимание покупателей. Вследствие этого производители идут на различные уловки и хитрости, в том числе и языковые, чтобы привлечь внимание потенциального покупателя. Реклама продуктов питания уже не раз привлекала внимание исследователей: Е. И. Вилькэн [1], О. Г. Евграфова [2], О. В. Стрижкова [3], А. А. Шаззо [4]. Рассматривались лингвопрагматические и гендерные характеристики этой рекламы, изучались используемые в ней коммуникативные стратегии, а также лингвокультурологические особенности рекламы пищевых продуктов. Однако частные характеристики рекламы отдельных продуктов питания исследованы крайне мало. Казалось бы, шоколад не относится к продуктам первой необходимости. Однако его реклама занимает довольно весомое место в рекламе продуктов питания, так как реклама такого товара, как шоколад, имеет очень обширную целевую аудиторию, что обуславливает многообразие экстралингвистических и лингвистических средств воздействия на адресата.

1. Анализ основных коммуникативных стратегий, используемых в рекламе шоколада

Материалом для настоящего исследования послужили официальные сайты отдельных торговых групп в сети Интернет, в общей сложности было рассмотрено 300 рекламных текстов, которые исследовались методами коммуникативного и сплошного лингвостилистического анализа.

Наш фактический материал свидетельствует о том, что составители текстов рекламы шоколада проявляют очень большую лингвистическую изобретательность, что привлекает внимание потенциальных покупателей – носителей английского языка, но одновременно создает значительные переводческие трудности. Прежде всего, нами был рассмотрен коммуникативный аспект рекламы шоколада. По мнению Ю. К. Пироговой, основная цель коммуникативных стратегий в рекламном дискурсе состоит в том, чтобы выделить какой-то объект среди других конкурентных объектов и акцентировать его привлекательные свойства [5, с. 209].

В зависимости от типа воздействия на адресата, О. В. Стрижкова выделяет такие коммуникативные стратегии, как: *рациональная, эмоциональная и комбинированная*. При использовании рациональной стратегии раскрываются внутренние признаки предмета, акцентируются реальные характеристики товара, приводятся логические доводы, например, о его пользе для здоровья. Рациональная стратегия в рекламном дискурсе подразумевает использование фактов, статистических данных, ссылок на авторитетное мнение, демонстрации практического применения рекламируемого продукта. Эмоциональная стратегия призвана создать эмоциональную вовлеченность потенциального покупателя и, апеллируя к эмоциям, «приблизить» к себе адресата рекламного сообщения. Комбинированная стратегия включает в себя как рациональный, так и эмоциональный способы воздействия [3, с. 46–50].

Анализ рекламы шоколада показал, что в ней встречаются все три типа коммуникативных стратегий. Примером использования рациональной стратегии может послужить реклама шоколадного батончика *3 Musketeers*: «Did you know 3 musketeers has 45% less fat than other chocolate bars?» В качестве примера использования эмоциональной стратегии можно привести следующий рекламный текст: «Imagine a piece of *diamond* covered up by shiny *golden* cream melting softly like *silky* platinum wheel. All what you need to experience the taste of *jewels* is to place it between your *pearly* teeth» (Galaxy).

Примером комбинированной стратегии является следующий рекламный текст, в котором отличное качество продукта подчеркивается использованием прилагательного в превосходной степени, а эмоциональному вовлечению потенциального покупателя способствуют экспрессивные эпитеты: «Lindt Excellence, *a gourmet chocolate that is prepared by selecting the world's finest cocoa beans and creating the finest texture, lingering tastes, and elegant flavors chocolate can offer*» (Lindt).

Безусловно, набор коммуникативных приемов, используемых при создании рекламных сообщений, не исчерпывается вышеназванными. Они также не являются обязательными для каждого сообщения. В зависимости от типа рекламы, потенциального покупателя и вида рекламируемого продукта создатели прибегают к различным коммуникативным приемам и по-разному их сочетают.

Рассмотрение рекламы шоколада показало, что 34,3% рекламных текстов ориентировано на женскую аудиторию, 22% – на мужскую, остальные тексты не имеют четко выраженной ориентации. Апеллируя к женской аудитории, составители рекламы обычно воспроизводят стереотипы женственности. Они могут использовать образ соблазнительной женщины: «Every woman is one part goDIVA. Much to the dismay of every man» (GoDIVA). Не менее часто эксплуатируется образ женщины-хозяйки, матери, хранительницы домашнего очага: «Kinder surprise: invented for kids approved by mums» (Kinder Surprise). Реклама, направленная на мужскую аудиторию, акцентирует стереотипные мужские качества и увлечения. Например: «Godzilla only smashes building when he's hungry» (Snickers). Часто эксплуатируются образы известных личностей: «Dairy milk: move over Naomi. There's a new diva in town» (Dairy milk).

Рекламодатели прибегают и к тактике самопохвалы, делая акцент на основных характеристиках продукта: «Created with passion and love for chocolate by *the Master Chocolatiers at Lindt*» (Lindt). Эмоциональная стратегия обычно реализуется посредством тактики сближения с адресатом, непосредственной апелляции к нему. Приведем пример рекламы шоколада Galaxy: «I'm your little treat. Hide me. Don't tell anyone. I'm yours. Wait till we're alone. Undress me. Slowly. Be gentle. Don't rush. Check noone's watching. Go on, you know you want me. Mmmm ... Love at first bite, Galaxy». Создается некая атмосфера интимности, напоминающая о романтическом тайном свидании двух влюбленных. Интересно обыгрывается устойчивое словосочетание: «Love at first sight» («Любовь с первого взгляда») – «Love at first bite» («Любовь с первой пробы»).

2. Лингвостилистические средства реализации используемых коммуникативных стратегий в аспекте перевода

Коммуникативные стратегии, применяемые при создании рекламного текста, напрямую влияют на его лингвистическое оформление. Это, в первую очередь, относится к лексическим средствам создания экспрессивности. Рассмотрение рекламы шоколада показало, что данная реклама отличается большим лексическим разнообразием, в ней используется как книжная, нейтральная, так и разговорная лексика, фразеологизмы, неологизмы и т. д. При описании процесса изготовления шоколада широко употребляются термины. Приведем в качестве примера рекламу шоколада Ghirardelli, в которой пошагово описывается весь процесс его изготовления: «Ghirardelli. Controlling all steps for ultimate quality. *Bean selection*: we selected only the highest quality coca beans. *Roasting*: we use a unique roasting process for intense chocolate taste. *Refining*: we refine to achieve the ultimate velvety smoothness. *Conching*: we conche extensively to bring out unique, sophisticated flavours». – «Джирарделли. Контролируются все этапы производства для получения конечного высокого качества. *Отбор какао-бобов*: мы отбираем какао-бобы только самого высокого качества. *Обжарка*: мы используем уникальный процесс обжаривания для получения насыщенного вкуса шоколада. *Измельчение*: мы тщательно измельчаем какао-бобы, чтобы достичь бархатной гладкости шоколада. *Конширование*: мы производим тщательный процесс конширования для извлечения уникальных, изысканных оттенков вкуса». Используемые термины имеют

устойчивые эквиваленты в русском языке, однако сопровождающая их лексика – экспрессивные эпитеты потребовали тщательного подбора слов в переводе.

Как показал анализ рассматриваемых рекламных текстов, более активно в них используется разговорная лексика. Разговорный компонент составляет 37% от всей употребляемой лексики. Разговорная лексика помогает установить контакт с потребителем, рекламодатели стараются общаться с ним «на одном языке». Приведем пример из рекламы шоколада Dove: «Chocolate addiction is *no laughing matter*». Слово сочетание «no laughing matter» относится к пласту разговорной лексики, поэтому при переводе необходимо подобрать тоже разговорное выражение в русском языке: «Шоколадная зависимость – это вам не шуточки».

Составители рекламных текстов довольно часто прибегают к созданию неологизмов. Так, в рекламе шоколадного батончика Aero встречаются неологизмы-прилагательные, образованные путем блендинга – слияния основы уже существующего слова и названия шоколадного батончика, либо слова «bubble» (пузырь), так как этот батончик очень воздушный: 1) «Aerostissible». – «Аэро-притягательный»; 2) «Incredibubble». – «Невероятно-пузырчатый»; 3) «Irresistibubble.» – «Соблазнительно-пузырчатый». При переводе необходимо было сохранить название батончика и отсылку на его основное свойство – воздушность.

В анализируемой рекламе достаточно часто используются фразеологические сочетания. Они являются эффективным средством привлечения внимания. В рекламе шоколадного батончика Almond Joy используется, например, фразеологическая единица «to go nuts» («сходить с ума»): «Sometimes you *go nuts*, sometimes you don't». При переводе необходимо подобрать русское разговорное соответствие, возможен такой вариант: «Иногда у тебя *просто крыша едет*, иногда – нет».

Действенным средством реализации эмоциональной стратегии в рекламе шоколада является использование стилистических приемов. Наиболее часто в рассматриваемой рекламе встречаются метафоры, эпитеты и аллюзии. В ходе исследования было выявлено, что метафора чаще встречается в рекламе плиточного шоколада, которая ориентирована преимущественно на женскую аудиторию. Метафоры, используемые в рекламе такого шоколада, обещают женщинам особое удовольствие. Примечательно, что часто употребляется глагол «to dive» (погружаться, окунаться), этот глагол предполагает погружение в другой мир, отличный от повседневной жизни: 1) «*Dive into chocolate*». – «*Окунись в море шоколада*»; 2) «*Dive into sweetness*». – «*Окунись в море сладости*».

Другим популярным глаголом, метафорически используемым в рекламе шоколада, является глагол «to indulge» (потворствовать, баловать, потакать). Женщине рекомендуют полюбить себя, чаще делать то, что нравится именно ей: 1) «*Indulge in excellence*». – «*Погрузись в совершенство*». 2) «*Indulge in a piece of positivity today*». – «*Побалууй себя сегодня долькой позитива*».

Реклама шоколадных батончиков преимущественно ориентирована на мужскую аудиторию, именно поэтому в этой рекламе популярны метафоры, связанные, например, с автомобилями. Так, в следующей рекламе шоколада Snickers встречается фразовый глагол «to fuel up», который означает «заправлять топливом, горючим». Составители проводят параллель между заправкой автомобиля и человека, главная функция таких батончиков – быстро утолить голод: «*Snickers fuels you up*». – «Сникерс тебя *заправит*».

Эпитеты, встречающиеся в рекламе шоколада, можно разделить на 2 группы: эпитеты, выражающие понятие «наслаждение», «удовольствие», связанное с употреблением шоколада, и эпитеты, характеризующие качество самого продукта: 1) «*Smooth, dark, delicious. What's it got bitter about?*» (Dove). – «*Гладкий, темный, восхитительный. Что же в нем горького?*» 2) «*Velvety. Smooth. Luscious*» (Hershey's). – «*Бархатистый. Гладкий. Соблазнительный*». 3) «*Rich, delicious, dark chocolate without a dark side*» (Dove). –

«Насыщенный, восхитительный темный шоколад без темных замыслов». В последнем примере употребление эпитета сочетается с каламбуром.

В рекламе шоколада встречаются и аллюзии, например, на популярные телевизионные шоу. В следующей рекламе ее составители использовали аллюзию на известное британское музыкальное шоу талантов «X-factor». Шоколадные палочки изображены в виде буквы X, текст гласит: «Got a break factor?» – «Просматривается фактор перерыва?».

Заключение

Таким образом, в ходе анализа фактического материала нами были рассмотрены коммуникативные стратегии, используемые в рекламе шоколада, а также основные лингвостилистические средства их реализации в аспекте перевода. Проведенное исследование свидетельствует о том, что коммуникативные стратегии, к которым прибегают работодатели, при создании рекламного текста, напрямую влияют на выбор тех или иных средств воздействия на потенциального потребителя. Основная коммуникативная задача рекламы продуктов питания состоит в том, чтобы передать идею высокого качества, здорового питания, получения наслаждения и т. д. Проведенное исследование свидетельствует о том, что выбор используемых в рекламе коммуникативных стратегий и лингвостилистических средств их реализации оказывает непосредственное влияние на весь процесс перевода.

Лексический состав рекламы шоколада очень многослоен, встречается как книжная, так и нейтральная, разговорная лексика. Составители рассмотренных нами рекламных текстов активно используют терминологию, неологизмы, фразеологию, иноязычные слова. При переводе необходимо подбирать лексику соответствующего регистра. Реклама шоколада содержит большое количество разнообразных стилистических приемов. Наиболее часто встречающимися из них являются метафора, эпитет и аллюзия. Важную проблему для переводчика составляет передача эмоционального посыла, заложенного в текст составителями рекламы.

Литература

1. Вилькэн И. С. Гендерные особенности текстов рекламы продуктов питания в женских и мужских журналах на русском, немецком и английском языках // Гуманитарные и социальные науки. 2010. N 3. С. 204–211.
2. Евграфова О. Г. Лингвистические средства привлечения внимания в англоязычных рекламных текстах // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. N 8(62): в 2-х ч. Ч. 1. С. 112–116.
3. Стрижкова О. В. Сопоставительный анализ реализации коммуникативных стратегий в англо- и русскоязычной рекламе кисломолочной продукции // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2012. N 5. С. 46–50.
4. Шаззо А. А. Лингвопрагматические особенности рекламы продуктов питания // Культурная жизнь Юга России. 2007. N 6. С. 80–82.
5. Пирогова Ю. К. Проблемы прикладной лингвистики. М.: Добрая книга, 2001. 227 с.
6. Hawkins, D., Best, R., Kenneth, A. Consumer Behavior: Building Marketing Strategy. 2007. 47 p.
7. Dyer, G. Advertising as Communication. London, 1995. 143 p.
8. Goddard, A. The Language of Advertising. London, 2002. 134 p.
9. Story, M., French, S. Food Advertising and Marketing Directed at Children and Adolescents in the US. <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC416565/>>.
10. Wells, W. D., Burnett, S., Moriarty, E. Advertising: Principles and Practice. New Delhi: Pearson, 2012. 738 p.

References

1. *Vilken, I. S.* Gender Characteristics of Food Commercials in Russian, German and English Women's and Men's Magazines. In *Gumanitarnye i Socialnye Nauki*. 2010. N 3. P. 204–211.
2. *Yevgrafova O. G.* Linguistic Means of Drawing the Readers' Attention in English Commercials. In *Filologicheskiye Nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2016. N 8(62): Part 1. P. 112–116.
3. *Strizhkova O. V.* Comparative Analysis of Communicative Strategies Implementation in English and Russian Commercials of Sour Milk Products. In *Intelekt. Innovatzii. Investitsii*. 2012. N 5. P. 46–50.
4. *Shazzo A. A.* Linguopragmatic Characteristics of Food Commercials. In *Kulturnaya Zhizn Yuga Rossii*. 2007. N 6. P. 80–82.
5. *Pirogova Yu. K.* Applied Linguistics Problems. M.: Dobraya kniga, 2001. 227 p.
6. *Hawkins, D., Best, R., Kenneth, A.* Consumer Behavior: Building Marketing Strategy. 2007. 47 p.
7. *Dyer, G.* Advertising as Communication. London, 1995. 143 p.
8. *Goddard, A.* The Language of Advertising. London, 2002. 134 p.
9. *Story, M., French, S.* Food Advertising and Marketing Directed at Children and Adolescents in the US. <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC416565/>>.
10. *Wells, W. D., Burnett, S., Moriarty, E.* Advertising: Principles and Practice. New Delhi: Pearson, 2012. 738 p.

VI. ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ В ВУЗЕ

УДК 81'25:81'36:811.112.2(045)

Брим Н. Е.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПАССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ И МЕТОДИКА РАБОТЫ С НИМИ В ВУЗЕ

В данной статье рассматриваются некоторые особенности перевода предложений с пассивным залогом с немецкого на русский язык. Такие предложения используются в тех случаях, когда указание на субъекта, выполняющего действие, не является существенным, и позволяют сделать акцент на процессе действия или его результате. Пассивный залог в немецком языке активно употребляется в технической документации, инструкциях по использованию бытовых приборов, в научных текстах. При переводе предложений в страдательном залоге на русский язык следует учитывать три вида пассивных конструкций: одночленную, двучленную, трехчленную. Двучленные и трехчленные пассивные конструкции могут переводиться на русский язык при помощи конструкций в страдательном и действительном залогах. Одночленные пассивные конструкции в немецком языке переводятся на русский язык, как правило, глаголом действительного залога в неопределенно-личной форме. Процесс перевода может вызвать определенные затруднения. Поэтому особое внимание следует обратить на необходимость подготовки студентов к переводу таких предложений на практических занятиях по переводу: изучение специфики пассивного залога, знакомство со способами его перевода, накопление переводческой базы по данному грамматическому явлению. В статье приводятся примеры упражнений на отработку пассива в рамках устного и письменного перевода.

Ключевые слова: страдательный залог, безличные предложения, особенности перевода, упражнения.

Brim N. E.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

TRANSLATION OF THE PASSIVE VOICE STRUCTURES FROM GERMAN INTO RUSSIAN AND TEACHING THEM TO UNIVERSITY STUDENTS

The article discusses some of the features of translating the sentences with the passive voice from German into Russian. The passive voice structures are used in those cases when indication of the person performing the action is not essential, they allow focusing attention on the action itself and its result. The passive voice is actively used in the German language in technical documentation, instructions for household appliances and professional work. When translating the sentences with the passive voice into the Russian language we should take into account three types of passive constructions: impersonal passive (monominal), passive with an object (binomial), passive with a subject and an object (trinomial). Binomial and trinomial passive constructions may be translated into Russian with the help of passive and active structures. Monominal passive constructions are usually translated by a verb in the active voice and indefinite form. Translation of such sentences from German into Russian may bring about some difficulties. It is very important to prepare students for translating the sentences with the passive voice in the university classes; they

include the study of: passive voice specifics, translation techniques, translation experience. The article provides some exercises for training passive structures in written and oral translation.

Key words: passive voice, impersonal sentences, translation problems, exercises.

Введение

Предложения с пассивным залогом используются в тех случаях, когда указание на субъекта, выполняющего действие, не является существенным, и позволяют сделать акцент на процессе действия или его результате. Как лингвистическое явление пассивный залог вызывает ряд грамматических и переводческих проблем, решение которых представляется актуальной задачей современной лингвистики.

Проблемами перевода пассивных конструкций с немецкого языка на русский занимались и занимаются многие ученые: А. Ф. Архипов, В. С. Ефимов, К. Г. Крушельницкая, Н. Д. Светозарова, М. Н. Попов, пришедшие к выводу, что в немецком языке страдательные обороты употребляются значительно чаще, чем в русском [1, 2, 3]:

1. В немецком языке больше переходных глаголов, от которых, как правило, образуется *Passiv*:

In Deutschland wird sehr viel gearbeitet. – В Германии очень много работают. (Здесь и далее примеры и перевод наши – Н. Б.).

2. В немецком языке формы страдательного залога унифицированы и однозначны. В русском же частица *-ся*, которая служит для образования страдательной формы от глаголов несовершенного вида, многозначна. При ее помощи образуются, например, возвратные глаголы. Эта многозначность форм на *-ся* значительно ограничивает употребление страдательного залога от глаголов несовершенного вида, поэтому не все переходные глаголы несовершенного вида могут употребляться в форме страдательного залога: *хвалить*, *помнить*, *умывать*, *купать*, *одевать* и др.:

Die Studenten werden vom Professor über die Resultate der Prüfung informiert. – Профессор информирует студентов о результатах экзамена.

Er wird von seinen Freunden immer gelobt. – Друзья всегда его хвалят [2, с. 206].

3. В немецком языке указывается производитель действия (субъект). Это также является причиной более частого употребления страдательных оборотов. В русском языке, когда этот производитель не указан, в предложении употребляется действительный залог.

1. Виды пассивных конструкций в немецком языке и способы их перевода на русский язык

При переводе конструкций страдательного залога на русский язык следует учитывать три вида пассивных конструкций:

- а) одночленную (*Es wird gesungen*);
- б) двучленную (*Die Studenten werden geprüft*);
- в) трехчленную (*Das Haus wird von uns gebaut*).

Двучленные и трехчленные пассивные конструкции могут переводиться на русский язык страдательными и действительными оборотами. При выборе варианта перевода необходимо учитывать:

- а) естественность звучания формы страдательного залога в русском языке;
- б) сохранение коммуникативного задания;
- в) стиль речи.

Следует отметить, что если двучленная пассивная конструкция (без указания деятеля) переводится глаголом действительного залога, то субъект ставится не в личной, а в неопределенно-личной форме:

Auf der Konferenz wurde richtig betont, dass in diesem Industriezweig bedeutende Investitionsvorhaben durchgeführt werden. – На конференции правильно подчеркивали, что в эту область промышленности производятся значительные капиталовложения [2, с. 206].

Одночленный (безличный) пассив представляет собой пассивную конструкцию, в которой не указывается ни объект, ни субъект действия, а все внимание сосредоточено на самом действии. В предложениях с безличным пассивом нет подлежащего.

Безличный пассив образуется как от переходных, так и от непереходных глаголов, обозначающих деятельность человека. Такие предложения начинаются с местоимения *es*, которое отсутствует при обратном порядке слов, например:

Es wird im Saal getanzt. – В зале танцуют.

Im Saal wird getanzt. – В зале танцуют.

Es wird in Deutschland sonntags nicht gearbeitet. – По воскресеньям в Германии не работают.

Sonntags wird in Deutschland nicht gearbeitet. – По выходным в Германии не работают.

Одночленные пассивные конструкции на русский язык переводятся, как правило, глаголом действительного залога в неопределенно-личной форме:

...da wird in die Wangen gekniffen, gesungen, gesprungen... (H. Heine) – ... тут щиплют щеки, там поют, резвятся ... [2, с. 207].

Безличный пассив очень близок по своему значению неопределенно-личным предложениям с местоимением *man*:

In unserem Institut wird an solchen Problemen gearbeitet. = *In unserem Institut arbeitet man an solchen Problemen.* – В нашем институте работают над такими проблемами.

Некоторые лингвисты (А. В. Павлова, Н. Д. Светозарова) считают, однако, что во фразах с *man* или в русских неопределенно-личных предложениях наблюдается некоторая небрежность: читателя или слушателя отсылают к какому-то неизвестному, неведомому и не поддающемуся определению существу [3, с. 424].

Пассив строже: избегая отсылки к некоему лицу, автор элиминирует всякую субъективность и позволяет адресату сосредоточить внимание на собственно происходящем, то есть на процессах и их результатах. В пассивной конструкции неведомый деятель исключается из предложения, чтобы внимание адресата не расплывалось [4, с. 124].

Вероятно, поэтому пассивный залог в немецком языке активно используется в технической документации, инструкциях по использованию бытовых приборов, для профессиональных работ во всех научных областях:

Teppiche werden ohne Bürste, glatte Böden mit Bürste abgesaugt [5]. – Чистка ковров осуществляется без щетки, гладкого пола – с щеткой. *NasenSpray PUR ratiopharm soll jeweils nur von einer Person verwendet werden* [5]. – В любом случае, назальный спрей PUR ratiopharm предназначен для индивидуального использования.

В художественной литературе и разговорной речи частотность употребления пассива значительно снижена как в русском, так и в немецком языках. Однако русская языковая норма допускает значительно более высокую степень использования предложений с действительным залогом даже в тех стилистических сферах, где в целом рекомендуется страдательный залог.

Следует отметить, что в немецком языке, в отличие от английского и русского, существуют две формы страдательного залога – пассив действия – *Passiv* и пассив состояния – *Stativ*. Для образования этих двух форм пассива используются вспомогательные глаголы *werden* и *sein* соответственно и *Partizip II* основного глагола.

Пассив действия обозначает процесс, действие или изменение состояния. Такие конструкции могут переводиться на русский язык неопределенно-личными или пассивными предложениями:

Das Haus wird von den Arbeitern gebaut. – Дом строится рабочими.

Пассив состояния выражает статическое состояние, результат предшествующего динамического процесса:

Du bist eingeladen. – Ты приглашен.

Предлог *von* (Dativ) употребляется в пассивной конструкции, когда носитель действия воспринимается как целенаправленно, активно действующая сила (в большинстве случаев это одушевленные лица). Предлог *durch* (Akkusativ) употребляется для обозначения причины, способа действия или движущей силы, действующей неактивно или несознательно (в основном с неодушевленными существительными). Предлог *mit* (Dativ), как правило, употребляется при передаче орудия действия, инструмента:

Die Einnahme von Sinupret Tropen Bionorica bei den Kindern wegen des Alkoholgehaltes soll von dem Arzt erlaubt werden [5]. – Прием капель Sinupret Tropen Bionorica детьми из-за содержания в них спирта разрешается после консультации с врачом.

Das Brot wurde mit dem neuen Messer geschnitten. – Хлеб нарезали новым ножом. *Die Reisenden wurden durch ein starkes Geschrei geweckt.* – Путешественников разбудил сильный крик.

Для сравнения можно привести английские предлоги *by* и *with*. *By* выражает действующее лицо или силу. *With* – предмет, с помощью которого осуществляют действие [6].

2. Система упражнений для работы над пассивным залогом

Учитывая выше изложенные данные, мы предлагаем некоторые упражнения для работы над пассивным залогом со студентами, которые могут использоваться на начальных курсах изучения немецкого языка как первого иностранного, а также на более продвинутом уровне изучения его как второго иностранного языка.

Материал упражнений может быть достаточно разнообразным: от небольших предложений до несложных текстов с широкой тематикой (быт, политика, экономика). Это зависит от уровня подготовки студентов и целей, которые преследует преподаватель в своей работе (скорость перевода, работа над мнемотехникой, литературный перевод, эхо-техника и т. д.).

Принимая во внимание, что пассивный залог может вызвать определенные трудности, рекомендуется работать над упражнениями по принципу от «простого к сложному». Кроме того, студенты могут вести дневник самодиагностики, фиксируя наиболее сложные моменты перевода, интересные факты, вопросы к преподавателю, свои слабые и сильные стороны. Это способствует развитию у них умения критически оценивать собственные достоинства и недостатки, выбирать пути и средства развития первых и устранения последних; а также навыка самоконтроля и достижения должного уровня подготовленности, необходимого для обеспечения полноценной профессиональной деятельности переводчика.

В качестве примеров можно привести следующие формулировки заданий:

1. Переведите на русский язык письменно предложения, обращая внимания на способы перевода пассивных конструкций. При возможности предложите альтернативные варианты перевода с активным залогом. Например:

Ihr Wagen ist gestern repariert worden. – Ее машину вчера отремонтировали / Ее машина вчера была отремонтирована [6].

2. Прочитайте предложенные скороговорки в быстром темпе. Трансформируйте их, соблюдая временные рамки, из активного залога в пассивный. Например:

Als Anna abends aß, aß Anna abends Ananas. – Ananas wurde abends von Anna gegessen.

3. Переведите письменно предложения на русский язык, превратите при этом предложные группы с *durch* и *von* в подлежащее, а безличный пассив – в предложения с активным сказуемым в соответствующей временной форме. Например:

Im Rahmen der Sonderpräsentationen werden aktuelle Projekte von den bekannten Produzenten dargestellt. – Известные производители представили актуальные проекты в рамках специальных презентаций [6].

4. Переведите письменно данные афоризмы с пассивными конструкциями на русский язык. Подготовьте на одну из заданных тем небольшое сообщение объемом 8 – 10 предложений. Например:

Verliebte Frauen haben die Gabe; Worte zu hören, die gar nicht gesagt worden sind (Isa-Miranda). – Влюбленные женщины обладают даром слышать слова, которые никто не произносил.

5. Закончите начатые фразы письменно структурами в страдательном залоге. Предложения последовательно переведите устно, работая в парах. Например:

In allen Forschungszentren der Welt wird an diesem Problem viel gearbeitet, weil – In allen Forschungszentren der Welt wird an diesem Problem viel gearbeitet, weil es im Moment nicht genug erforscht ist. – Во всех исследовательских центрах мира много работают над этой проблемой, так как она мало изучена в настоящее время.

6. Проанализируйте оригиналы и переводы текстов. Определите виды трансформаций и способы перевода пассивных конструкций. Например:

Es muss lange gewartet werden. – Нужно долго ждать. – *Грамматическая замена залоговой формы.*

7. Письменно переведите текст о конституции Германии на русский язык, найдите пассивные конструкции и составьте с ними свои предложения с политической тематикой. В парах устно переведите полученные фразы. Например:

Im Auftrag der drei westlichen Besatzungsmächte erarbeitet, wurde das Grundgesetz vom Parlamentarischen Rat in den drei Westzonen (Ausnahme zunächst: Bayern) angenommen [13]. – ...wurde das Grundgesetz vom Parlamentarischen Rat in den drei Westzonen (Ausnahme zunächst: Bayern) angenommen. – ...конституция была принята парламентом в трех западных округах (исключая Баварию).

8. Переведите предложения со страдательным залогом с русского (английского) языка на немецкий. Например:

I'm always asked by teachers. – *Ich werde immer von Lehrern gefragt* [6] и др.

Данные практические задания, на наш взгляд, способствуют развитию у студентов навыков определенной оперативности письменного и устного перевода; способности анализировать и обобщать полученную информацию; знания набора межъязыковых соответствий.

Заключение

Таким образом, пассивный залог представляет собой достаточно сложное грамматическое явление, способное вызвать определенные трудности при переводе. С помощью сопоставления пассивных конструкций в немецком и русском языках мы пришли к выводу, что при переводе пассивных конструкций с немецкого языка на русский нужно учитывать следующие особенности первого: преобладание страдательных оборотов по сравнению с русским; наличие трех видов пассива (одночленного, двухчленного, трехчленного); разделение пассивного залога на пассив действия (*Passiv*) и состояния (*Stativ*); введение субъекта или инструмента в предложение с помощью предлогов *von, mit, durch*. Система упражнений для работы над устным и письменным переводом страдательного залога может существенно облегчить овладение данным грамматическим явлением немецкого языка.

Литература

1. *Ефимов В. С.* Практика перевода с немецкого языка на русский. Лексические и грамматические проблемы. М.: Р.Валент, 2009. 192 с.

2. *Крушельницкая К. Г., Попов М. Н.* Советы переводчикам: справ. пос. по немецкому языку. М.: Высшая школа, 1992. 220 с.
3. *Павлова А. В., Светозарова Н. Д.* Трудности и возможности русско-немецкого и немецко-русского перевода: справочник. СПб: Антология, 2012. 480 с.
4. *Попряник Л. В.* Практикум по переводу с немецкого языка на русский текстов экономического содержания: учеб. пос. М.: НВИ-Тезаурус, 2003. 136 с.
5. *Бретшнайдер Д.* Письменный перевод с немецкого на русский в сфере профессиональной коммуникации: учебник для изучающих немецкий язык. М.: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2008. 168 с.
6. *Брим Н. Е.* Практическая грамматика немецкого языка как второго иностранного (продвинутый уровень обучения): учеб.-метод. пос. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2014. 84 с.
7. *Киндеркнехт А. С.* Упражнения по переводу. Инструкции в практике письменного перевода // Филологические науки. Вопросы теории и практики: в 2-х ч. Тамбов: Грамота, 2016. Ч. 1. N 2(56). С. 194–197.
8. *Москальская О. И.* Теоретическая грамматика современного немецкого языка = Grammatik der deutschen Gegenwartssprache: учебник для вузов. М.: Академия, 2004. 352 с.
9. *Синев Р. Г.* Грамматика немецкой научной речи: практ. пос. Изд. 2-е, испр. М.: Готика, 2001. 288 с.
10. *DE Magazin Deutschland* . Frankfurt am Main: Verlag Frankfurter Societäts-Medien GmbH, 2015. N 4. 82 p.
11. *Murphy, R.* English Grammar in Use. Cambridge University Press, 2010. 392 p.
12. *Balcik, I., Röhe, K., Wróbel, V.* Die große Grammatik Deutsch. In *PONS*. Stuttgart, 2009. 655 p.
13. Wikipedia. Die freie Enzyklopädie <https://de.wikipedia.org/wiki/Grundgesetz_für_die_Bundesrepublik_Deutschland>.

Refereces

1. *Efimov V. S.* Practice of Translation from German into Russian. Lexical and Grammar Problems. М.: R. Valent, 2009. 192 p.
2. *Krushelnitskaya K. G., Popov M. N.* Advice for Translators: Handbook in German. М.: Vysshaya shkola, 1992. 220 p.
3. *Pavlova A. V., Svyatozarova N. D.* Difficulties and Possibilities of German-Russian and Russian-German Translation: Handbook. SPb: Antologiya, 2012. 480 p.
4. *Popryanik L. V.* Training Book for Translating Texts on Economics from German into Russian: Training Book. М.: NVI-Tezaurus, 2003. 136 p.
5. *Bretshneider D.* Written Translation from German into Russian in Professional Communication: Students' Book for German Learners. М.: AST-PRESS SHKOLA, 2008. 168 p.
6. *Brim N. E.* Practical Grammar of German as the Second Foreign Language (Upper-Intermediate): Training Book. Izhevsk: Izd-vo Udm. gos. un-ta, 2014. 84 p.
7. *Kinderknecht A. S.* Exercises for Translating. Instructions in the Practice of Written Translation. In *Philologicheskie Nauki. Voprosy teorii i praktici*. Tambov: Gramota, 2016. Vol. 1. N 2(56). P. 194–197.
8. *Moskalskaya O. I.* Theoretical Grammar of Modern German = Grammatik der deutschen Gegenwartssprache: Students Book for Institutes. М.: Akademiya, 2004. 348 p.
9. *Sinev R. G.* Grammar of German Scientific Speech: Training Book. Izd. 2-е, ispr. М.: Gotika, 2001. 288 p.
10. *DE Magazin Deutschland* . Frankfurt am Main: Verlag Frankfurter Societäts-Medien GmbH, 2015. N 4. 82 p.
11. *Murphy, R.* English Grammar in Use. Cambridge University Press, 2010. 392 p.
12. *Balcik, I., Röhe, K., Wróbel, V.* Die große Grammatik Deutsch. In *PONS*. Stuttgart, 2009. 655 p.
13. Wikipedia. Die freie Enzyklopädie <https://de.wikipedia.org/wiki/Grundgesetz_für_die_Bundesrepublik_Deutschland>.

Кузнецова И. А.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕАТРА ЧТЕЦОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ

Данная статья посвящена возможностям использования театра чтецов для профессиональной подготовки устных переводчиков в рамках программы бакалавриата. Театр чтецов понимается как выразительное, постановочное чтение вслух текста, разбитого по ролям. В иноязычном образовании театр чтецов позволяет создать условия для дополнительной психологической, методологической и педагогической поддержки со стороны преподавателя. Театр чтецов играет большую роль в развитии лингвистической, социокультурной и прагматической компетенций студентов. В статье предлагается психолого-методическое обоснование использования театра чтецов для формирования переводческой компетенции у студентов. Автор анализирует, каким образом использование театра чтецов на занятиях по практике устного перевода связано с формированием беглости чтения у студентов. Чтение рассматривается в контексте теории обучения пониманию иноязычной речи и в рамках профессионального тренинга переводчиков, разработанного в российской переводческой школе. Новизна исследования заключается в попытке обоснования возможности использования театра чтецов в контексте приоритетов и основных принципов подготовки устных переводчиков. Актуальность исследования связана с постоянным поиском дополнительных инструментов профессионального тренинга устного переводчика, в частности, в области беглости речи, мнемотехники и публичного выступления.

Ключевые слова: театр чтецов, развитие навыков чтения, аудирование, устный перевод.

Kuznetsova I. A.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

READERS' THEATRE POTENTIAL FOR INTERPRETERS' TRAINING

This methodological article discusses the potential of using readers' theatre in interpreters' training within a University undergraduate program. Readers' theatre is a dramatic presentation of a written work in a script form. In foreign language education, readers' theatre allows the teacher to integrate and to practice strong scaffolding, which builds rapport and group dynamic favourable for foreign language learning.

Usually readers' theatre is discussed as having the potential for the development of students' linguistic, socio-cultural and pragmatic competences. This article discusses the possibility and offers psychological and methodological rationale for integrating readers' theatre in development of specific interpreters' skills. The author analyses how the use of readers' theatre is connected with reading fluency and its growth.

Reading is examined in the frame of foreign speech acquisition theory and the major principles of interpreter's training, as they are developed and practiced in the Russian translation school. The novelty of the current research is in attempt to justify the possibility of using readers' theatre in these two frames. It is argued that readers' theatre can become an additional tool in professional interpreter training, specifically, in the area of speech fluency, memory training, public speaking skills.

Key words: readers' theatre, reading skills, listening skills, interpreting.

Введение

Театр чтецов (reader's theatre) – очень интересная, но малоизвестная форма как аудиторной, так и внеаудиторной деятельности в процессе обучения иностранному языку. Его основная идея – это выразительное чтение текста, разбитого по ролям. Оригинальность данного подхода заключается в том, что исключительно устная драматизация предложенных текстов является не целью, а инструментом и контекстом для формирования навыков просодически-корректного чтения. В интересной, творческой, ненавязчивой атмосфере преподаватель одновременно решает задачи развития лингвистической, социокультурной и прагматической компетенций студентов [1; 2; 3; 4]. Для учащихся же учебные задачи имплицитны: они погружаются в мир литературы – творчества, чтения, создания эмоциональной картины посредством прочитанного слова.

«Театральному» прочтению отрывка предшествует «немое» прочтение текста за преподавателем, прочтение текста с помощью преподавателя или партнера, а также многократное самостоятельное прочтение текста вслух. При этом каждый раз, несмотря на отсутствие игры как таковой, отсутствие костюмов и декораций, чтецы помнят о том, что они должны донести смысл читаемого исключительно просодическими средствами, т. е. с помощью возможностей своего голоса. Таким образом, просодический компонент становится доминирующим, при этом важно отметить, что сам факт неоднократного воспроизведения текста работает на точность прочтения и его автоматизм.

Чтение – один из видов речевой деятельности, которым овладевают студенты в рамках практического курса по иностранному языку. Обучение чтению – многогранный и многоплановый процесс, одним из направлений и, соответственно, задачей которого является овладение навыками *обращенного выразительного чтения вслух* прозаических и поэтических текстов. Практика чтения не ограничена лишь занятиями по практике иностранного языка. Свое особое развитие чтение как особый вид учебной деятельности приобретает и на занятиях по практике перевода и, таким образом, становится средством развития переводческой компетенции.

Наблюдение за реальной учебной практикой, а также анализ рабочих программ позволяет сделать вывод о том, что на фоне формирования навыков информативного чтения, где главная цель – получение информации для дальнейшего решения задач, в том числе коммуникативных, или научно-исследовательских, работа над учебным чтением вслух занимает сугубо периферийное место. В определенном смысле это объяснимо: предпочтение отдается чтению про себя, так как при этом максимально нейтрализуется внутренняя артикуляция, что позволяет сосредоточиться на восприятии смысловых единиц, составляющих общее содержание текста. Кроме того, чтение про себя позволяет обработать большой по объему материал в единицу времени, в соотношении 1 : 3. Между тем, исключительная сосредоточенность на чтении про себя приводит к игнорированию огромного обучающего потенциала чтения вслух, которое как вспомогательный вид речевой деятельности может и должен использоваться для поддержания и развития навыков других видов речевой деятельности, прежде всего аудирования и говорения [5]. И аудирование, и говорение – неотъемлемая часть профессионального тренинга переводчика.

1. Театр чтецов в иноязычном образовании

Идея театра чтецов широко и успешно используется в английских и американских школах в рамках обучения родному языку, как одно из эффективных средств формирования беглости чтения, причем беглость традиционно определяется как способность читать текст с точностью, автоматизмом и просодией [3]. *Точность* подразумевает правильное фонетическое прочтение слов в тексте. *Автоматизм* – это способность искусных чтецов читать слова в контексте правильно и без напряжения, что создает условия для того, чтобы чтец мог сосредоточиться

не столько на графической форме слов, составляющих текст, сколько на значении читаемого. *Просодия* – это способность чтеца передать текст с нужной экспрессией и выражением для того, чтобы донести смысл текста. Беглое устное чтение должно звучать как правильно поставленная устная речь. Считается, что если человек бегло читает вслух, то он также бегло может читать и про себя, решая при этом уже другие задачи прочтения [4].

Ориентация на вышеуказанные параметры беглости во многом вызывает опасения практиков. Они связаны с тем, что студенты могут читать быстро, но слабо понимать, что они читают, а это приводит к тому, что чтец получает мало удовольствия и удовлетворения от процесса прочтения. Думается, что многие родители, учителя и русского языка, и иностранного языка с готовностью согласятся с этим наблюдением.

В попытках найти подход, позволяющий сконцентрироваться на *просодической стороне прочтения*, многие практики обратились к контексту литературного, театрального чтения-представления – театру чтецов [1; 2; 3; 4]. Готовясь к чтению вслух для аудитории, человек не концентрируется на скорости прочтения как таковой, а скорее, и что более важно, на чтении со значимой экспрессией и выражением с целью помочь аудитории лучше понять читаемый отрывок.

Суммируем основные преимущества этой формы работы в рамках изучения иностранного языка:

- для обучения *фонетической стороне речи*. Театр чтецов обеспечивает контекст для тренировки фонетической грамотности и беглости за счет многократного повторения текста. При этом решаются наиважнейшие задачи тренировки ритма, интонирования, громкости чтения (а, следовательно, и говорения), акцентов в синтагмах;
- для обучения *лексической стороне речи*. Студенты получают возможность для закрепления уже усвоенных лексических единиц, а также узнают новые. Широкий репертуар текстов театра чтецов дает возможность для выявления нового лексического материала на уровне моделей словообразования, многозначности, синонимии и антонимии, сочетаемости, фразеологии, а также лексико-стилистических особенностей английского языка в его жанровом многообразии;
- для *развития социокультурной компетенции*. Студенты знакомятся с историческими реалиями, традициями, фольклором разных стран. Особое место занимают тексты, отражающие разные стороны повседневной жизни школьников и молодежи в англоговорящих странах сегодня. Среди текстов, адаптированных для театра чтецов, имеются и образцы классической литературы, и образцы фольклора, и юмористические тексты современных авторов, в том числе авторов-студентов (носителей языка), которые сами разрабатывали тексты для театра чтецов. Знакомство со столь разнообразным материалом способствует расширению кругозора студентов, воспитанию их толерантности и поликультурной грамотности;
- для *развития личностных качеств студентов*: самостоятельности, ответственности, навыков самоуправления (постановка цели, управление временем, самомотивация), готовности и умения работать в команде;
- для *поддержания и развития интереса к иностранному языку и мотивации к учебной и внеучебной деятельности*;
- для *развития артистических навыков*, базовых способностей анализировать возможности сценических приемов и техник и правильно выбирать средства для вербального и невербального общения с аудиторией.

Вышеперечисленные преимущества демонстрируют потенциал театра чтецов в иноязычном, в том числе мультилингвальном образовании. Осознание этих преимуществ позволило выдвинуть предположение о прикладном значении театра чтецов в профес-

сиональном тренинге устных переводчиков, азы которого успешно разработаны и реализуются на переводческих факультетах [6; 7]. Далее в статье представлено психолого-методическое обоснование возможности использования театра чтецов для формирования профессионально-значимых умений устного переводчика.

2. Театр чтецов и тренинг устных переводчиков

Апробация текстов, отобранных для театра чтецов, проходила в группах студентов – будущих переводчиков, обучающихся на кафедре перевода и прикладной лингвистики УдГУ. Для устных переводчиков умение говорить громко, с соблюдением всех норм интонационной организации текста является наиважнейшим. Более того, чтение вслух напрямую связано с аудированием, а аудирование лежит в основе устного перевода. Помимо прочего, чтение вслух – это площадка для тренировки памяти – еще одного профессионально-значимого элемента подготовки переводчиков. Развитие навыков аудирования, четкости речи, тренировка памяти не могут быть привязаны лишь к начальному этапу профессионального обучения. Это длительный процесс, который в рамках обучения может быть выстроен, в том числе, и вокруг театра чтецов, как максимально продуктивной образовательной площадки. При этом для каждой ступени языковой подготовки должны быть выделены и методически обоснованы свои задачи чтения вслух, как на занятиях по практике языка, так и на практических занятиях по переводу.

Распределение работы по этапам может выглядеть так: чтение вслух для формирования просодически-корректного чтения с интонационно-ритмическим оформлением, развитие артикуляционной памяти (формат вводно-коррективного курса). Далее – чтение вслух как вспомогательный вид речевой деятельности, объективно необходимый для формирования и развития навыков других видов речевой деятельности в пределах одноязычной речевой ситуации: аудирования и говорения. На следующем этапе чтение вслух может использоваться для формирования навыка переключения при аудировании, что является необходимым условием обеспечения межъязыковой коммуникации через перевод. Происходит выстраивание параллельных ассоциативных комплексов на синтаксическом и лексическом уровне: через чтение вслух студенты учатся слышать и находить функционально-параллельные модели в языке перевода. На заключительном этапе студенты продолжают читать вслух для дальнейшего развития уже сформированного навыка переключения со значительным акцентом в сторону языка перевода и верификацией видов перевода: последовательный, абзацно-фразовый, синхронный перевод, а также письменный перевод на слух [5; 8].

Опыт использования театра чтецов показывает, что студентам нравится то, что этот формат не подразумевает формального заучивания текста наизусть, а также его полномасштабной драматизации на оформленной сцене с различного рода эффектами, при которых далеко не все участники чувствовали бы себя комфортно. Это другой театр, и другое чтение – чтение не как техническое упражнение, а чтение как искусство и удовольствие. Установка преподавателя при этом, естественно, гораздо глубже, чем простое поддержание интереса студентов. За широким спектром решаемых преподавателем задач стоит конкретная психолого-методическая база.

Принцип многократного повторения является одним из основополагающих в обучении иностранному языку в целом и переводу в частности. В повторении лежит и глубокий психологический смысл – повторение действия в стереотипных условиях ведет к формированию автоматизма. Работая над текстом для театра чтецов, преподаватель и студенты ненавязчиво решают эти задачи.

Кроме этого, исследования показывают, что чтение вслух (для самого себя, или же для кого-то) значительно улучшает *запоминание* материала, укрепляет его понимание и способность к вспоминанию [9]. Чтение вслух дает силу анализа, силу критического

мышления, которая часто недоступна при чтении про себя. Это связано с тем, что прочтение про себя в разы ускоряет наше знакомство с текстом, достигается это путем разных техник, в том числе академического чтения, но при этом незамеченными остаются многие слова, а иногда и пласты смыслов. При прочтении вслух человек застрахован от этого, поэтому нельзя игнорировать роль учебного чтения вслух в контексте работы с лексикой, а также при общем литературно-лингвистическом анализе текста.

Помимо *артикуляционной памяти*, которая хорошо тренируется в рамках вводно-коррективных курсов, чтение вслух напрямую связано с *развитием механизмов слуховой памяти* – способности удерживать в памяти определенные отрезки речи. Существует множество методов, способствующих развитию слуховой памяти человека. По мнению многих ученых, благодаря тренировкам можно увеличить объем слуховой механической памяти в среднем в 2–3 раза [10].

Технология формирования механизма слуховой памяти особенно хорошо известна в школах перевода, где процесс развития слуховой памяти у студентов строится поэтапно, с постепенным укреплением единиц восприятия: слово, фонетическое слово, элементарные модели, сложные модели. В зависимости от уровня подготовки студентов, эти упражнения выстраиваются как на родном языке, так и на иностранном, с последующим переходом к собственно переводу [11]. Тексты, подобранные для «постановки» в театре чтецов, представляют собой отличную площадку для реализации описанной схемы развития механизмов слуховой памяти. Так, студенты, работая в парах или группах, начитывают друг другу свои роли (отрывками) по всем просодическим правилам, т. е. с правильным интонационным оформлением, предлагая партнеру повторить услышанное в формате эхо (ревербация) – со всеми логическими ударениями, паузами, изменениями темпа речи в рамках смысловых отрезков речевого произведения.

Отметим, что чтение вслух может быть также использовано для формирования и развития как *кратковременной, так и долговременной памяти*. Дело в том, что при неоднократном собственном прочтении текста вслух, с одной стороны, а с другой стороны, при неоднократном прослушивании ролей других участников, студенты включают в работу все виды памяти, в том числе *зрительную и слуховую*. Отметим, что начиная работать над текстом для театра чтецов, учащиеся не должны концентрироваться непосредственно на задаче тренировки памяти – для них это просто работа над текстом, попытка «примерить» на себя характер персонажа, попытка развить этот характер инструментами голоса в контексте лексических, грамматических и стилистических реалий изучаемого текста.

Чтение вслух с последующим контролем усвоения смысла является также одним из способов тренировки восприятия прецизионной информации, а также незнакомых слов в потоке речи, т. е. тех элементов содержания, которые часто вызывают сложности при аудировании, и, следовательно, при переводе [6; 7].

Необходимо также подчеркнуть тот факт, что чтение вслух направлено на *синхронизацию активности правого и левого полушария головного мозга человека*. Основной принцип этого процесса – совмещение слова и образа, когда через эмоциональное прочтение текста создаются яркие образы. В контексте традиционного образования, когда основная учебная деятельность обращена лишь к функциям левого полушария, возможность предоставить студентам шанс для развития их эмоционального интеллекта (т. е. развития эмоциональности, образности, управления своими эмоциями, умения передавать эти эмоции другому, в том числе с помощью прочитанного слова, соответствующей интонации) кажется очень ценной.

Как упоминалось выше, чтение вслух *напрямую связано с другими видами речевой деятельности*, в частности с особенностями аудиального восприятия текста. Аудирование и чтение – одинаково рецептивны, они опираются на восприятие языковых знаков путем

сличения с теми эталонами и моделями, которые находятся в нашей памяти. Эти модели формируются и поддерживаются в самих процессах речевой деятельности человека, в частности при чтении и аудировании.

Известно, что в процессе восприятия речи функционирует *механизм внутреннего проговаривания*. Аудирование станет невозможным, или крайне затрудненным, если внутреннее проговаривание осуществляется медленно. Именно чтение как вид речевой деятельности предусматривает как внутреннее, так и внешнее проговаривание. Эффект чтения вслух наилучшим образом способствует формированию обобщающих артикуляторных схем и является основой формирования внутренней речи, что способствует автоматизации процессов при любом восприятии текста – графическом или аудиальном.

Особенно важна роль чтения вслух и аудирования с точки зрения формирования моделей и эталонов, о которых шла речь выше, в условиях отсутствия языковой среды, так как и чтение вслух, и аудирование обеспечивают развитие артикуляционной памяти и в определенном смысле имитируют говорение. При чтении вслух работа органов артикуляции во время проговаривания контролируется и закрепляется через слух: читающий слышит себя, проговариваемые ритмические синтагмы. Внутреннее проговаривание при аудировании, осуществляемое на уровне определенных ритмических, смысловых групп, также обеспечивает своего рода контроль, когда воспринимаемый слуховой образ подтверждается уже имеющимся в памяти артикуляционным. Таким образом, правильное ритмическое оформление текста при чтении вслух, когда имеет место визуальное восприятие, обеспечивает закрепление через внешнее озвучивание корректного артикуляционного слухового образа вариантов ритмических групп с последующим их узнаванием при аудиальном восприятии.

Заключение

В статье были проанализированы возможности использования театра чтецов для развития профессиональных компетенций будущих переводчиков. Главным образом эти возможности связаны с тренировкой памяти, внимания, механизмов переключения и психологической устойчивости. Студенты также получают возможность сравнивать известные (и новые) переводы с их оригиналами, анализировать тексты.

Полагаем, что последовательная реализация на практике всех возможностей, описанных выше, сделает предлагаемый вид работы одним из самых любимых и студентами, и преподавателями. К данному моменту нами проведена подготовительная работа для регулярного и последовательного использования театра чтецов в тренинге переводчиков. Осуществлена подборка специальных текстов и описана технология их использования [12]. В ближайшее время будет проведено исследование того, как регулярное обращение к театру чтецов в подготовке будущих переводчиков влияет на формирование их профессионально-значимых умений. Особая надежда возлагается на получение подробной и качественной обратной связи от студентов, что позволит уточнить саму технологию и откорректировать состав имеющегося корпуса текстов для театра чтецов.

В заключение отметим, что театр чтецов возвращает нас к лучшим традициям семейного чтения вслух (которое, нужно сказать, никогда не ограничивалось чтением взрослыми детям, а напротив, изначально было ориентировано на взрослый досуг) [13] и погружает в контекст нового тренда – создания социальных некоммерческих проектов (например, фондов «Германия читает вслух», «Польша читает вслух»), целью которых является возрождение доброй традиции чтения вслух [14]. В России эту функцию берут на себя библиотеки, редакции радио и телевидения, которые приглашают известных людей, актеров, авторов, или просто интересных собеседников для прочтения произведений или их отрывков вслух. В таком формате чтение вслух осознается, прежде всего, как радость от звучания любимой

или новой книги, радость от фразы, стиля, возможности поделиться впечатлением от прочитанного с другими, подарить им свое прочтение, или же принять такой же подарок. К счастью, возможности иноязычного образования во всем его многообразии позволяют создать эту атмосферу в рамках аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Литература

1. *Ng Chin Leong, P.* The Impact of Readers Theatre (RT) in the EFL Classroom. In *Polyglossia*. 2008. Vol. 14. P. 93–100.
2. *Rasinski, T. V.* Creating Fluent Readers. In *Educational Leadership. What Research Says About Reading*. March 2004. Vol. 61. P. 46–51.
3. *Fink, R., Samuels, S. J.* Inspiring Reading Success: Interest and Motivation in an Age of High-Stakes Testing. Newark, DE: International Reading Association, 2007. 192 p.
4. *Reutzel, D., Jones, C. D., Fawson, P. C., Smith, J. A.* Scaffolded Silent Reading: A Complement to Guided Repeated Oral Reading That Works! In *The Reading Teacher*. 2008. N 62(3). P. 194–207.
5. *Штанов А. В.* Роль различных форм учебного чтения вслух в формировании и развитии навыков аудирования иноязычной речи // *Филологические науки в МГИМО: сб. ст.* 2004. N 18(33). С. 133–152.
6. *Алексеева И. С.* Профессиональный тренинг переводчика. СПб.: Союз, 2001. 288 с.
7. *Вербицкая М. В. И др.* Устный перевод. Английский язык. 1 курс. М.: Феникс, Глосса-Пресс, 2009. 383 с.
8. *Халева И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1990. 36 с.
9. *Джолчибекова К. Ж., Сейтхадырова А. С.* Использование упражнений по мнемотехнике для развития оперативной памяти студентов специальности «переводческое дело» // *Наука и Мир*. Волгоград, 2013. Вып. III. N 5(9). С. 20–22.
10. *Войцеховская Е. С.* Типы упражнений при обучении устному переводу на начальном – среднем этапах (на материале английского языка) // *Лингводидактические аспекты перевода в процессе подготовки переводчиков: мат-лы межд. науч.-практ. семинара*. Иркутск, 15 нояб. 2005 г. Иркутск, 2006. С. 289–296.
11. *Самарина И. В., Пишкова Е. Ю.* К вопросу о методике преподавания устного перевода // *Теоретические и практические вопросы науки 21 в.: сб. ст. межд. научно-практ. конф.* 28 фев. 2014 г. Уфа, 2014. С. 133–136.
12. *Кузнецова И. А.* Театр чтцов: сб. мат-лов для занятий по английскому языку и практике перевода. Ижевск: Изд-во Удм. гос. ун-та, 2013. 90 с.
13. *Степичева С. В.* К вопросу о традиции семейного чтения // *Библиотекосведение*. 2010. N 5. С. 59–62.
14. *Day, E.* Storytelling: How Reading Aloud is Back in Fashion. In *The Observer*. January 6, 2013. <<http://www.theguardian.com/books/2013/jan/06/storytelling-back-in-fashion>>.

References

1. *Ng Chin Leong, P.* The Impact of Readers Theatre (RT) in the EFL Classroom. In *Polyglossia*. 2008. Vol. 14. P. 93–100.
2. *Rasinski T. V.* Creating Fluent Readers. In *Educational Leadership. What Research Says About Reading*. March 2004. Vol. 61. P. 46–51.
3. *Fink, R., Samuels, S. J.* Inspiring Reading Success: Interest and Motivation in an Age of High-Stakes Testing. Newark, DE: International Reading Association, 2007. 192 p.
4. *Reutzel, D., Jones, C. D., Fawson, P. C., Smith, J. A.* Scaffolded Silent Reading: A Complement to Guided Repeated Oral Reading That Works! In *The Reading Teacher*. 2008. N 62(3). P. 194–207.
5. *Shtanov A. V.* The Role of Different Forms of Classroom Reading in the Development of Listening Skills in a Foreign Language. In *Philological Sciences in MGIMO*. 2004. N 18(33). P. 133–152.
6. *Alekseeva I. S.* Professional Training of Interpreters. SPb: Soyuz, 2001. 288 p.
7. *Verbitskaya M. V.* English Language Interpreting, 1st year. M.: Feniks, Glossa-Press, 2009. 383 p.

8. *Khaleeva I. I.* Fundamentals of the Theory of Learning Foreign Speech Understanding (Interpreters' Training): avtoref. dis. ... doktora ped. nauk. M., 1990. 36 p.
9. *Dzholchibekova K. Zh., Seytkhadyrova A. S.* Using Mnemonics Exercises for the Development of Students' Memory in Translation Studies Classes. In *Science and World*. Volgograd, 2013. Vol. 3. N 5(9). P. 20–22.
10. *Voytsekhovskaya E. S.* Types of Exercises in Teaching Interpreting at the Beginning – the Middle Stages (English Language). In *Linguodidactical Aspects of Translation in the Process of Training Translators*. Irkutsk, 2006. P. 289–296.
11. *Samarina I. V., Pishkova E. Yu.* On the Question of the Teaching Methods of Interpretation. In *Theoretical and Practical Issues of Science in 21st Century*. Ufa, 2014. P. 133–136.
12. *Kuznetsova I. A.* Reader's Theatre: Collection of Scripts for English and Translation Classes. Izhevsk: Izd-vo Udm. gos. un-ta, 2013. 90 p.
13. *Stepicheva S. V.* On the Question of Family Reading Tradition. In *Libraianship*. 2010. N 5. P. 59–62.
14. *Day, E.* Storytelling: How Reading Aloud is Back in Fashion. In *The Observer*. January 6, 2013. <<http://www.theguardian.com/books/2013/jan/06/storytelling-back-in-fashion>>.

VII. ИЗ ОПЫТА ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗОВ

УДК 378:81

Войтович И. К.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

«ТРЕТИЙ ВОЗРАСТ» В КЛАССИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ И РОССИЙСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

В статье анализируется мировой опыт деятельности образовательных учреждений в отношении людей «третьего» (пенсионного) возраста на примере отдельных стран Европы и Америки. Основное внимание уделено наличию образовательных программ для людей «третьего возраста» в классических университетах. Раскрываются причины, побудившие классические университеты многих стран мира привлекать данную категорию слушателей системы непрерывного образования к возвращению в университетские стены, анализируется специфика предлагаемых образовательных программ и организации обучения людей «третьего возраста». Далее исследуется состояние системы дополнительного образования и готовность российских университетов распахнуть свои двери для слушателей «третьего возраста». Вопросы «третьего возраста» достаточно полно исследованы российской наукой. Однако проведенный в исследовании анализ показал низкую степень готовности российских классических университетов работать со слушателями «третьего возраста». В статье анализируются такие причины текущей ситуации, как сложившиеся стереотипы, демографическая ситуация, образовательные традиции вузов и законодательная база высшего образования. Изложенные в исследовании данные дают основание полагать, что в силу национальной специфики и сложившихся образовательных традиций российские классические университеты довольно нескоро массово придут к наличию университетов «третьего возраста» в своей структуре, предлагающих образовательные программы для пожилых граждан.

Ключевые слова: высшее образование, непрерывное образование, «третий возраст», университеты, иностранные языки.

Voytovich I. K.

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

THE «THIRD AGE» AT CLASSICAL UNIVERSITIES: INTERNATIONAL EXPERIENCE AND RUSSIAN REALITY

The article analyses international experience of educational institutions in relation to the people of the «third age» (retired members of the community) taking some European and American countries as an example. The main attention is paid to the specialized educational programs for people of the «third age» at classical universities. The paper discusses the reasons for offering special courses for this category of students in classical universities of many countries (within the continuing education system), as well as the specifics of the offered educational programmes and the organization of training the «third age» citizens. Alongside, the current situation in continuing education sector of Russian universities and their readiness to open the doors for the «third age» students is discussed. The «third age» issues are widely and adequately covered by the Russian science. However, the survey conducted by the author, revealed a low degree of readiness of Russian classical universities to work with the students of the «third age». The article analyses the

reasons for the present situation, such as: stereotypes, demographics, educational traditions of Russian universities and higher education legislation. The conclusion is made that in the near future Russian classical universities will not be able to offer educational courses for the «third age» people on a broad scale.

Key words: higher education, continuing education, third age, Universities, foreign languages.

Введение

Изучение иностранных языков является одним из востребованных направлений системы дополнительного образования вуза. Различны не только мотивы изучения языков, но и категория слушателей, заинтересованных в иностранных языках. Наряду с традиционной аудиторией молодого возраста нередким становится появление в языковых группах людей зрелого возраста. Тем не менее, нельзя утверждать, что обучение поколения «третьего возраста» – это привычное явление в образовательной практике российского вуза. Пребывание в университете им. Масарика (Брно, Чехия) по программе академического обмена Erasmus – AURORA 2 побудило автора статьи к изучению предлагаемых вузами Чехии образовательных программ в системе непрерывного образования в целом. Особый интерес вызвали программы, предлагаемые для пожилых людей. Объясняется это тем, что Российские классические вузы неохотно работают со студентами нетрадиционного возраста, не говоря уже о пожилых студентах или слушателях предлагаемых вузом образовательных программ. Интересна реакция одного из руководителей вуза на идею разработки программ для людей пенсионного возраста в системе дополнительного образования вуза: «И что мы будем делать с этими ветеранами?». Это достаточно типично – приравнивать «третий возраст» к 75–80-ти летним людям, что, в свою очередь, свидетельствует о неготовности российских вузов распахнуть свои двери поколению «третьего возраста». Таким образом, появилась задача изучить европейский опыт по продвижению образовательных программ для людей «третьего возраста» в классических университетах, во-первых; исследовать состояние дел в российских классических университетах, во-вторых; и, наконец, проанализировать, почему далеко не все российские университеты имеют подобного рода программы в системе дополнительного образования вуза.

1. Образовательные программы в университетах Европы

Обзор литературы. Провозглашенный Э. Фором манифест о непрерывном характере образования и его открытости всем возрастным категориям граждан (UNESCO, 1972), одним из следствий имел появление университетов «третьего возраста». К «третьему возрасту» относятся вышедшие на пенсию люди шестидесяти лет и старше, которые в своем большинстве еще полны сил и здоровья, желая жить продуктивно и быть полноправными членами общества. Многих из них отличает активная жизненная позиция и стремление действовать. Кроме того, у многих из них высвобождается время для посвящения себя досугу, хобби или учебе, что стало возможным реализовывать и в классических университетах.

Университеты всегда играли важную роль в продвижении концепции непрерывного образования. Относительно «третьего возраста» их миссия видоизменяется. Выполняя свои основные образовательные функции, университеты все больше становятся центрами социализации, духовного и личностного развития пожилых людей. Университеты «третьего возраста» увеличивают возможности возвращения пожилых к активному образу жизни или его сохранения на должном уровне, расширяют поле интересов, помогают структурировать и заполнять свободное время. Одними из первых университеты «третьего возраста» появились во Франции в 1973 г. и далее начали массово распространяться в разных странах мира. Как отмечает Ч. Хуанг, университеты «третьего возраста» могут быть подчиненными структурами в составе классических университетов; представлять собой объединенные усилия университетов и государственных учреждений; получать государственное финансирование или являться независимыми ассоциациями, координирующими свою деятельность с университетами [1, с. 826]. Однозначно, что в последние десятилетия университеты Америки

и Европы предлагают целый спектр программ для людей «третьего возраста», и концепция университетов «третьего возраста» считается полностью устоявшейся [2]. Имеются многочисленные исследования «третьего возраста», позиции университетов по отношению к обучению людей «третьего возраста» и специфики образовательных программ для пожилых в разных странах мира. Так, например, хорошо исследованы биологические и психологические причины возвращения людей «третьего возраста» в образование. В исследованиях установлено, что чем активнее, общительнее, здоровее и образованнее пожилые люди, тем меньшую обузу для семьи и общества они представляют, потому что вовлеченность пожилых в социальные дела, учебу и досуг положительно влияет на их умственное и физическое здоровье [3, с. 132]. Можно отметить, что выход на пенсию совпадает с одним из переходных (трансформационных) периодов в жизни человека, в которые, как было показано в исследованиях Д. Левинсона, увеличивается стремление людей вернуться в образование по разным мотивам [4]. Р. Фернандес Баллестерос в своих исследованиях называет стремление стареющих людей к возвращению в формальное и неформальное образование активной парадигмой старения (*active aging paradigm*) [5; 2, с. 666].

Не будем также забывать изменение демографической ситуации и осязаемое старение населения во многих странах мира, сокращение рождаемости и уменьшение количества студентов традиционного возраста. По прогнозам World Economic Forum количество людей 60-летнего возраста и выше к 2050 году может составить 22% населения земли, доходя до 32% в более развитых регионах мира [6]. В связи со снижением рождаемости и увеличением продолжительности жизни установлено, что впервые в истории количество пожилых людей превзойдет по численности количество молодых. Наибольшее старение населения прогнозируется в таких странах мира как Япония (42%), Португалия (40%), Куба (39%), Корея (39%), Италия (38%), Испания (38%), Сингапур (38%), Германия (38%) и Швейцария (37%) [3].

Следует также отметить большие социальные сдвиги, происходящие в связи со стремительной информатизацией общества, побуждающей людей любого возраста постоянно осваивать новые знания и учиться.

Неслучайно многие вузы мира, в том числе и европейские, стали предлагать широкий спектр образовательных программ людям пенсионного возраста. В структуре классического университета это могут быть, например, университеты «третьего возраста» (U3As, U3As) или институты непрерывного образования, предполагающие обучение людей пенсионного возраста (LLIs). Рассмотрим в качестве примера вузы Брно, второго по величине города Чехии, в котором обучаются тысячи молодых студентов из разных стран мира. Тем более удивительно обнаружить в программах ряда брненских университетов целый спектр программ для пожилых. Более того, в административной структуре вузов можно увидеть, например, подразделение, занимающееся предоставлением образовательных программ для людей «третьего возраста», и даже наличие должности проректора по обучению слушателей «третьего возраста». Так, например, в университете им. Масарика (г. Брно) имеется университет «третьего возраста» (U3V), который был реорганизован в отдельное структурное подразделение вуза в 1990 г. по решению руководства университета. Университет U3V является одной из составных частей системы непрерывного образования вуза. Контингент слушателей на фоне общего количества студентов небольшой (около 2000 человек), однако за годы существования университета он вырос в четыре раза [7]. Люди пенсионного возраста могут обучаться как на краткосрочных курсах продолжительностью не более нескольких недель, так и на долгосрочных образовательных программах, предполагающих три или четыре года обучения. Образовательные программы построены на практических интересах людей «третьего возраста», как то: решение жизненно важных ситуаций, связанных, например, с недвижимостью; поддержание здоровья в пожилом возрасте; вопросы культуры и религии, а также хобби и спорт. Интересно также то, что U3V проводит не только традиционные, в основном лекционные, занятия, но и организует небольшие кратковременные образовательные экскурсии для людей «третьего возраста».

В практике Университета им. Масарика это не только однодневные туры по городам и интересным местам Чехии, но и ознакомительные экскурсии на различные факультеты университета. Очевидно, это своеобразный способ сделать ресурсы университета привлекательными и доступными для пожилых людей с целью поддержания качества жизни данной категории граждан и сохранения их активной жизненной позиции.

Особенности «третьего возраста» накладывают специфику организации работы с данной категорией слушателей. Прежде всего, это доступные цены. Так, само обучение бесплатно, но при записи на курсы взимается одноразовый взнос, в случае долгосрочных образовательных программ взнос оплачивается один раз в каждом учебном году. Занятия носят в основном лекционный характер. Нередко обучение идет ненавязчиво, например, через экскурсии, а понятие экзаменов носит условный характер.

Методы исследования. Приводимые в статье данные были собраны в 2015 г. во время пребывания автора в университете им. Масарика по программе академической мобильности путем анализа научных публикаций по исследуемому вопросу, непосредственного знакомства с деятельностью вузов Чехии через наблюдение и интервью с координаторами образовательных программ, анализа сайтов вузов России и личного опыта автора в организации деятельности системы дополнительного образования в одном из российских вузов, чем и объясняется интерес к теме исследования.

2. Образовательные программы в России

Выше было показано, что в большинстве стран мира университеты «третьего возраста» представляют собой устоявшуюся реальность. Классические университеты мира в соответствии с целями, задачами и миссией концепции непрерывного образования имеют в своей академической структуре сектор, направленный на удовлетворение образовательных запросов людей «третьего возраста». Это вызвано довольно стремительным старением населения и наличием законодательных актов (например, 1991 UN Principles for Older Persons; 1973 Lifelong Learning Act, USA), благодаря которым вузы вынуждены были распахнуть свои двери для пожилых граждан. Предлагаемые вузами программы для людей «третьего возраста» направлены на сохранение ими активной жизненной позиции и физического здоровья в первую очередь. Следует отметить, что в России так же, как и во многих странах мира, имеются образовательные системы для пожилых, в том числе и университеты «третьего возраста». Отличие заключается в том, что возникают они как частные инициативы на местах и наблюдаются чаще в Москве и Московской области, Петербурге, Саратове, Орле, Кирове, Костроме, Кургане, Курске, Ярославле, Челябинске. Неформальные структуры и традиции обычно преобладают над формальными. Наиболее же распространенной формой обучения у пожилых остается самообразование через чтение книг, прессы, просмотр кинофильмов и общение. В связи с изложенными фактами возникает вопрос, придут ли классические российские вузы к аудитории «третьего возраста» и станет ли она целевой аудиторией системы дополнительного образования российского вуза на регулярной основе, как это произошло в большинстве стран мира?

Для ответа на поставленные вопросы были проанализированы сайты различных университетов России. В настоящее время сайты российских образовательных учреждений регулярно обновляются и предлагают достоверную информацию. Информация о вузах была получена при помощи портала «1000 лучших вузов России» [8], где вузы сгруппированы по регионам. Региональное деление вузов также является источником дополнительной информации и в какой-то мере определяет полученные результаты. Анализ вузов проводился выборочно. С одной стороны, в выборку попали вузы, отобранные в случайном порядке, с другой стороны, отдельные вузы были включены целенаправленно. Для них существовали определенные критерии отбора. Учитывалась не только региональная принадлежность вузов, но и их популярность среди абитуриентов и исторически сложившийся имидж. В каждой региональной группе вузов в анализе участвовало не менее 10 университетов. Для получения информации на сайтах просматривалась структура вуза,

наличие подразделений дополнительного или непрерывного образования и наличие либо университетов «третьего возраста», либо их аналогов, либо просто перечень программ для пожилых людей. Иногда информация была получена через опцию «Поиск» на сайтах вуза, через раздел новостей, публикации или интервью в СМИ. Полученные результаты приведены в табл. 1.

Таблица 1 – Наличие образовательных программ для пожилых граждан в университетах России

Федеральные округа	Количество исследованных вузов	Наличие системы дополнительного образования	Наличие Университетов третьего возраста или программ для пожилых
Центральный	12	12	1 В КГУ (Кострома) с 2011 г. действует Университет пожилого человека
Южный	10	10	Не обнаружено в выборке
Северо-Западный	10	10	2 Университеты третьего возраста: СПбГУ (Санкт-Петербург) БФУ им. И. Канта (Калининград)
Дальневосточный	10	9	Не обнаружено в выборке
Сибирский	10	10	2 ТГУ (Томск): Открытый университет, например, программа «Возраст свободы» ИГУ(Иркутск): Университет «Старшее поколение»
Уральский	10	10	1 ЮГУ (Ханты-Мансийск): Социальный проект «Мы вместе» совместно с Университетом третьего возраста
Приволжский	12	12	6 Имеют или участвуют в проектах «(Народный) Университет третьего возраста»: СГУ им. Н.Г.Чернышевского (Саратов) ПГНИУ (Пермь; 2004) ОГУ (Оренбург; 2011) МарГУ (2012) КФУ (Казань; 2007) БашГУ (2011)
Северо-Кавказский	10	8	Не обнаружено в выборке Сайты отдельных вузов нечетко отражают деятельность в сфере дополнительного образования

Нельзя сказать, что университеты России не предлагают образовательные программы для пожилых. Напротив, следует отметить, что все больше вузов пытаются найти возможности для предоставления своих образовательных программ людям «третьего возраста». Например, в Новосибирском государственном техническом университете (НГТУ) уже с 2002 г. работает Народный факультет, созданный по инициативе выпускников. В 2012 г. состоялось открытие Университета «третьего возраста» в Балтийском федеральном университете им.

И. Канта (БФУ им. И. Канта). Университет предлагает бесплатные занятия и представляет собой совместный проект образовательного учреждения, государственной и общественной организаций. Тем не менее, как показывает выборочный анализ, из 84 университетов только в 12 из них были обнаружены либо реальные подразделения в виде университетов «третьего возраста», либо какие-то совместные социальные проекты, предполагающие обучение пожилых людей. Далеко не всегда было легко обнаружить наличие работы университетов с пожилыми людьми. Поиск затруднялся витиеватой и не всегда прозрачной навигацией университетских сайтов. С точки зрения удачной навигации и не только, особо хотелось бы выделить группу университетов Приволжского федерального округа, где оказались самые высокие результаты по наличию университетов «третьего возраста» и программ для пожилых – 50% университетов в анализируемой группе озадачены вопросом предоставления образовательных услуг людям старшего возраста. В ряде же случаев из-за запутанной навигации сайта было даже трудно понять, имеет ли вуз вообще программы дополнительного образования, не говоря уже о программах для людей «третьего возраста».

Идея возвращения пожилых людей в образование в России приживается сложно, что можно объяснить разными причинами. Так, фактор демографического старения населения России является объективной реальностью, как и в большинстве стран мира. В настоящее время в России проживает около 10 млн. мужчин и почти 26 млн. женщин пенсионного возраста. Установлено, что в 2015–2017 гг. их численность будет возрастать примерно на 500 000–600 000 человек в год [9]. В последние годы, однако, наблюдается увеличение рождаемости и выход страны на положительный естественный прирост населения, поэтому процесс старения населения не имеет в России такого драматического оттенка, как в отдельных странах Америки или Европы. Тем не менее, демографический прогноз до 2030 г. показывает некоторое снижение естественного прироста населения [10].

Помощь государства пожилым людям сосредоточена в основном в социальной сфере и мало касается образования. Возможно, это также объясняется отсутствием соответствующего законодательства, которое обязывало бы классические университеты России предлагать образовательные программы для людей «третьего возраста». Следует учесть также и другие факторы. Например, не все пожилые люди готовы прийти обучаться именно в вузы. Сделать это им могут мешать страх, неуверенность в себе, ощущения себя не на месте, прошлые воспоминания или отрицательный опыт учебы. И, наконец, сдерживающим фактором могут стать деньги – стоимость обучения может оказаться за пределами платежеспособности пожилых. Вузы же не всегда могут позволить себе предлагать образовательные программы для граждан «третьего возраста» бесплатно.

Заключение

Изложенные в исследовании данные дают основание полагать, что в силу национальной специфики и сложившихся образовательных традиций российские классические университеты довольно нескоро массово придут к наличию университетов «третьего возраста» в своей структуре, предлагающих образовательные программы для пожилых граждан. Вероятно, это будет непростой и длительный процесс, отягощающими факторами которого также являются имеющиеся стереотипы, специфика демографической ситуации, равно как и политика государства в отношении образования. Тем не менее, следует отметить, что образовательные программы для пожилых уже предлагаются рядом классических университетов России, имея различную форму и содержание, отвечающие потребностям пожилых и особенностям регионов.

Литература

1. *Chin-Shan, H.* The University of the Third Age in the UK: an Interpretive and Critical Study. In *Educational Gerontology*. 2006. N 32. P. 825–842.
2. *Feliciano, V., Montserrat, C.* Generativity in Older Age: A Challenge for Universities of the Third Age (U3A). In *Educational Gerontology*. 2012. N 38. P. 666–677.

3. *Marriam, Sh. B., Youngwha, K.* Promoting Community Wellbeing: The Case for Lifelong Learning for Older Adults. In *Adult Education Quarterly*. 2014. N 64(2). P. 128–144.
4. *Levinson, D. J.* The Mid-Life Transition: A Period in Adult Psychosocial Development. In *Psychiatry*. 1977. N 40. P. 99–112.
5. *Ferna'ndez Ballesteros, R.* Envejecimiento activo: contribuciones de la psicología / Active aging: Psychological contributions. Madrid, Spain: Pira'mide, 2009.
6. World Economic Forum. Global population ageing: Peril or promise? 2012 <http://www3.weforum.org/docs/WEF_GAC_GlobalPopulationAgeing_Report_2012.pdf/>.
7. Masaryk University: University of the Third Age. <<http://u3v.muni.cz/en/>>.
8. Вузы России: вузы, рейтинги, отзывы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.1000vuzov.ru/allcomments.aspx>, <http://www.1000vuzov.ru/>.
9. Дипломированное старение. Ведомости. N 3755 от 22.01.2015 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vedomosti.ru/>.
10. Демография: Федеральная Служба Государственной статистики [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/.

References

1. *Chin-Shan, H.* The University of the Third Age in the UK: an Interpretive and Critical Study. In *Educational Gerontology*. 2006. N 32. P. 825–842.
2. *Feliciano, V., Montserrat, C.* Generativity in Older Age: A Challenge for Universities of the Third Age (U3A). In *Educational Gerontology*. 2012. N 38. P. 666–677.
3. *Marriam, Sh. B., Youngwha, K.* Promoting Community Wellbeing: The Case for Lifelong Learning for Older Adults. In *Adult Education Quarterly*. 2014. N 64(2). P. 128–144.
4. *Levinson, D. J.* The Mid-Life Transition: A Period in Adult Psychosocial Development. In *Psychiatry*. 1977. N 40. P. 99–112.
5. *Ferna'ndez Ballesteros, R.* Envejecimiento activo: contribuciones de la psicología / Active aging: Psychological contributions. Madrid, Spain: Pira'mide, 2009.
6. World Economic Forum. Global population ageing: Peril or promise? 2012 <http://www3.weforum.org/docs/WEF_GAC_GlobalPopulationAgeing_Report_2012.pdf/>.
7. Masaryk University: University of the Third Age. <<http://u3v.muni.cz/en/>>.
8. Universities of Russia. <<http://www.1000vuzov.ru/allcomments.aspx/>, <http://www.1000vuzov.ru/>>.
9. Diplomaed aging. In *Vedomosti*. 2015. N 3755. <<http://www.vedomosti.ru/>>.
10. Demographics: State Statistics Federal Service. <http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/>.

СПИСОК АВТОРОВ

- Бакловская О. К.*, доцент, канд. пед. наук, кафедра романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия), birkeok@mail.ru
- Борисенко Ю. А.*, доцент, канд. филол. наук, кафедра перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки) Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия), Julie_bor@mail.ru
- Брим Н. Е.*, доцент, канд. пед. наук, кафедра романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия), brim75@mail.ru
- Войтович И. К.*, заместитель директора по информатизации и дополнительному образованию, доцент, канд. филол. наук Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия), ivoytovich@yandex.ru
- Вотякова И. А.*, первый заместитель директора по международной деятельности, руководитель центра испанского языка и культуры Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия), irinavotyacova@hotmail.com
- Глухова А. С.*, магистр лингвистики Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия), anya.glukhova8@gmail.com
- Голубкова О. Н.*, доцент, канд. пед. наук, кафедра перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки) Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия), ongolubkova@gmail.com
- Гончарова М. В.*, студент-магистрант 1 курса Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия), buldakova.2013@bk.ru
- Емельянова С. О.*, студент-магистрант 1 курса Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия), svetlanaemelianova94@gmail.com
- Зеленина Т. И.*, профессор, доктор филол. наук, кафедра романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия), zeleninatamara2@yandex.ru
- Касаткина Т. Ю.*, доцент, канд. филол. наук, кафедра профессионального иностранного языка Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия), tatyana-kasatkina@rambler.ru
- Кудрявцева Е. Л.*, доцент, канд. пед. наук, Елабужский институт КФУ (г. Гюстро, Германия), ekoudrjavgseva@yahoo.de
- Кузнецова И. А.*, доцент, канд. пед. наук, кафедра перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки) Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия), irina_kolodkina@yahoo.com
- Куприна Т. В.*, проф. РАЕ, доцент, канд. пед. наук, кафедра иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет (г. Екатеринбург, Россия), tvkuprina@mail.ru
- Лекомцева И. А.*, доцент, канд. филол. наук, кафедра английской филологии и перевода, Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург, Россия), rainbow5@mail.ru
- Мазунова Л. К.*, профессор, доктор пед. наук, Башкирский государственный университет (г. Уфа, Россия), mazunovalk@rambler.ru
- Малых Л. М.*, доцент, канд. филол. наук, директор УМЦ «УдГУ-Лингва», Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия), ludmilamalykh@mail.ru
- Невраева Н. Ю.*, аспирант, кафедра иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет (г. Екатеринбург, Россия), nny@mail.ru

- Носкова А. Н.*, студент-магистрант 2 курса Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия), nasya_noskova93@mail.ru
- Опарин М. В.*, доцент, канд. филол. наук, кафедра перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки) Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия), mark_oparin@yahoo.de
- Петрусевич П. Ю.*, студент-магистрант 2 курса Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия), polina.petrusevich@gmail.com
- Салимова Д. А.*, профессор, доктор филол. наук, зав. кафедрой русского языка и контрастивного языкознания, Елабужский институт Казанского федерального университета, (г. Елабуга, Россия), daniya.salimova@mail.ru
- Тройникова Е. В.*, доцент, канд. пед. наук, кафедра перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки) Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия), ekatroj@gmail.com
- Федорова И. А.*, доцент, канд. филол. наук, кафедра романской филологии, второго иностранного языка и лингводидактики Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия), sourirefr@gmail.com
- Хасанова Р. Ф.*, доцент, канд. пед. наук, Башкирский педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа, Россия), khassarita@mail.ru
- Шутова Н. М.*, доцент, канд. филол. наук, зав. кафедрой перевода и прикладной лингвистики (английский и немецкий языки) Института языка и литературы, Удмуртский государственный университет (г. Ижевск, Россия), Nella_Shutova@mail.ru
- Bárfai Cs.*, PhD-student, University of Szeged (Szeged, Hungary), bartfai.csaba.finn@gmail.com
- Benamí Barros G.*, PhD, Coordinator of the Russian Center at the University of Granada (Granada, Spain), bbarros@ugr.es
- Díaz Cristina G.*, Master's degree student, University of Granada (Granada, Spain), chris_gd@hotmail.com
- Kzar Y. H.*, Post-graduate Student of Institute of Languages and Literature, Udmurt State University (Iraq).
- Oberdorfer, Hanna C.*, Lecturer from R. Bosch (Berlin, Germany), hanna.oberdorfer@posteo.de

LIST OF AUTHORS

- Baklovskaya O. K.*, Associate Professor, Candidate of Pedagogic Sciences, the Department of Romance Philology, Second Foreign Language and a Linguodidactics of Institute of Languages and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), birkeok@mail.ru
- Bárfai Cs.*, PhD-student, University of Szeged (Szeged, Hungary), bartfai.csaba.finn@gmail.com
- Benamí Barros G.*, PhD, Coordinator of the Russian Center at the University of Granada (Granada, Spain), bbarros@ugr.es
- Borisenko Y. A.*, Associate Professor, Candidate of Philology Sciences, the Department of Translation and Applied Linguistics (English and German), of Institute of Languages and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), Julie_bor@mail.ru
- Brim N. E.*, Associate Professor, the Department of Romance Philology, Second Foreign Language and a Linguodidactics of Institute of Languages and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), brim75@mail.ru
- Díaz Cristina G.*, Master's degree student, University of Granada (Granada, Spain), chris_gd@hotmail.com
- Emelianova S. O.*, Master's degree student of Institute of Languages and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), svetlanaemelianova94@gmail.com

- Fedorova I. A.*, Associate Professor, Candidate of Philology Sciences, the Department of Romance Philology, Second Foreign Language and a Linguodidactics of Institute of Languages and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), sourirefr@gmail.com
- Glukhova A. S.*, Master of Linguistics of Institute of Languages and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), anya.glukhova8@gmail.com
- Golubkova O. N.*, Associate Professor, Candidate of Pedagogic Sciences, the Department of Translation and Applied Linguistics (English and German) of Institute of Languages and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), onglubkova@gmail.com
- Goncharova M. V.*, Master's degree student of Institute of Languages and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), buldakova.2013@bk.ru
- Hasanova R. F.*, Associate Professor, Candidate of Pedagogic Sciences, Bashkir State University (Ufa, Russia), khasarita@mail.ru
- Kasatkina T. Y.*, Associate Professor, Candidate of Philology Sciences, the Department of Professional Foreign Language of Institute of Languages and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), tatyana-kasatkina@rambler.ru
- Kudryavtseva E. L.*, Associate Professor, Candidate of Pedagogic Sciences, Elabuga institute of KFU (Gustrovium, Germany), ekoudrjvtseva@yahoo.de
- Kuprina T. V.*, Professor RANH, Associate Professor, Candidate of Pedagogic Sciences, the Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University (Ekaterinburg, Russia), tvkuprina@mail.ru
- Kuznetsova I. A.*, Associate Professor, Candidate of Pedagogic Sciences, the Department of Translation and Applied Linguistics (English and German) of Institute of Languages and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), irina_kolodkina@yahoo.com
- Kzar Y. H.*, Post-graduate Student of Institute of Languages and Literature, Udmurt State University (Iraq).
- Lekomtseva I. A.*, Associate Professor, Candidate of Philology Sciences, the Department of English Philology and Translation, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia), rainbow5@mail.ru
- Malykh L. M.*, Associate Professor, Candidate of Philology Sciences, Head of UMC «UdSU-Lingva», Udmurt State University (Izhevsk, Russia), ludmilamalykh@mail.ru
- Mazunova L. K.*, Professor, Doctor of Pedagogic Sciences, Bashkir State University (Ufa, Russia), mazunovalk@rambler.ru
- Nevraeva N. Yu.*, Post-graduate Student, the Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University (Ekaterinburg, Russia), nny@mail.ru
- Noskova A. N.*, Master's degree student of Institute of Languages and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), nastya_noskova93@mail.ru
- Oberdorfer, Hanna C.*, Lecturer from R.Bosch (Berlin, Germany), hanna.oberdorfer@posteo.de
- Oparin M. V.*, Associate Professor, Candidate of Philological Sciences, the Department of Translation and Applied Linguistics (English and German) of Institute of Languages and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), mark_oparin@yahoo.de
- Petrusevich P. Y.*, Master's degree student of Institute of Languages and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), polina.petrusevich@gmail.com
- Salimova D. A.*, Professor, Doctor of Philological Sciences, Head of Russian Language Department, Kazan Federal University (Yelabuga, Russia), daniya.salimova@mail.ru
- Shutova N. M.*, Associate Professor, Candidate of Philology Sciences, Head of the Department of Translation and Applied Linguistics (English and German) of Institute of Languages and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), Nella_Shutova@mail.ru

Troinikova E. V., Associate Professor, Candidate of Pedagogic Sciences, the Department of Translation and Applied Linguistics (English and German) of Institute of Languages and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), ekatroj@gmail.com

Votyakova I. A., Associate Professor, Candidate of Philology Sciences, Head of the Center of the Spanish Language and Culture of Institute of Languages and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), irinavotyacova@hotmail.com

Voytovich I. K., Associate Professor, Candidate of Philology Sciences of Institute of Languages and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), ivoytovich@yandex.ru

Zelenina T. I., Professor, Doctor of Philology Sciences, the Department of Romance Philology, Second Foreign Language and a Linguodidactics of Institute of Languages and Literature, Udmurt State University (Izhevsk, Russia), zeleninatamara2@yandex.ru

Научный журнал

**МНОГОЯЗЫЧИЕ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Выпуск 8
2016**

Ответственный за выпуск: *Ю. С. Кубашева*
Оригинал-макет: *А. О. Талашев*

Подписано в печать 12.12.2016. Вышел в свет 21.12.2016. Формат 60x84¹/₈
Печать ризографическая. Усл. печ. л. 22,4. Уч.-изд. л. 23,53.
Тираж 100 экз. Заказ № 2421.
Цена свободная

Редакция:

426034 Ижевск, ул. Университетская, 1
Тел.: (3412) 916-267
e-mail: mnogoyaz@yandex.ru
электронная полнотекстовая версия:
<http://mnogoyaz.ucoz.net/>

Издательство:

Издательский центр «Удмуртский университет»,
426034, Ижевск, Университетская, 1, корп. 4, к. 207.
Тел./факс: +7(3412) 500-295 E-mail: editorial@udsu.ru

Типография:

Типография Издательского центра «Удмуртский университет»
426034, Ижевск, Университетская, 1, корп. 2.
Тел.: 68-57-18